

É

Contexte de travail et SST

Études et recherches

RAPPORT R-756



Analyse ergonomique de la santé et de la sécurité en centre de formation professionnelle

*Céline Chatigny
Livann Nadon-Vézina
Jessica Riel
Vanessa Couture
Priscille Hastey*



Solidement implanté au Québec depuis 1980, l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST) est un organisme de recherche scientifique reconnu internationalement pour la qualité de ses travaux.

NOS RECHERCHES

travaillent pour vous !

Mission

Contribuer, par la recherche, à la prévention des accidents du travail et des maladies professionnelles ainsi qu'à la réadaptation des travailleurs qui en sont victimes.

Offrir les services de laboratoires et l'expertise nécessaires à l'action du réseau public de prévention en santé et en sécurité du travail.

Assurer la diffusion des connaissances, jouer un rôle de référence scientifique et d'expert.

Doté d'un conseil d'administration paritaire où siègent en nombre égal des représentants des employeurs et des travailleurs, l'IRSST est financé par la Commission de la santé et de la sécurité du travail.

Pour en savoir plus

Visitez notre site Web ! Vous y trouverez une information complète et à jour.

De plus, toutes les publications éditées par l'IRSST peuvent être téléchargées gratuitement.
www.irsst.qc.ca

Pour connaître l'actualité de la recherche menée ou financée par l'IRSST, abonnez-vous gratuitement au magazine Prévention au travail, publié conjointement par l'Institut et la CSST.
Abonnement : 1-877-221-7046

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
2012
ISBN : 978-2-89631-641-0 (PDF)
ISSN : 0820-8395

IRSST - Direction des communications
et de la valorisation de la recherche
505, boul. De Maisonneuve Ouest
Montréal (Québec)
H3A 3C2
Téléphone : 514 288-1551
Télécopieur : 514 288-7636
publications@irsst.qc.ca
www.irsst.qc.ca

© Institut de recherche Robert-Sauvé
en santé et en sécurité du travail,
novembre 2012



Contexte de travail et SST

Études et recherches

RAPPORT R-756

Analyse ergonomique de la santé et de la sécurité en centre de formation professionnelle

Avis de non-responsabilité

L'IRSST ne donne aucune garantie relative à l'exactitude, la fiabilité ou le caractère exhaustif de l'information contenue dans ce document. En aucun cas l'IRSST ne saurait être tenu responsable pour tout dommage corporel, moral ou matériel résultant de l'utilisation de cette information.

Notez que les contenus des documents sont protégés par les législations canadiennes applicables en matière de propriété intellectuelle.

Cliquez recherche
www.irsst.qc.ca



Cette publication est disponible
en version PDF
sur le site Web de l'IRSST.

*Céline Chatigny, Livann Nadon-Vézina, Jessica Riel,
Vanessa Couture, Priscille Hastey*

CINBIOSE, Université du Québec à Montréal

Collaborateurs

Jean Bouchard et Dominique Cormier, MELS

François Darveau, FCSQ

Charles Gagné, IRSST

Serge-André Girard, INSPQ

Manon Gravel, CSST

Isabelle-Line Hurtubise FCSQ

France Jutras, Université de Sherbrooke

Élise Ledoux, IRSST

Élisabeth Mazalon, Université de Sherbrooke

Paule Poulin, CSQ

Jean-Guy Richard, ressource conseil en ergonomie

Serge Trudel, CSST

Nicole Vézina, UQAM

Catherine Delgoulet, LATI – Université Paris Descartes / CREAPT

Marta Santos, Université de Porto

Hélène Veyrac, Université de Toulouse

CONFORMÉMENT AUX POLITIQUES DE L'IRSST

Les résultats des travaux de recherche publiés dans ce document
ont fait l'objet d'une évaluation par des pairs.

SOMMAIRE

Cette recherche exploratoire porte sur les enjeux de santé et sécurité au travail (SST) en milieu scolaire d'apprentissage des métiers. Cette problématique est importante dans un contexte où les centres de formation professionnelle (CFP) investissent beaucoup pour répondre aux demandes de la Commission de la santé et de la sécurité du travail pour réduire des lésions professionnelles chez les jeunes. L'étude a été réalisée avec l'approche ergonomique de l'activité qui analyse la complexité du travail réel pour développer les conditions de SST avec la participation des acteurs concernés. **Plusieurs partenaires** de la formation professionnelle (FP) et de la SST ont ainsi été impliqués: Centrale des syndicats du Québec (CSQ), Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST), Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), Institut national de santé publique (INSPQ), ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST).

Quatre objectifs ont été poursuivis afin de dresser un portrait des aspects de la problématique de SST dans un CFP: 1. identifier les enjeux de SST, les acteurs clés, leurs dynamiques et leurs besoins; 2. préciser les contextes d'enseignement et d'apprentissage, les risques pour les enseignants et pour les élèves; 3. analyser l'activité d'enseignants et d'élèves en contextes différents; 4. développer un réseau de partenaires concernés par la SST en FP. **Quatre axes** ont été explorés à partir des connaissances scientifiques et des préoccupations des partenaires: 1. les acteurs-clés et la gestion de la SST; 2. le travail et la SST des enseignants; 3. la SST des élèves; 4. l'enseignement et l'apprentissage de la SST. **Plusieurs méthodes** ont été mobilisées: des entretiens, des observations et trois questionnaires autoadministrés. Au total, **76 participants** ont été impliqués: 37 enseignants et 20 élèves féminins et masculins, 11 participants de la direction et des services internes au CFP (3 conseillers pédagogiques, 2 magasiniers, 6 représentants de la direction) et 8 participants externes au CFP (7 des organismes partenaires, 1 travailleuse en parcours non traditionnel). **Trois programmes d'études** ont participé: coiffure, décoration intérieure, ainsi qu'électromécanique de systèmes automatisés (ESA).

Les résultats indiquent que dans le CFP participant, des ressources importantes ont été investies pour rendre les machines conformes et renforcer les règles de SST sans ressources dédiées à la SST, financières et professionnelles. Des risques importants ont été réduits dans quelques départements comme en ESA. D'autres départements, non visés par la CSST et par le CFP, comme celui de coiffure, aux prises avec des atteintes musculo-squelettiques notamment, sont oubliés. La structure et l'approche de prévention sont à développer afin de soutenir les efforts isolés des divers acteurs-clés en SST, en particulier ceux du personnel enseignant. La santé des élèves est une préoccupation pour tous les acteurs-clés mais la santé des enseignants, surtout psychologique, est occultée. La santé des femmes en parcours d'emplois non traditionnels, est encore aujourd'hui problématique malgré certaines interventions. L'étude étant exploratoire, les résultats sont donc partiels, mais les objectifs sont atteints car ils permettent de préciser des pistes de recherche et d'intervention collective en collaboration avec tous les organismes partenaires participants. Des **recherches** plus approfondies devraient être réalisées sur la santé des enseignants (axe 2) et l'enseignement et l'apprentissage de la SST (axe 4) en lien avec les autres axes. Des **interventions** pourraient dès maintenant se mettre en place en milieu scolaire, afin de : valoriser les efforts déjà investis; développer une gestion intégrée des quatre axes de la SST, tous interdépendants; faire remonter dans les priorités d'intervention, les aspects problématiques qui affectent la SST, et qui sont jusqu'ici restés dans l'ombre.

REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche remercie sincèrement tous les participants à la recherche.

Nos premiers remerciements sont adressés au Centre de formation professionnelle participant qui nous a ouvert ses portes, au comité paritaire de santé et sécurité au travail qui a supporté le projet, et plus particulièrement aux participantes et participants qui, malgré la surcharge, nous ont donné accès à leurs précieuses expériences: enseignantes et enseignants, élèves, personnels professionnels et de soutien. Nous remercions ensuite la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), la Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) qui ont, dès le début de la démarche, appuyé la demande de financement à l'Institut de recherche Robert Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST), et qui ont contribué au comité de suivi. Soulignons aussi la participation, au comité de suivi, de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), de l'Institut national de santé publique (INSPQ) et de l'IRSST. Ces partenaires ont contribué à toutes les étapes de la recherche et seront présents pour travailler sur les suites à donner. Les chercheurs conseil ainsi que les collaborateurs qui ont soutenu le travail d'analyse et de présentation du rapport sont aussi sincèrement remerciés: France Jutras, Élise Ledoux, Élisabeth Mazalon, Karen Messing et Nicole Vézina, ainsi que Henri Beauregard, Sophie Lévesque, le Centre de recherche interdisciplinaire sur la biologie la santé et l'environnement (CINBIOSE, UQAM) et le Partenariat de recherche l'invisible qui fait mal.

Finalement, nous remercions grandement l'IRSST, principal organisme subventionnaire de cette recherche, puis le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) ainsi que le Service aux collectivités de l'UQAM et la CSQ pour leurs contributions complémentaires.

LEXIQUE

Le texte qui suivra renvoie à certaines expressions dont l'utilisation intégrale répétée alourdirait considérablement la lecture (par exemple, santé et sécurité au travail). Afin d'alléger la présentation, certains acronymes seront utilisés. Bien qu'ils seront définis lors de la première apparition dans le texte, le présent lexique pourra servir d'aide-mémoire. Les expressions sont classées par thèmes.

Les partenaires sociaux de la recherche	CSQ :	Centrale des syndicats du Québec
	CSST :	Commission de la santé et de la sécurité du travail
	FCSQ :	Fédération des commissions scolaires du Québec
	INSPQ :	Institut national de santé publique
	IRSST :	Institut de recherche Robert Sauvé en santé et en sécurité du travail
	MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
Les méthodes de recherche	QAA :	questionnaire autoadministré
La formation	FP :	formation professionnelle
	CFP :	centre de formation professionnelle
	CS :	commission scolaire
La santé et la sécurité au travail	ÉPI :	équipement de protection individuelle
	SST :	santé et sécurité au travail
Les programmes d'études participants	COF :	coiffure
	DEC :	décoration intérieure
	ESA :	électromécanique de systèmes automatisés
Les groupes de participants	CP :	conseiller pédagogique
	DG :	direction générale
	DGA :	direction-adjointe de secteur
	DAS :	direction générale adjointe

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	I
REMERCIEMENTS.....	II
LEXIQUE	III
1. INTRODUCTION	1
2. PROBLÉMATIQUE, ÉTAT DES CONNAISSANCES ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	2
2.1 La problématique générale	2
2.2 La situation des élèves	2
2.3 La situation des enseignants.....	3
2.4 L’enseignement et l’apprentissage de la SST	3
2.5 Les objectifs de recherche	4
3. DÉMARCHE ET MÉTHODES DE RECHERCHE.....	5
3.1 Approche et démarche.....	5
3.2 Origine de la demande.....	5
3.3 Étapes et méthodes correspondantes	6
4. RÉSULTATS	8
4.1 Résultats Axe 1. Le CFP, les acteurs clés et la gestion de la SST	8
4.1.1 Les programmes, les élèves et les enseignants participants.....	8
4.1.2 Les acteurs clés	11
4.1.3 La gestion de la SST	14
4.2 Résultats. Axe 2. Le travail et la santé des enseignants et enseignantes	16
4.2.1 Des prescriptions multiples dans des temps impartis	16
4.2.2 Le travail perçu : la gestion « de tout ».....	16
4.2.3 L’intégration de l’enseignement dans l’apprentissage.....	17
4.2.4 Les défis	17

4.2.5	Des stratégies collectives	18
4.2.6	Les atteintes à la santé: plus nombreuses chez les enseignantes	18
4.2.7	Les parcours non traditionnels: des situations plus ou positives selon les contextes ...	20
4.2.8	L'appréciation de leur travail par les enseignants.....	21
4.3	Résultats. Axe 3. La SST des élèves.....	23
4.3.1	Représentations de la SST et des moyens de prévention.....	23
4.3.2	Les parcours non traditionnels: les obstacles persistent	24
4.3.3	Accidents, blessures et douleurs	25
4.3.4	Risques, préoccupations et changements souhaités	26
4.4	Résultats. Axe 4. L'enseignement et l'apprentissage de la SST.....	28
4.4.1	L'enseignant moteur, modèle et motivateur	28
4.4.2	L'interprétation des documents ministériels et la planification de l'enseignement.....	29
4.4.3	Un aperçu des pratiques d'enseignement de la SST	32
4.4.4	Les dimensions collectives	34
4.5	Résultats. Validations et perspectives du partenariat	35
4.5.1	Une validation à poursuivre	35
4.5.2	Des perspectives partenariales stimulantes.....	36
5.	DISCUSSION	38
6.	CONCLUSION.....	41
7.	APPLICABILITÉ DES RÉSULTATS.....	42
8.	RETOMBÉES ÉVENTUELLES	43
9.	LISTES DES ARTICLES SCIENTIFIQUES PUBLIÉS DANS LE CONTEXTE DU PROJET	44
	BIBLIOGRAPHIE.....	45
	ANNEXES.....	48
1.	Détails des étapes de la recherche.....	49
2.	Outils de collecte de données.....	51
2.1	Formulaire de consentement général	52
2.2	Formulaire de consentement pour les observations (extrait)	55
2.3	Canevas d'entretien avec les chefs de groupe.....	56
2.4	Canevas d'entretien avec les directeurs et conseillers pédagogiques	58
2.5	Canevas d'entretien individuel avec les magasiniers.....	60

2.6 Canevas d'entretien individuel avec le personnel enseignant incluant des annotations pour les personnes en contextes non traditionnels	62
2.7 Canevas d'entretien collectif avec le personnel enseignant de COF et d'ESA incluant une section autoadministrée.....	73
2.8 Questionnaire autoadministré pour l'ensemble du personnel enseignant.....	87
2.9 Canevas d'entretien collectif avec les élèves de COF et d'ESA incluant une section complétée individuellement par les élèves	99
3. Caractéristiques des participantes et des participants	109
3.1 Groupes de participants et méthodes de collecte de données	109
3.2 Caractéristiques des 56 participants internes au CFP (sauf QAA destiné à l'ensemble du personnel enseignant).....	110
3.3 Caractéristiques des participants au QAA destiné à l'ensemble du personnel enseignant.	111
4. Extraits des entretiens avec les magasiniers.....	112
5. Travail des enseignants.....	114
5.1 Tâche prescrite	114
5.2 Séquences d'activités observées dans les trois programmes ciblés	115
6. Lésions recensées.....	123
6.1 Registre d'accidents (période du 26-11-07 au 30-06-08).	123
6.2 Lésions identifiées chez les élèves de COF et d'ESA	124

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Caractéristiques des trois programmes d'études ciblés.....	8
Tableau 2. Caractéristiques des participants en parcours non traditionnels et répartition hommes-femmes dans leurs métiers.....	9
Tableau 3. Caractéristiques de l'ensemble des enseignants des programmes participants.....	10
Tableau 4. Caractéristiques des enseignants participants aux entretiens individuels.	10

1. INTRODUCTION

La santé et sécurité au travail (SST) en milieu d'enseignement des métiers est un objet d'étude important d'un point de vue social et scientifique. Elle est complexe puisque des perspectives d'éducation et de santé se croisent, dans un contexte d'évolution des pratiques de prévention, mais aussi de contraintes économiques et organisationnelles croissantes. Elles sont par ailleurs plurielles étant donné la diversité des acteurs concernés (enseignants, élèves, directions, autres ressources professionnelles) et de leurs fonctions et priorités. Conjuguer tous ces enjeux n'est pas simple et cette étude n'a pas une visée évaluative mais plutôt compréhensive. De plus, le secteur de l'enseignement des métiers est très différent de l'enseignement au secteur général des jeunes et des adultes. Il est mal connu et encore peu valorisé malgré une évolution certaine grâce aux efforts des partenaires concernés en éducation. Le secteur concerne plus de 150 métiers regroupés en 21 secteurs. Les élèves, d'âge varié, peuvent avoir une expérience du marché du travail et des besoins différents. Les enseignants ont d'abord pratiqué leur métier puis ont effectué un passage à l'enseignement de ce métier. Certains continuent à pratiquer leur métier tout en enseignant. Ils ont des expériences de travail et de SST différentes et proviennent de milieux de travail ayant des cultures de prévention différentes.

Sous cet angle et dans ce contexte, le centre de formation professionnelle (CFP) est non seulement un lieu d'apprentissage des métiers pour des élèves. Il est d'abord un lieu de travail pour les enseignants comportant des risques à la SST. Le CFP est aussi un lieu d'apprentissage pour ces enseignants qui pour la plupart se forment par la pratique de l'enseignement, tout en poursuivant des études universitaires pour l'obtention, minimalement, du permis d'enseigner. Une étude portant sur l'activité de travail des enseignants de la formation professionnelle (FP) nous avait alertés en raison de problèmes de santé chez les enseignants et de besoins concernant l'enseignement de la SST (Chatigny et coll., 2012). Nos intérêts complémentaires pour la SST des élèves et pour leur apprentissage de la SST, ainsi que certains résultats de recherches sur lesquels nous reviendrons, nous ont amenés à cibler quatre axes d'analyse : 1) les acteurs-clés et la gestion de la SST ; 2) la SST des enseignants ; 3) la SST des élèves ; 4) l'enseignement et l'apprentissage de la SST.

Notre étude s'inscrit dans la continuité de nos propres travaux (en partie financés par l'IRSST) mais aussi de ceux d'ergonomes québécoises (nous y reviendrons) qui ont porté sur les liens entre SST et formation en milieu de travail, ainsi que sur le travail enseignant. Une collaboration de recherche avec des ergonomes européennes inspire aussi notre démarche méthodologique (voir collaborateurs), dans la perspective d'une comparaison éventuelle de nos résultats sur la SST des formateurs. Les objectifs de l'étude rejoignent deux priorités fixées par l'IRSST. La première, aussi dans la mire de la CSST et du MELS, concerne la SST des jeunes. La seconde est la réduction des accidents de travail et des troubles musculo-squelettiques.

Ce rapport présente les principaux résultats de la recherche. Le lecteur trouvera d'abord la problématique, l'état des connaissances et les objectifs de la recherche. Seront ensuite présentées la démarche et les méthodes de recherche. Suivront les résultats, présentés en cinq sections, en fonction des quatre axes énoncés plus tôt et d'une cinquième section présentant les pistes de travail identifiées avec les partenaires. Suivra la discussion qui ouvrira sur des constats et des questions. Seront finalement abordées l'applicabilité des résultats, les retombées anticipées et les activités de transfert réalisées et prévues.

2. PROBLÉMATIQUE, ÉTAT DES CONNAISSANCES ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

2.1 La problématique générale

Depuis les années 90, des études ergonomiques ont révélé l'importance, pour la prévention des risques, d'articuler les contenus de formation, les conditions d'apprentissage et les conditions de travail, et d'intégrer la SST dans la formation aux tâches (notamment Ouellet, 2011; Chatigny, 2011, Chatigny, 2009; Ouellet et Vézina; 2005; Richard et coll., 2003). Elles ont apporté des connaissances importantes sur la situation des formateurs et des formés dans des milieux de pratique de métiers, et sur l'importance d'une dynamique positive et concertée entre les acteurs de la formation.

Trois inquiétudes, issues de nos recherches, de nos lectures et d'échanges avec des enseignants de la formation professionnelle (FP) au secondaire, nous ont amenés à nous y consacrer : des jeunes, qui se blessent à l'école et en stage, arrivent sur le marché du travail avec des limitations physiques et un risque élevé d'accidents; les conditions d'insertion des enseignants en CFP sont difficiles et semblent affecter leur santé; l'enseignement et l'apprentissage de la SST sont complexes, prioritaires dans le contexte actuel et les enseignants ont peu de ressources à leur disposition pour développer cet aspect. Précisons les principaux éléments de cette problématique.

2.2 La situation des élèves

Une étude exploratoire dans un CFP a montré un taux élevé d'accidents (22 %) déclarés chez les élèves en Entretien d'équipement motorisé au cours de la période de septembre à décembre 2003 (Girard et coll., 2006). La plupart des accidents survenaient en mécanique automobile et carrosserie (83,3 % : 60/72 événements) et touchaient surtout les mains. Un questionnaire auprès d'élèves (123) révélait aussi des maux de dos et des problèmes cutanés, de la fatigue et des maux de tête en lien avec les activités en ateliers. Les auteurs concluaient à la nécessité de documenter le phénomène, en lien avec le nombre plus élevé d'accidents chez les jeunes travailleurs (16-24 ans) que chez les autres (données CSST et ESS-98, dans Ledoux et Laberge, 2006). Du côté de la France, Frigul et Thébaud Mony (2010) se sont intéressées à la construction de l'expérience en santé au travail des jeunes garçons, en alternance entre le lycée professionnel et les stages en entreprise. L'étude longitudinale a été réalisée auprès de trois classes, et par la suite auprès d'un groupe afin d'identifier les parcours de formation et d'insertion. Trois résultats retiennent notre attention : les auteurs notent un déficit du rôle critique de l'école dans l'apprentissage des risques professionnels; en contextes d'insertion précaires et individualisés, la formation n'apporte pas des savoir-faire utiles pour faire face aux situations de travail vécues; six jeunes sur 27 ont subi un accident de travail dans les deux ans de leur entrée en emploi. Une étude québécoise des situations de compagnonnage en milieu de travail avait aussi signalé des difficultés de transfert des stratégies de prudence apprises en milieu scolaire en lien avec les cultures de SST et avec la faible intégration de la SST dans l'accueil et la formation (Cloutier et coll., 2002; Chatigny et coll., 2000). Plus récemment, Pratte (2008) et Laberge (2011) ont constaté que les situations de stage peuvent exposer les élèves à des risques psychosociaux importants chez les élèves féminines en parcours non traditionnels, et chez des jeunes en parcours de formation aux métiers semi-spécialisés axés sur l'emploi.

2.3 La situation des enseignants

Du côté des enseignants de la FP, nous avons pu constater le contraste entre le haut niveau de prescription pour les contenus à enseigner et la faible structuration de l'accueil des nouveaux enseignants (Chatigny et coll., 2011). Cette situation impose aux nouveaux enseignants d'apprendre à enseigner des savoirs d'expérience peu explicités, ce qui semble avoir des répercussions sur leur stress et leur sentiment de compétences. Les études en éducation identifient plusieurs exigences (Deschenaux et Roussel, 2010; Loignon, 2006; Balleux, 2006, Tardif, 2001) : insertion rapide pour un poste ou un remplacement, apprentissage sur le tas, manque de soutien, conciliation travail-études, attrition élevée (36% en 2001 dont le quart au cours de la première année). On sait par ailleurs que la précarité y est élevée et davantage chez les femmes. En 2006-2007, 27,8% du personnel enseignant au secteur de la FP était permanent. Parmi ces permanents, les femmes représentaient 34,5% (Ouellette, 2008). Or, on sait que les travaux à contrat et à taux horaire sont des formes de travail précaire qui peuvent affecter la santé et la conciliation travail-famille (Quinlan et coll., 2001) : hausse de l'exposition aux risques, violences, effets sur la santé mentale, blessures et indicateurs de mauvaise santé; non-respect des pratiques de travail sécuritaires en lien avec les pratiques de gestion de la SST; dégradation de la conciliation travail-vie privée. Les enseignants de la FP sont de plus exposés à des risques variés puisque divers produits et équipements sont utilisés dans les ateliers d'apprentissage (CSQ, 2010). Cette enquête, auprès d'enseignants de divers ordres, indique par ailleurs que les principales déclarations d'accidents en milieu scolaire sont des chutes (30,4 %), suivies des atteintes découlant de risques psychosociaux (26,1 % : agressions physiques 16,6 %, verbales 4,8 % et harcèlement 4,7 %). La majeure partie est des femmes, mais le résultat ne prend pas en compte la proportion hommes-femmes. Nous savons toutefois que les enseignantes ont tendance à ne pas déclarer les atteintes à leur santé (Guberman et Côté, 2005) alors qu'elles sont touchées par des atteintes physiques et mentales, l'isolement et la précarité en emploi (Seifert et coll., 2007; Riel, 2009). Étant donné ces recherches, ainsi que les écarts récemment constatés entre les problèmes de santé physique et mentale des hommes et des femmes (Vézina et coll., 2011), il est nécessaire d'effectuer une étude différenciée selon le genre.

2.4 L'enseignement et l'apprentissage de la SST

Notre étude s'inscrit dans un contexte social favorable puisque les organismes clés que sont la CSST et le MELS sont actuellement engagés face à la SST dans les centres de formation professionnelle (CFP). Rappelons deux aspects importants. La Réforme de l'éducation (MEQ, 2001) a introduit des aspects de SST dans deux compétences à l'enseignement (3 et 6) : sensibiliser les élèves à des problèmes concrets éprouvés dans l'exercice du métier, mettre en évidence les dangers pour la SST, des conséquences, des solutions, ainsi que des moyens de prévention et de protection; établir des fonctionnements favorisant le déroulement efficace et sécuritaire des activités des groupes. Un deuxième aspect concerne l'entente administrative (CSST et MELS, 2005) découlant du Protocole de Québec (et des travaux du Comité international pour l'Éducation et la formation à la prévention, 2003) qui établit des principes pour améliorer l'intégration des compétences en SST dans l'enseignement et la FP, qui rejoignent l'enseignement et l'évaluation de la SST à chaque étape de l'apprentissage ainsi que la mise aux normes des environnements et des équipements. Afin de soutenir l'application de ces principes, la CSST a développé une offre de service auprès des CFP, prise en charge par les conseillers prévention jeunesse et par les inspecteurs. Or, les enseignants de la FP sont à l'interface de plusieurs cultures de SST: les cultures du MELS et de la CSST, celles de leur CFP,

du programme prescrit, des lieux de pratique du métier, des lieux de stages des élèves, de leur université d'attache (l'UQÀM offre un cours spécialisé pour l'enseignement de la SST en FP). De plus, l'accompagnement du développement de compétences en SST implique, pour les formateurs, d'identifier et de verbaliser leurs propres savoir-faire de prudence développés au moment de la pratique du métier (Ouellet, 2009). Finalement, on peut penser que les enseignants sont au centre de régulations complexes de leur propre SST et de celle des apprentis, en raison notamment des conflits de logique entre les prescriptions et la réalité, comme c'est le cas dans d'autres secteurs d'emploi (Chatigny et Balleux, 2006). Les enseignants seraient ainsi confrontés à des dilemmes éthiques, lorsqu'en situation de prise de décision, ils doivent faire des choix (Desaulniers et Jutras, 2006). L'enseignant sait par exemple qu'il doit porter une protection auditive, mais risque alors de ne pas entendre un élève qui aurait besoin de lui. Qui doit-il protéger? Lui-même? Ses élèves? Comment faire les deux?

2.5 Les objectifs de recherche

L'ensemble des éléments présentés nous a conduits à proposer l'exploration des aspects de la problématique de la SST en milieu scolaire. Ce thème figure d'ailleurs parmi les axes de recherche à développer pour prévenir les lésions professionnelles chez les jeunes, dans le document Bilan et perspectives de recherche sur la SST des jeunes travailleurs (Ledoux et Laberge, *op. cit.*).

L'objectif général de cette recherche est d'explorer ces aspects en centre de formation professionnelle, pour les enseignants et pour les élèves, afin de dresser un premier état des lieux et d'identifier les priorités de recherche et d'action, en collaboration avec des partenaires sociaux du monde de l'éducation et du domaine de la SST concernés.

Quatre objectifs spécifiques ont permis de réaliser cette étude exploratoire :

-
1. Identifier les enjeux de SST, les acteurs clés, leurs dynamiques et leurs besoins.
 2. Caractériser les contextes et les environnements d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que les risques associés, pour les élèves et pour les enseignants.
 3. Effectuer une analyse préliminaire de l'activité d'enseignants et d'élèves pouvant vivre des situations différentes en raison de contextes différents.
 4. Favoriser le développement d'un réseau d'acteurs-clés concernés par la SST dans les CFP et les impliquer dans l'élaboration d'un protocole de recherche permettant d'approfondir les aspects prioritaires de la problématique.
-

3. DÉMARCHE ET MÉTHODES DE RECHERCHE

3.1 Approche et démarche

Notre approche est basée sur l'analyse ergonomique de l'activité de travail. Celle-ci distingue le travail prescrit du travail réel et recherche les déterminants de l'activité de travail comme leviers pour améliorer les conditions de réalisation du travail ainsi que la santé (St-Vincent et coll., 2011). Notre problématique nous a amenés à explorer les situations de travail et d'apprentissage, les représentations pour l'action et les déterminants contextuels (Teiger, 1993). Les travaux d'ergonomes portant sur le développement de didactiques professionnelles ont aussi alimenté notre compréhension (Lenoir et Pastré, 2008; Chatigny et Vézina, 2008). Finalement, nous avons maintenu, au long de la démarche, une analyse différenciée selon le genre, pour comprendre et soutenir adéquatement les situations spécifiques rencontrées par les hommes et les femmes (Messing et Stelmann, 2006; Messing et coll. 2003, Seifert et Messing, 2007).

Les objectifs, les méthodes et les analyses sont de type qualitatif, et ce, dans une perspective compréhensive. La démarche a été participative au sens où trois comités de suivi ont été actifs : un comité interne au CFP correspondant au comité de santé et de sécurité, un comité externe composé de partenaires sociaux en éducation et en SST (CSQ, CSST, FCSQ, INSPQ, MELS, IRSST) et un sous-comité de travail (Service aux collectivités de l'UQAM et CSQ en lien avec le financement accordé par ces partenaires). Nous avons aussi consulté des enseignants et dirigeants pour la définition des méthodes et des pistes de travail, en début et en fin de recherche. La démarche et les outils ont reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'UQAM, notamment en ce qui a trait aux règles de confidentialité. Ainsi, certains résultats sont présentés sans identifier le département du participant.

3.2 Origine de la demande

La proposition initiale provient du *Partenariat l'invisible qui fait mal* de l'UQAM qui se penche sur la santé des femmes au travail. L'un de ses membres, la CSQ, porte un intérêt marqué pour la SST des enseignantes et enseignants. Étant donné les divers aspects de la problématique, nous avons élargi la consultation à deux autres partenaires clés, la CSST et le MELS, qui ont soutenu la demande de financement auprès de l'IRSST avec un intérêt pour les quatre axes mentionnés. Des rencontres au CFP, situé dans une communauté métropolitaine, ont permis de valider l'intérêt de la direction, du syndicat local, du comité de SST et d'enseignants-chefs de groupes. Si la direction a émis des craintes quant aux résultats éventuels, elle voyait en revanche la possibilité de valoriser les particularités méconnues de ce secteur d'enseignement et ses efforts en matière de SST. Des préoccupations touchant les quatre axes ont émergé, avec un intérêt plus marqué pour l'apprentissage de la SST par les élèves, notamment pour les filles en parcours non traditionnels. Ces rencontres ont conduit à la sélection des départements et des programmes d'études : ils diffèrent sur les plans de l'enseignement et de l'apprentissage de la SST, des caractéristiques des enseignants (sexe, âge, ancienneté, statuts d'emploi), des équipements, et des impacts potentiels sur la santé des élèves et des enseignants. Nous avons dû renoncer au programme mixte qui avait été ciblé (usinage), en raison d'un conflit de travail dans ce département, qui a rendu le contexte trop tendu pour y réaliser la recherche. En fin de course, les programmes participants ont été les suivants :

Coiffure (traditionnellement féminin)	ci-après COF
Décoration intérieure et étalage (traditionnellement féminin)	ci-après DEC
Électromécanique de systèmes automatisés (traditionnellement masculin)	ci-après ESA

3.3 Étapes et méthodes correspondantes

L'étude a été réalisée en quatre étapes. À l'étape préliminaire, nous avons, avec le concours de la CSQ, ciblé un CFP en fonction des critères établis avec le comité de suivi, et ensuite collecté et analysé des documents recueillis auprès du CFP et des partenaires. Cette étape a été complétée par l'analyse de la demande. La deuxième étape, de collecte de données, a été réalisée à l'aide d'entretiens individuels et collectifs, de trois questionnaires autoadministrés (QAA; 2 auprès d'enseignants, 1 auprès d'élèves) et d'observations de l'activité de cinq enseignants des programmes ciblés, en présence des élèves. La troisième étape a été celle de la validation des résultats avec les enseignants lors de trois entretiens collectifs, dont deux extérieurs au CFP. La dernière étape fut celle de l'élaboration des pistes de travail avec les partenaires. L'annexe 1 présente le détail des étapes et méthodes de la recherche et l'annexe 3 présente les participants.

La diversité des sources de données et des méthodes de collecte visait une triangulation afin de maximiser la richesse et la validité des résultats. Les outils (annexe 2) ont été validés selon des modalités de pré-test et post-test : les canevas et questionnaires utilisés avec les enseignants ont été validés auprès de trois enseignants d'un autre CFP puis modifiés et testés de nouveau auprès d'un enseignant du CFP participant; ceux concernant les élèves ont été évalués par deux enseignants participants puis modifiés.

Les entretiens furent analysés avec une méthode de raffinement progressif des catégories de sens à partir des quatre axes et des thèmes émergents. Cette méthode est caractéristique des analyses qualitatives de contenus (Muchielli, 2006) et de l'analyse ergonomique. Une démarche en trois phases a permis d'arriver aux résultats présentés : 1) Pré-analyse. Transcription dans un fichier texte, des verbatim des entretiens avec les enseignants et avec les élèves (ou transcriptions ciblées des entretiens avec les autres participants en fonction des objectifs) en fonction des thèmes du canevas d'entretien (aussi, identification de contenus suggérant de nouveaux aspects à considérer pour les prochaines collectes de données); transposition des données dans un fichier tableur en fonction des données sociodémographiques ainsi que des axes, thèmes et extraits pertinents (verbatim et codes des participants); 2) Analyse systématique des données. Surlignage des verbatim par thème en sous-catégories émergentes, identifiées progressivement par un premier codeur, puis codage et recodage par un deuxième codeur; transposition dans un fichier de présentation, des catégories de réponses par thème et d'extraits illustrant les aspects les plus importants (en fonction de la fréquence ou des enjeux), puis rédaction du résumé et de l'interprétation des résultats par thème; cette interprétation a toujours été guidée par le cadre d'analyse ergonomique de l'activité (contextes, déterminants, activité et impacts pour les individus et pour l'organisation) et par une analyse différenciée des similitudes et différences de résultats selon les programmes d'études et les groupes d'individus (notamment selon le genre); 3) Validations des interprétations. Présentation progressive des résultats au comité de suivi externe au cours de la recherche, puis par une partie des participants.

La recherche a nécessité 17 présences au CFP. Trois rencontres ont eu lieu avec le comité de suivi pour : 1) analyser la demande et les modalités de réalisation, 2) discuter l'évolution de la recherche (à la mi-temps) et, 3) présenter les résultats. Le comité de suivi externe s'est réuni sept

fois pour discuter l'avancement de la recherche, les résultats et les interprétations. D'autres rencontres sont prévues pour identifier les suites à donner à la recherche.

Au total, à l'exclusion des répondants au QAA destiné au personnel enseignant et des participants aux rencontres de validation, 76 personnes, dont 68 du CFP, ont participé activement à la recherche : 37 enseignants, 20 élèves, 11 autres participants du CFP, 8 participants externes au CFP. Ces groupes de participants ont été ciblés en collaboration avec les comités de suivi internes et externes. D'autres acteurs peuvent influencer la SST comme les professionnels, personnels d'entretien et appariteurs. Ils pourraient être consultés lors de futures recherches et interventions.

Le rythme de réalisation de cette recherche a été lent en comparaison de ce que nous avions planifié. L'année prévue du démarrage était 2007 mais, malgré l'accord du CFP, la phase préliminaire a débuté en 2008 et la collecte de données en 2009, laquelle s'est terminée en 2011. Plusieurs facteurs ont modulé ce décalage : surcharge des enseignants et de la direction; perturbations au sein du CFP et dans certains départements; rythme du comité de suivi externe; difficulté de trouver des ressources en ergonomie pour certaines activités de collecte de données; manque de ressources financières pour atteindre les objectifs (ce à quoi l'IRSST, le FQRSC et le Service aux collectivités de l'UQAM ont accepté de remédier); surcharge de la chercheuse en lien avec un changement d'université et de nouveaux cours. Nous remercions l'IRSST d'avoir fait preuve de compréhension dans ce processus.

4. RÉSULTATS

Les résultats sont présentés en cinq chapitres correspondant aux quatre axes de la recherche, en y ajoutant les résultats de la démarche avec les partenaires: 1) le CFP, les acteurs-clés et la gestion de la SST; 2) le travail et la SST des enseignants; 3) la SST des élèves; 4) l'enseignement et l'apprentissage de la SST; 5) les pistes de travail du partenariat.

4.1 Résultats Axe 1. Le CFP, les acteurs clés et la gestion de la SST

4.1.1 Les programmes, les élèves et les enseignants participants

Les analyses documentaires, les entretiens et les observations ont permis de dresser un portrait de la structure du CFP, de son offre de formation et des rôles des acteurs-clés en matière de SST. Nous en présentons ici les aspects les plus importants.

4.1.1.1 Les programmes d'études

L'offre de formation. Le CFP offre plusieurs programmes d'études temps plein (liste non fournie afin de préserver l'anonymat du centre) dont la durée diffère (330h à 1800h) selon la complexité et le nombre de compétences visées. La plupart des programmes incluent un module d'enseignement de la SST. Les programmes sont presque tous offerts de jour (7 à 14h15) et de soir (15h à 21h). Le tableau 1 résume ces caractéristiques pour les programmes ciblés.

Tableau 1. Caractéristiques des trois programmes d'études ciblés.

Programme d'études	COF	DEC	ESA
Nb d'heures totales	1455h	1800h	1800h
Nombre de modules	22	32	29
Durée des modules	15 à 120h	15 à 120h	15 à 120h
Module spécifique à la SST	30h	Absent	30h

Modalités d'enseignement-apprentissage. Sauf deux programmes qui offrent des parcours individualisés avec entrées et sorties continues, les enseignements se font en groupes. C'est le cas des programmes ciblés. Toutefois, le pourcentage de temps accordé aux apprentissages en ateliers (selon la direction générale adjointe (DGA) 75 %, mais variable selon les programmes), l'accompagnement et une partie des enseignements sont individualisés.

Stages. Selon les programmes, les modalités de stages diffèrent. Deux offrent une alternance travail-études qui implique une présence hebdomadaire en milieu de travail. Ce n'est pas le cas des programmes ciblés.

4.1.1.2 Les élèves

La direction et les enseignants observent une augmentation du nombre de jeunes avec des difficultés qu'ils identifient ainsi : moins respectueux, moins d'intérêt pour les études, plus de problèmes d'apprentissage.

Nombre d'élèves. En 2008-09, le CFP a accueilli une soixantaine de groupes. Le nombre prévu d'élèves par groupe est de 22, mais la moyenne est de 17 élèves (selon DGA) avec des écarts

importants selon les programmes et les abandons. Dans les programmes ciblés, les enseignants ont généralement référé à 22 élèves.

Sexe. La répartition des élèves dans les programmes reflète la ségrégation traditionnelle des hommes et des femmes dans les métiers. Au début de l'étude, la direction estimait à 17 les élèves en parcours non traditionnels : selon les sources, six à huit filles en ESA (1 par groupes de 22), huit en soudage-montage (2 par groupes de 20), et un garçon en décoration et étalage. On constate que la stratégie d'insertion des filles diffère dans les départements. Quatre élèves féminines en parcours non traditionnels interviewées provenaient de dessin de bâtiment, ESA et soudage-montage.

Âge. Les élèves de jour sont en général plus jeunes que ceux du soir. Les 20 élèves participants, tous de jour et majeurs (en raison de choix méthodologiques) avaient entre 18 et 42 ans (moy. : 23,2; écart-type : 6,0) (annexe 3). Les élèves de COF sont plus jeunes, ceux de DEC plus âgés, et ceux d'ESA variés. Les participantes en parcours non traditionnels avaient entre 20 à 33 ans (tableau 2).

Tableau 2. Caractéristiques des sept participants en parcours non traditionnels et répartition hommes-femmes dans leurs métiers.

Catégories de participants, âge et ancienneté si pertinente	Métiers	Représentation H-F dans ces métiers au Québec
Élèves participantes 4 F : 20, 22, 25, 33 ans	Soudage-montage	92.5% M; 7.5% F ¹
	Dessin de bâtiment	90.0% M; 10.0% F ²
	Électromécanique des systèmes automatisés	95.6% M; 4.4 F ¹
Enseignant et enseignante 1H : 50 ans, ancienneté 3 ans 1F : 35 ans, ancienneté 5 ans	Coiffure	2.8 % M; 97.2% F ¹
	Réfrigération	90.0% M; 10.0% F ²
Apprentie en entreprise, ex-élève, souhaite enseigner 1F : 27 ans	Mécanique automobile (programme non dispensé dans le CFP participant)	95.6% M; 4.4% F ¹

¹(Gouvernement du Québec, 2008). ² (Ouellette, 2008). Cette source inclut tous les métiers du secteur Bâtiment et travaux publics.

4.1.1.3 Les enseignants du CFP et les participants

Âge, ancienneté et sexe. Nous avons choisi ici de présenter ces caractéristiques en parallèle afin de discuter certaines relations. Nous limiterons la comparaison aux caractéristiques des enseignants participants aux entretiens individuels des trois départements ciblés, avec celles de l'ensemble des enseignants du CFP et de leurs départements respectifs (sauf pour deux données importantes, plus bas, issues du QAA).

Le CFP employait, en début d'étude, 146 enseignants, dont 120 à temps plein. Les femmes sont moins nombreuses que les hommes. Leurs âges moyens sont semblables (58 F, âge moy. de 45,6 ans; 88 H, 46,2 ans). Les femmes ont en moyenne plus d'ancienneté, mais ont moins accès à la permanence (36,4 % et 44,5 % en COF et DEC; plus de 50 % en ESA). Elles sont donc plus souvent à contrat, et de plus, pour COF, à temps partiel. Les permanences sont octroyées par programme d'études et sont rares dans le secteur d'enseignement de la FP. À titre d'exemple, un des répondants au QAA qui était à contrat (n=3) est en poste depuis 21 ans. Notons que le salaire annuel des enseignants réguliers à temps plein varie entre 30 000 \$ et 70 000 \$ par année selon le statut, l'expérience et la scolarité, ce qui implique pour certains enseignants une baisse de revenus par rapport au métier antérieur.

Tableau 3. Caractéristiques de l'ensemble des enseignants des programmes participants.

Caractéristiques	COF	DEC	ESA
Nombre d'enseignants, sexe	10 femmes (F), 1H	9F	12 hommes (H)
Âge (moy. et étendue)	47,5 ans (30 à 68)	46,5 ans (27 à 60)	42,1 ans (38 à 53)
Ancienneté (moy. et étendue)	13 ans (5 à 29.5)	12,5 ans (5.5 à 16.5)	8,4 ans (1 à 21)
Statuts d'emploi			
- permanents	4	4	7
- à contrat	4 (1t. plein, 3t. partiel)	3 (2 t. plein, 1 t. partiel)	2 (1t. plein, 1t. partiel)
- taux horaire	3	2	3

Tableau 4. Caractéristiques des enseignants participants aux entretiens individuels.

Caractéristiques	COF		DEC		ESA	
Sexe	F (E8)	H (E9)	F (E7)	F (E12)	H (E11)	H (E11)
Âge	42	50	55	55	39	40
Statut d'emploi	Perm. Tp. plein	Tx horaire Variable	Contrat Tp. plein	Contrat Nd	Perm. Tp plein	Perm. Tp plein
Ancienneté au CFP	14 ans	3 ans	3 ans	4 ans	17 ans	8 ans
Expérience ant. enseign.				6 mois		4 ans
Expérience ant. métier	17	29	28	22	2	12
Études en enseignement	En cours	Terminées	En cours	En cours	En cours	En cours
Crédits manquants	18 cr.		Nd	Nd	6 cr.	30 cr.

*En vert, les chefs de groupe. Perm. = permanent, Tp = temps, Txh = taux horaire.

Les données sur les trois programmes ciblés permettent de voir des différences selon les secteurs (tableau 3). L'âge de l'ensemble des enseignants des trois programmes s'étend de 27 à 68 ans. L'âge moyen est plus faible chez les hommes (ESA : moy. de 42,1 ans) que chez les femmes (COF et en DEC : 47,5 et 46,5). C'est dans les deux programmes féminins que l'étendue est la plus grande (27 à 68 ans en COF et DEC, et 38 à 53 en ESA). C'est aussi le cas des participants aux entretiens individuels (n=6) où les hommes (39 à 50 ans) sont plus jeunes que les femmes (42 à 55 ans) (tableau 4). On trouve la même situation pour l'ancienneté de l'ensemble des enseignants des trois programmes; ils sont moins anciens en ESA (moy. de 8,4 ans) qu'en COF et DEC (13 et 12,5 ans). Toutefois, chez les participants aux entretiens individuels (3 à 17 ans), c'est en DEC que l'ancienneté est plus faible (3 et 4 ans) alors que ces femmes sont les plus âgées (55 ans). Le participant le plus ancien, en ESA (17 ans) est le plus jeune en âge (39 ans). Il est entré au CFP à 22 ans à la suite d'un accident de travail qui lui a coûté une jambe, après deux ans de pratique du métier. Par ailleurs, dix femmes enseignent dans trois programmes majoritairement masculins (carrelage, matériaux composites, réfrigération) et un homme dans la situation inverse (coiffure). Nous avons rencontré cet enseignant (50 ans, 3 ans d'ancienneté) et une enseignante en réfrigération (35 ans, 5 d'ancienneté) (tableau 2).

Statuts d'emploi et ancienneté. Dans les trois départements, pour l'ensemble des enseignants, la proportion de permanents est plus grande en ESA (7/12; COF : 4/11 et DEC : 4/9) alors que leur ancienneté est plus faible comme nous l'avons vu. C'est aussi le cas des deux participants aux entretiens individuels d'ESA, tous deux permanents. En COF, la plus ancienne (14 ans) est permanente depuis un an seulement; les autres, en COF et DEC (3 et 4 ans d'ancienneté), sont à taux horaire ou à contrat. Ces enseignants ont tous débuté à taux horaire.

Expérience du métier enseigné et lien d'emploi. À l'exception de celui blessé en début de carrière, les participants ont une longue expérience du métier, dont trois avec plus de 20 ans.

Deux enseignants, à taux horaire, maintiennent un lien d'emploi avec le métier pour diverses raisons : précarité, mise à jour continue, amour du métier. L'un travaille dans une autre ville, l'autre enseigne occasionnellement dans un autre CFP.

Le passage à l'enseignement est moins le fruit du hasard, contrairement à la croyance populaire (4/18, entretiens collectifs, COF et ESA), qu'un choix professionnel associé au désir d'enseigner (8 réponses: transmettre l'amour du métier, la passion, bâtir la relève, démontrer ses compétences) ou de quitter la pratique du métier (6: fermeture d'entreprise, conflit de travail, problèmes de SST (1F COF, 1H ESA: accident évoqué plut tôt), conditions de travail, sentiment de solitude, envie de passer à autre chose). « *Les coiffeuses gagnent peu d'argent et les fonds de pension ne sont pas extraordinaires. À 55 ans c'est difficile, mais elles travaillent au moins jusqu'à 65 ans. À ces âges là, elles souffrent le martyr.* » (E8)

Formation en enseignement. Deux participants avaient une expérience antérieure en enseignement. Tous doivent s'inscrire dans une démarche d'études pour l'obtention du brevet d'enseignement. Le parcours d'études est long puisqu'il est réalisé à temps partiel, le CFP n'offrant pas de mesures de conciliation travail-études. Un participant a terminé sa formation universitaire (certificat). Les autres (5) cheminent dans le baccalauréat (de 90 crédits pour l'un, de 120 crédits pour les autres) (tableau 4). Notons que trois participants au QAA (n=17) n'ont pas amorcé leur formation universitaire alors qu'ils sont en poste depuis cinq ans pour deux, deux ans pour l'autre. Par ailleurs, deux participants d'ESA ont un baccalauréat dans un autre domaine (arts visuels, design d'environnement) et une enseignante détient une maîtrise. Un participant a suivi une formation relative à la SST (de l'ASP construction), obligatoire pour enseigner le module SST en ESA.

4.1.2 Les acteurs clés

L'organigramme du CFP présente une organisation verticale avec une **direction générale** (ci-après la DG sans égard au sexe), une **direction générale adjointe** (la DGA) et des **directions adjointes de secteurs** (les DAS) regroupant des départements. Chaque département dispense un programme d'études et dispose des services d'un **magasinier** et d'une équipe d'**enseignants** dont un chef de groupe (nommé conjointement par ses pairs et par la DG, partiellement libéré de sa tâche d'enseignant; CSQ, 2007, p.161). Trois **conseillers pédagogiques** sont affectés à des programmes spécifiques. Afin d'assurer l'anonymat du CFP, nous ne listerons pas les secteurs et programmes. Examinons plutôt les représentations et les rôles de ces acteurs face à la SST.

La DG estime que son rôle est de donner un sens au travail et de le faciliter. Elle observe peu de problèmes de santé chez les enseignants des CFP, volontaires dans leurs choix professionnels. Elle attend d'eux qu'ils collaborent avec leur DGA et chef de groupe pour l'élaboration, l'enseignement et l'application des règles de SST. Elle accorde toute sa confiance aux enseignants : « *La job est faite; ils ne commettent pas d'insécurité et sont très présents pour assurer la sécurité des élèves* ». Concernant les élèves, la direction considère « *normal qu'il y ait des petits accidents en cours d'apprentissage : avec le couteau, le ciseau, l'autre main n'est jamais loin* ». Les régions corporelles les plus touchées seraient les mains (chocs, écrasements). Elle investit beaucoup de temps, d'énergie et d'argent (que le CFP n'a pas, précise-t-on) pour répondre aux attentes de la CSST mais admet qu'un rattrapage était nécessaire. Elle est consciente que, faute de budgets, d'autres besoins sont peu pris en charge comme l'ergonomie pour le travail à l'ordinateur. Elle déplore les transformations fréquentes des attentes de la CSST

(nouveaux avis d'infraction, refus des solutions initialement acceptées) et leur double discours, soit celui du conseiller prévention jeunesse qui vient aider, et celui de l'inspecteur qui menace de fermer l'atelier. Elle souligne l'absence de ressources professionnelles et financières pour atteindre les objectifs et le besoin d'un service de soutien aux CFP afin de partager les expertises. La **DGA** est impliquée dans plusieurs dossiers avec la DG. En complément de son travail de DAS du secteur le plus visé par la CSST, elle s'est vue confier le développement du plan d'action exigé par la CSST. Les **DAS**, toutes des femmes sauf un, ne mentionnent pas a priori des rôles face à la SST. Les rôles qu'ils décrivent peuvent toutefois influencer le travail des enseignants et des élèves: gérer le personnel, répartir la tâche entre enseignants, fixer les priorités de perfectionnement, accueillir les nouveaux, intervenir lorsqu'un enseignant a des difficultés, assurer la conformité des enseignements prescrits, déterminer l'offre de cours, élaborer les horaires, et gérer les budgets. Un document précise en outre qu'ils doivent « *s'assurer de l'élaboration et de l'application des règles SST selon les politiques et procédures en vigueur* ». Or, les pratiques divergent. L'un d'eux accepte d'être un leader, de donner une vision de la SST, de faire appliquer les règles, d'abord par l'enseignant, premier intervenant, qui « *doit avoir les yeux partout pour repérer les situations à risque* ». Les autres DAS interviennent s'il y a un manquement grave : « *Un élève dangereux pour lui ou les autres pourrait se faire rencontrer* », voire être suspendu (DA3). Évidemment, ces responsables, comme d'ailleurs presque tous les participants à l'étude, n'ont pas de formation en SST et certains propos en témoignent : « *un accident c'est souvent un accident, un oubli, un mauvais mouvement* »; une DAS évoque un problème d'anorexie chez les élèves comme problème de SST (il peut y avoir un impact mais ce glissement a été observé à plusieurs reprises au cours de l'étude dans le programme de coiffure).

Les **chefs de groupe**, féminins ou masculins (tels la majorité de leurs élèves), ont plusieurs tâches qui peuvent influencer la SST : horaires des enseignants, animer et inciter les enseignants à développer les enseignements et les évaluations, assister et évaluer l'enseignant en probation, contrôler les besoins en matériel didactique, veiller au bon fonctionnement des équipements. Ces chefs parlent des exigences de ces rôles pour leur propre SST (mentale surtout) et en lien avec la SST des enseignants et des élèves (physique et mentale) : attentes à concilier, rapport de force et ressources limitées, interférences avec leurs propres activités d'enseignement (aussi constaté lors des observations), intermédiaire entre la direction et les enseignants. Quand il arrive quelque chose « *d'assez tordu au niveau des étudiants, ou encore au niveau des équipes, donc il y en a quelques-uns qui vont s'appuyer sur nous* ». Faute d'entente, la direction choisit « *mais c'est moins bon pour l'équipe* ». « *[...] un travail de fou, et puis, le contact avec les fournisseurs, magasiner pour des cours, [...] pour quelqu'un qui arrangerait nos tables à dessin [...] c'est quand même une grosse responsabilité pour le peu d'heures d'allouées* » (E3). La plupart parlent des règles à faire appliquer concernant le code vestimentaire et le port des équipements de protection individuels (ÉPI). Plusieurs facteurs de risque de la SST des élèves et des enseignants les préoccupent: les équipements de travail, la gestion du temps, le ratio enseignant/élèves qui affecte la supervision et l'enseignement des techniques sécuritaires, les stratégies pour désamorcer les tensions entre élèves notamment envers les filles en métiers non traditionnels, les principes éthiques qui doivent guider les enseignants qui sont seuls avec des règles strictes à faire respecter (en lien avec la compétence 12 du référentiel en enseignement, MEQ, 2001). En ce qui a trait aux **enseignants**, acteurs principaux de la SST, un chapitre leur est réservé. Précisons ici que certains constatent que la direction formule de plus en plus d'attentes envers eux concernant la SST, comme prévoir un point SST à chaque réunion des enseignants, ce qui augmente la charge de travail.

Les **conseillers pédagogiques**, tous masculins, contribuent à l'accueil et au perfectionnement des enseignants (ex., trouver une formation sur l'oxycombustion), et les appuient dans la planification et le développement des contenus, des méthodes d'enseignement et des examens. Ils ne mentionnent pas de rôle en matière de SST et la DGA affirme que ce n'est pas leur mandat. Or, les tâches prescrites prévoient qu'ils participent à l'élaboration des règles de SST, et les entretiens révèlent que deux d'entre eux jouent un rôle effectif, différent l'un de l'autre. Le CP affecté au secteur ciblé par la CSST est membre du comité de santé et de sécurité du CFP, accorde de l'importance à être un modèle en SST et travaille sur plusieurs dossiers : gestes gagnants, ÉPI, cadenassage [procédure de mise sous cadenas des sources d'énergie], protocole d'accueil des stagiaires en entreprises. Les autres CP disent ne pas être impliqués alors qu'ils jouent un rôle. Le CP2 délègue la SST à un enseignant mais traite la SST via le soutien à la rédaction des examens, le suivi des stages et l'organisation matérielle. Il favorise l'intégration de la SST dès l'écriture des plans de cours, à chaque étape, pour conscientiser les élèves, « *sans leur faire peur* ». Cette approche est différente de celle du CP3 qui considère que les élèves sont inconscients et téméraires. « *Quand j'étais enseignant, je cherchais à les traumatiser avec des images fortes pour les faire réagir* ». Il préfère garder ses distances avec la SST en raison précisément de problèmes de SST dans les départements. « *Il faut faire attention où est-ce qu'on marche, [...] wow. Eux sont habitués, je sais pas comment ils font mais pas moi, j'ai déjà eu des maux de tête, c'est pour ça que je limite mes déplacements, je dis au prof de venir me voir.* » Ce CP évoque clairement des conditions d'enseignement et d'apprentissage qui touchent les élèves, les enseignants et les autres intervenants circulant dans les ateliers. On peut se demander si les CP disposent des mêmes marges de manœuvre dans les départements. Ils observent et commentent la situation, mais n'ont pas tous le pouvoir ou le désir d'agir.

Aux yeux de tous les participants, les **magasiniers** sont des acteurs importants en SST. Ils décrivent leurs tâches ainsi: gérer un inventaire d'équipements, matériaux et produits pour les programmes (ex. électrodes, meuleuses et gaz en ESA ; marottes, ciseaux qui coupent bien et colorants en coiffure ; ÉPI variés selon les programmes et les gabarits des élèves (ex., gants, manteau, casque, lunettes, chaussures de sécurité); commander (quantités et qualité à préciser, à négocier avec les DAS, chefs de groupes et enseignants en fonction des besoins, des budgets, de la disponibilité sur le marché); préparer, entretenir et organiser leur disponibilité. Ils disposent aussi de la seule trousse de premiers soins du département, pour traiter les blessures mineures (désinfectant, pansements, glace). L'un d'eux est secouriste et a accès à un local avec lit. Le travail des magasiniers est donc stratégique pour la SST des élèves. Ils finissent par connaître les élèves, qui passent au magasin plusieurs fois par jour. Nos observations et entretiens ont permis d'identifier trois rôles envers les élèves dont deux en matière de prévention et l'autre lorsqu'il y a lésion (extraits d'entretiens en annexe 4): fournir des ressources matérielles adéquates malgré les contraintes financières; prodiguer des conseils aux élèves (planification des besoins et choix des équipements, méthodes de travail incluant des stratégies d'utilisation d'équipements dangereux, l'alimentation et le sommeil); dispenser « *tous les jours* » les premiers soins et éduquer les élèves sur les conséquences. Les conseils précieux des magasiniers s'ajoutent à ceux des enseignants mais tous les élèves n'ont pas un accès direct au magasinier. En revanche, l'un d'eux déplore l'absence de formation des magasiniers, notamment en SST. Cela peut avoir comme effet de transmettre des informations erronées, comme nous l'avons observé.

Le **syndicat** des enseignants a un représentant au comité de SST. Le syndicat régional est actif pour intervenir dans des situations de conflits entre enseignants masculins. Le manque de collaboration (non respect des décisions, manque de consultation, moqueries) serait au cœur des

conflits. Plusieurs interventions confidentielles ont été réalisées. Un *Collectif de métier*, inspiré de la psychodynamique du travail, a été mis en place afin d'identifier les attentes, les sources de plaisir et de souffrance, et un plan d'action.

La CSST est très active dans les CFP dans le cadre de l'Opération prévention jeunesse. Au début, explique la personne conseillère de la CSST, aucun répondant du CFP ne connaissait le dossier pour en tracer l'évolution. « *Rien n'avait été fait, il fallait débroussailler* ». La première inspection, en 2006, a porté sur la conformité des ateliers et de l'entretien. ESA et DEC avaient été ciblés en raison des risques associés aux machines, à l'électricité, aux chutes en hauteur. Certaines zones ou machines ont été scellées. Une rencontre a alors rassemblé la direction (DG et DGA) et des représentants de la commission scolaire, du MELS et de Préventex. En 2007, la direction a soutenu un plan d'action pour le secteur construction, incluant un comité de SST départemental en 2008, avec la participation d'enseignants, du CP et d'élèves. Des développements ont été faits sur les machines concernant des gardes ainsi que le cadenassage. Le processus a été interrompu, à la déception du CFP, lorsque la commission scolaire l'a pris en charge, en 2009, afin d'implanter une procédure unique dans tous ses CFP.

Selon la DG, le mandat de SST des **commissions scolaires** (CS) est de mettre en place des politiques pour l'ensemble de ses personnels. Les CFP ne représentent donc qu'une des réalités à considérer. Les relations entre le CFP et la CS selon la DG et DGA concernent ces aspects: sécurité physique, respect des règles de sécurité, port de protection individuelle, approbation et octroi de budgets pour l'achat de ces équipements (ex., harnais, cadenas, équipements), premiers soins, déclaration des accidents et d'évènements (auprès des magasins et du secrétariat). Aucune donnée d'accidents n'a pu être obtenue. Les CS ont des approches différentes de la SST comme le rapportent des conseillers prévention jeunesse: une CS a libéré une personne pour s'occuper du mandat sécurité machine dans ses CFP; d'autres préfèrent que l'expertise provienne des CFP comme c'est le cas de la CS du CFP participant.

Enfin, tous les groupes de participants ont exprimé des attentes envers le MELS pour soutenir le développement de la SST. Une critique concerne le mode de financement de la FP¹ qui limite les ressources et l'autonomie. Le rôle du MELS, explique un représentant de l'organisme est de développer les programmes, d'y intégrer la SST, de diffuser l'entente MELS-CSST et demander aux milieux d'agir en conséquence. Le Ministère a aussi développé des fiches techniques (ex., perceuses, scies et sableuses) et relaie les résultats d'enquêtes d'accidents en CFP aux DG.

4.1.3 La gestion de la SST

La gestion de la SST est assumée entièrement par la DG et la DGA. Les activités sont en lien avec les transformations demandées par la CSST, lesquelles portent sur des aspects de sécurité. Le plan d'action en développement, aussi demandé par la CSST, est plus large. Les règles de SST concernent le code vestimentaire, les déplacements, le port d'ÉPI et le respect des règles d'utilisation des machines. « *Le point de non retour est atteint; la SST ne sera pas abandonnée* » affirme un CP. Pour preuve, plusieurs participants évoquent des améliorations et une certaine reconnaissance du travail effectué. Des jeunes font respecter les règles d'atelier, certains

¹ Le financement se fait en fonction des élèves temps plein qui se rendent à l'étape de l'évaluation d'un module. Un montant supplémentaire est accordé à la fin du parcours dans le programme. Selon la DGA, un groupe de 17 élèves permet de financer le salaire de l'enseignant. S'il y a plus d'élèves, ça permet de dégager une marge de manœuvre pour effectuer des achats. Un montant de 100 000 \$ par année est octroyé par la CS. Celle-ci reçoit les budgets du MELS pour le matériel, l'aménagement, les outils. Le CFP doit faire certains achats et passer des commandes via la CS.

obtiennent le prix Méritas SST. Le CFP s'est mérité le *Prix innovation* pour le développement d'équipement roulant et d'un prototype de tour. Il a réalisé un *Défi prévention jeunesse CSST*, présenté au Grand rendez-vous SST'2008, en présence d'enseignants et d'élèves du CFP. Au **comité de SST** siègent des enseignants, un représentant syndical interne et un régional, la DG et la DGA. Ce comité a été très actif au moment où la CSST est entrée dans le CFP. Il a été réactivé à titre de comité de suivi de cette recherche puis est retombé inactif jusqu'à l'arrivée de la nouvelle DG (fin de l'étude). Des tensions étaient rapportées quant au rôle du comité. Le **registre d'accidents** du CFP ne nous a pas été montré. Seul un tableau synthèse des blessures impliquant une absence d'une durée non indiquée, nous a été transmis. Nous avons analysé les données fournies pour la période du 26-11-07 au 30-06-08 (la seule consentie) en fonction des lieux et des groupes d'individus concernés (sections 4.2 et 4.3). La DG pense qu'un registre est tenu dans les magasins, mais ce n'est pas le cas dans ceux que nous avons visités. Elle sait qu'il devrait y avoir des enquêtes d'accidents mais c'est rarement le cas. La **formation à la SST** est en lien avec des perfectionnements offerts à la CS ou dans le CFP, appréciés par la direction pour ses répercussions multiples sur les enseignants, les élèves, le métier et l'industrie. Certaines formations sont demandées par des enseignants (ex., en électricité), d'autres définies par la direction : ex., la prévention des attitudes et comportements à risque, la diligence raisonnable² qui inquiète les directions et les enseignants. Lors de la validation des résultats, un enseignant a pleuré de trop d'inquiétudes concernant le risque de poursuite judiciaire si un élève se blesse. Il a évoqué une situation qui l'empêche de faire un suivi visuel de chaque élève, en raison de leur dispersion dans le CFP pour certains exercices, alors qu'ils sont exposés à des risques de chutes. Bien que signalée à la direction, il se sent seul avec cette situation. D'autres demandes de formation ont été exprimées à la direction: jusqu'où aller avec les élèves (gestes et paroles), procédure quand on doit envoyer un élève à l'hôpital (points de suture, « overdose »).

En résumé pour cette section, retenons que la direction du CFP est activement engagée dans le développement de la SST pour répondre aux exigences de la CSST malgré l'absence de budget et de ressource professionnelle dédiée. Les interventions visent surtout la sécurité des élèves sur les machines. La SST dans les autres départements, des élèves et des enseignants, est traitée si un accident est déclaré. Plusieurs risques ressortent de ces entretiens, mais le registre d'accidents est limité à certaines blessures traumatiques et aucun registre n'existe dans les départements participants. Tous les acteurs identifiés jouent un rôle en SST, isolément, à des degrés divers, avec des approches et des connaissances diverses de la situation. Si l'on peut parler d'un mouvement général de développement de la SST, et d'une concertation structurée dans les départements visés par la CSST, on ne peut parler d'une dynamique concertée et structurée autour des autres aspects et acteurs. Seuls les chefs de groupe semblent porter tous les aspects du dossier, à l'interface de tous les groupes d'acteurs.

² Le Code criminel du Canada, art. 217.1 (31 mars 2004) stipule que : « il incombe à quiconque dirige l'accomplissement d'un travail ou l'exécution d'une tâche ou est habilité à le faire de prendre les mesures voulues pour éviter qu'il n'en résulte de blessure corporelle pour autrui ».

4.2 Résultats. Axe 2. Le travail et la santé des enseignants et enseignantes

Sont présentés ici les principaux aspects du travail des enseignants et enseignantes qui permettent de comprendre les exigences pour leur santé et celle des élèves, ainsi que les atteintes identifiées. Les entretiens individuels (n=6) et collectifs (n=2 avec 13 participants) avec les enseignants ainsi que les observations de l'activité (n=6 auprès de 5 enseignants) seront mis à contribution.

4.2.1 Des prescriptions multiples dans des temps impartis

La fonction de l'enseignant de la FP est de « *dispenser des activités d'apprentissage et de formation aux élèves* », dans les limites des programmes autorisés (CSQ, 2007, p. 156-160). Sa tâche éducative (20h semaine si temps plein) inclut la prestation de cours, la récupération (activités pour élèves avec retard), l'encadrement, la surveillance et supervision des stages et activités, ainsi que veiller à la sécurité physique et morale de l'élève, le respect des règles et l'utilisation appropriée des équipements. Les heures complémentaires (15 h) sont consacrées : aux *activités professionnelles* (7 h) (remplacement d'urgence, réunions, accueil et déplacements, préparation de matériel, organisation d'ateliers; et au *travail de nature personnelle* (5 h) lié à la fonction générale (dont les préparations); *au choix* de l'enseignant (3h). La répartition des tâches varie d'une semaine à l'autre selon les modules enseignés.

4.2.2 Le travail perçu : la gestion « de tout »

Les enseignants (n=6) parlent constamment de gestion: de soi (son stress, ses peurs), des élèves (besoins, entêtements, critiques, demandes), du groupe (noir, passif, indiscipliné), du temps (pour les contenus et apprentissages, pour durer jusqu'à la fin de la période, de la journée, de l'année), des ressources matérielles. « *Le plus difficile ? Gérer tout ça et rester en état* » (COF). Le déroulement d'une journée type d'enseignement laisse voir cette gestion permanente : en bureau, classe et atelier sans les élèves (préparation de cours, matériel et équipements, échanges, corrections, tâches administratives, réquisition de matériel), en classe et en atelier avec les élèves (gestion des présences, de classe, encadrement, évaluation, reprises d'examens, évaluations, organisation de l'environnement, de matériel); hors école dans la voiture, à la maison (au lit), en milieux de stage (préparations, achat de matériel en DEC). Des activités de planification, présentes à chaque moment de la journée, exigent plus que le temps alloué, disent les enseignants (de COF surtout), de même que de la concentration mentale, ce que ne permettent pas les conditions actuelles (bureaux trop petits pour le nombre d'enseignants, par exemple 16, avec un seul ordinateur, surtout en COF et DEC). Les activités de planification, de préparation d'examens et de correction en sont affectées, de même que la santé (fatigue) et le collectif (tensions).

Selon les enseignants, ce qui peut perturber l'organisation d'une journée, ce sont les imprévus et événements à gérer liés aux: ressources matérielles (indisponibles dans la classe, absence du magasinier, bris d'équipement), élèves (accident, indiscipline, manque de participation, détresse), enseignants (fatigue, remplacer un collègue : « *se retrouver avec une charge supplémentaire dans un cours qu'on a pas préparé soi-même c'est plus difficile* » (E7)), réunions, événements spéciaux (ex. élèves d'un jour), tâches connexes (ex., rencontrer des

fournisseurs), travaux (ex., remplacement d'une machine). Ces situations génèrent du retard, des activités supplémentaires de récupération et moins de temps pour la planification. Ces perturbations provoquent de la frustration et du stress : « *C'est pas pour rien qu'il y a beaucoup de « burn-out »* » (E8). Nous avons observé d'autres interférences associées à : des personnes qui entrent pour voir l'enseignant, un élève, utiliser un équipement; du bruit dans le couloir; des problèmes techniques (logiciel et éclairage, produits non disponibles, retard d'une cliente, etc.).

4.2.3 L'intégration de l'enseignement dans l'apprentissage

Les enseignants ne réfèrent jamais à l'acte d'enseigner, mais les observations montrent qu'ils limitent le temps de présentation continue de la « *théorie* », mettent les élèves au travail dès que possible et que l'encadrement en atelier est ponctué d'interventions d'enseignement. L'acte d'enseigner est surtout distribué dans les activités d'encadrement et de supervision. Les analyses de chroniques de quart (annexe 5.2) donnent un aperçu de l'imbrication des activités et des exigences.

L'alternance entre l'explication des concepts et leur application exige une attention soutenue pour suivre chaque élève et chaque équipe, à des stades différents des tâches, projets, apprentissages. Les enseignants observent, expliquent, répondent, commentent, suggèrent, imposent, évaluent et recommencent. Le niveau de détails et la fréquence des explications diffèrent d'une séquence d'enseignement à l'autre en fonction du contenu et du niveau d'avancement des élèves. Différents types d'interventions verbales et gestuelles ont été observés en lien avec: le processus et les techniques de travail, les équipements, produits et matériaux, le groupe (tâches, entraide, discipline, règles) et les élèves (encouragements, félicitations, etc.).

4.2.4 Les défis

L'insertion en emploi est le défi le plus souvent évoqué (rapide, surprenante, éprouvante) : trop court laps de temps entre l'embauche et le début de l'enseignement (quelques jours souvent), manque de temps, de soutien, de matériel (« *On est rapidement laissés à nous-mêmes [...]* »; « *Dans certains départements, les enseignants donnent généreusement leur matériel, mais il y en a d'autres qui se disent : « Nous, on l'a fait, alors qu'ils le fassent». [...]* »); nombre d'heures d'enseignement (« *C'est comme une représentation et de le faire 6h consécutives* »), type et durée des modules assignés (« *des fois on prend ce qui reste* »); articulation du métier avec le programme d'études et l'enseignement, adaptation à un nouveau cadre professionnel, gestion du temps, de la charge et du stress. Il faut être en contrôle même quand ça ne va pas : « *On connaît bien notre métier, mais la matière qui entre dans le cadre du cours, on ne sait pas toujours, donc il ne faut pas trop que ça paraisse pour ne pas insécuriser les élèves, et savoir où chercher et revenir avec l'information ...* ».

D'autres défis attendent les enseignants pour se développer, se maintenir et stimuler leur passion : préparation de matériel didactique pour tous les modules (incluant du matériel technique pour les apprentissages), efficacité dans la gestion de tous les aspects dont la supervision des élèves, s'ajuster en permanence aux (non) réactions des élèves, mettre à jour ses savoirs sur le métier, concilier travail/études/famille, gérer le stress et la fatigue. Certains disent ne pas avoir trouvé de moyens de récupération depuis l'imposition des 32h à l'école. « *Une journée de travail grille beaucoup d'énergie ... vingt élèves à des machines à surveiller, c'est*

exigeant, travailler à la maison une journée sans cours, au calme, aide à recharger les piles » (ESA).

S'ils avaient le pouvoir de changer quelque chose les enseignants choisiraient : le local des enseignants (n=3), le mobilier, être davantage impliqués dans les décisions notamment sur les questions de SST, le respect des décisions par les collègues.

4.2.5 Des stratégies collectives

Quelques stratégies collectives visent à se donner du pouvoir et de l'efficacité en ESA. S'organiser en sous-groupe, à l'insu de la direction, permet de fonctionner : « [...] *on fait de façon informelle pour arriver à livrer la marchandise à nos élèves. Parce que notre vraie paye, [...] c'est les étudiants qui sont là qui nous la donnent parce que c'est très valorisant* » (Ec10, ESA). La difficulté d'obtenir des choses fait aussi en sorte que des enseignants s'organisent entre eux pour faire pression sur la direction. Mais la création de ces groupes exclut des collègues qui témoignent d'une perte de confiance dans le collectif. En COF, les enseignantes se concertent aussi, mais ne rapportent pas ces activités comme des stratégies collectives. Elles évoquent pourtant à plusieurs reprises les efforts concertés pour se faire entendre (« *devoir se battre tout le temps* »).

Des efforts sont investis pour maintenir un bon climat et des attentes sont exprimées envers la direction, même de la part des plus expérimentés, pour aider les équipes. Tous expriment un besoin de cohésion avec l'équipe départementale et l'équipe école. Les enseignants fondent des espoirs d'amélioration dans la nouvelle direction, considérée plus humaine et ouverte.

4.2.6 Les atteintes à la santé: plus nombreuses chez les enseignantes

Nous avons vu que les enseignants réfèrent à divers facteurs de risque dans leurs environnements. Or, le registre d'accidents signale seulement, pour la période du 26-11-07 au 30-06-08 (annexe 6), neuf lésions (3 genoux, 2 dos, 1 tête, 1 côté gauche), toutes associées à des chutes à l'extérieur du CFP. Nous avons toutefois identifié des atteintes à la santé physique et psychologique rapportées par les enseignants.

La santé physique. Cinq enseignants (entr. ind. n=6) déclarent des blessures survenues lors de la pratique du métier: bas du dos et jambes en ESA (amputation évoquée plus tôt), bas du dos en DEC, mains et épaules en COF (répétition de mouvements dans des postures contraignantes) ainsi que bursite à la hanche et varices (travail debout et transport d'équipements). Nous avons d'ailleurs observé du travail debout et des déplacements constants. Une seule fois, nous avons observé l'enseignant masculin assis quelques minutes en présence d'élèves pour manger un yogourt (au milieu des odeurs de colorants), lors de la séquence sans pause en COF, tout en poursuivant ses interactions avec les élèves. Les élèves aussi se déplacent en fonction de leurs tâches. La circulation, l'encombrement et l'ambiance sonore deviennent alors lourds (voix, séchoirs, etc.). Diverses postures sont empruntées selon les activités et les situations : en COF et en ESA, les démonstrations impliquent des postures avec les bras en élévation; en DEC et ESA, des flexions du cou et du tronc fréquentes pour regarder le travail aux tables à dessin. Des charges lourdes sont transportées dans tous les programmes: ex. mobilier, poche de serviettes, sac d'absorbant, matériaux de décors.

Les **blessures** survenues dans le CFP sont les coupures avec des exactos et ciseaux. Des malaises sont mis en relation avec les produits chimiques, moisissures, poussières de bois et éclairages (irritations, allergies, orgelet, problèmes respiratoires). Des **douleurs associées au travail d'enseignement** touchent les six enseignants (entr. ind.). Dans trois cas, elles recourent des zones corporelles blessées antérieurement. D'autres zones (11) sont affectées par la fatigue (tête, cou, épaules) et le travail debout (bas du dos, jambes, pieds). Certaines douleurs apparaissent **spécifiques à l'enseignement de certains métiers** : haut du dos (bras en élévation pour effectuer démonstrations en COF), dos (tronc fléchi pour observer le travail des élèves en DEC), hanche ("*Je peux monter 50 fois les escaliers à la course*", E8). Chez les participants au QAA, plus de la moitié (11) rapportent au moins un site de douleur associée au travail d'enseignement. **Les femmes sont plus affectées.** Deux enseignantes (COF et DEC) cumulent jusqu'à quatre zones douloureuses; elles enseignent depuis trois ans et ont une longue expérience du métier. De plus, seules des femmes (3/4) cumulent des atteintes aux membres supérieurs, inférieurs et au dos en lien avec leur travail actuel. En entretien collectif (COF et ESA; n=13), l'écart est encore plus marqué. Toutes les femmes ont une blessure ou des douleurs associées à leur travail d'enseignement alors que c'est le cas de quatre hommes sur sept, ce qui est déjà élevé. Quatre femmes (n=6) ont subi des blessures aux épaules et au genou; un homme (n=7) déclare une blessure à la tête (la chute d'un outil) et des coupures aux mains (fréquentes et dites mineures). Les différences de genre doivent être mises en relation avec le travail spécifique des hommes et des femmes, qui ont ici des activités en partie différentes dans des environnements différents. Notons de plus qu'en COF et en DEC, les pauses ne sont pas toujours prises en raison de la sollicitation des élèves (séquence #3) et de certaines activités d'apprentissage qui se déroulent sur une journée complète et qui exigeraient une présence permanente de l'enseignante (ex. projet de coloration avec présence de 18 clientes au cours de la journée en COF). Nous n'avons pas observé ces situations en ESA et les enseignants disent prendre leurs pauses sauf exceptions, par exemple lorsqu'arrive un nouvel enseignant.

Les enseignants identifient peu de ressources et de moyens de prévention des risques et atteintes identifiés. Quatre répondants aux entretiens individuels (n=6) n'identifient personne qui serait responsable de gérer la prévention des risques. Les moyens de protection individuelle (EPI, n=2, procédures de travail, n=1), l'entretien ménager, les gardes sur machines sont les moyens évoqués.

La santé psychologique. Tous les enseignants abordent l'épuisement lorsqu'ils listent les risques pour les enseignants du CFP. Ils l'associent à un ou plusieurs des aspects suivants : charge de travail, gestion du temps, conflits et harcèlement psychologique entre collègues, manque de respect de la part d'élèves et d'enseignants, responsabilité face aux risques à la SST des élèves. Les enseignants témoignent en effet de leurs inquiétudes (EI n=6) face au contrôle à exercer pour faire respecter les règles de SST par les élèves et certains collègues (ESA), et pour veiller sur les élèves en ateliers sans pouvoir les voir tous en raison de certains aménagements. Des enseignants d'ESA (entr. coll. 3/7) craignent de plus des poursuites en vertu de la loi C-21 : « *L'enseignant est responsable de tout* » (Ec7).

Malgré ces constats, lorsque les enseignants parlent d'épuisement, ils ne s'incluent pas (entr. ind. 5/6, 2F, 3H). Ils parlent de collègues, mais n'arrivent pas à dire combien. Ils mentionnent pour eux-mêmes de la fatigue ou des maux de tête associés au travail intellectuel soutenu, à la lourdeur de la tâche, la « cadence imposée », la gestion des élèves qui ne font pas tous le même travail en même temps, la surcharge de travail des élèves, les périodes intenses, le travail de jour et de soir. Le déni de son propre épuisement semble bien présent. Deux enseignantes (COF) qui avaient esquivé la question ont plus tard, au cours de l'entretien, parlé de leur épuisement. L'une d'elles a consulté un professionnel, mais ne s'est pas absentée du travail: « *c'est pas ici qu'on va venir se faire du bien on s'entend. [...] on vient plus s'épuiser* » (E8-COF). L'autre dit s'être rendue malade en cumulant les études et l'enseignement (E10).

Soulignons que les enseignants de la FP bénéficient rarement de mesures de soutien à leurs études obligatoires. La conciliation travail-famille-études est la responsabilité de l'enseignant.

4.2.7 Les parcours non traditionnels: des situations plus ou moins positives selon les contextes

Au cours de l'étude, nous avons eu l'occasion d'interviewer sept personnes en parcours non traditionnels (tableau 2): quatre femmes en formation dans trois programmes d'études différents, une femme en emploi associé à un programme d'études en FP, ainsi que un homme et une femme enseignants en FP. Ils ont soulevé des enjeux supplémentaires de SST, liés à des facteurs psychosociaux associés au genre. Tous mentionnent l'ouverture de l'école et des départements à la présence de l'autre sexe dans les programmes traditionnellement genrés.

Une enseignante dans un programme majoritairement masculin. L'enseignante rapporte des expériences positives avec ses collègues depuis l'accueil jusqu'à maintenant (près de 5 ans d'ancienneté). Bien qu'elle soit arrivée dans un contexte très tendu entre deux collègues, elle se rappelle d'un accueil généreux et soutenant : « *quand moi je suis rentrée vu que j'étais une fille, chu pas mal sûr c'était à cause de ça ben là oh y m'aidaient un petit peu plus* ».

Elle soulève des inconvénients et un avantage d'être une femme face aux élèves. La discipline serait plus difficile, car les élèves essaient davantage qu'avec les enseignants masculins de la déstabiliser. Elle apprend à affirmer fortement ses exigences. « *Les petits gars ils le savent, quand c'est une femme on en écoute plus des histoires. «A ben là j'ai manqué à matin parce que mon char y'a brisé ... » Mais là ça fait 5 ans je suis ici, ... fak là j'essaie de mettre un terme à ça sauf que oui pour un gars c'est plus facile la discipline que moi...»* (NTE13). En revanche, lors de situations de tensions, les élèves violents ont moins tendance à s'en prendre à elle physiquement qu'à ses collègues masculins. La seule fois où un élève s'est approché pour la

toucher : « y'a pété une coche avec moi pis les deux gars de gangs de rue se sont levés pour le planter pis j'ai fait wow. Tsé en voulant dire assis toi là. C'est plus dangereux pour un gars. » (NT13). Finalement, les rapports de séduction peuvent être problématiques : « j'ai eu un élève qui était en amour avec moi pis qui ne se gênait pas de me l'annoncer ouvertement et j'étais très mal à l'aise. » (NTE13).

Un enseignant dans un programme majoritairement féminin. Cet enseignant rapporte aussi avoir été très bien accueilli : «*Même les enseignantes à temps plein cherchent à nous intégrer le plus possible, à nous soutenir ... non il n'y a pas de problème*» (E9). Concernant les élèves, il n'y a pas de rapports de force et aucun autre enjeu n'est soulevé.

Un recoupement toutefois entre les deux situations concerne l'attitude à développer avec les élèves pour se rapprocher du cadre habituel donné par les collègues de l'autre sexe : «*Moi je l'avais évoqué un peu au départ c'est sûr que moi je ne suis pas très.... tu sais ... je pense qu'en général les femmes sont un petit peu plus maternantes, évidemment notre clientèle est très jeune, c'est des filles de ... 16 ou 17 ans. ... Donc c'est sûr que là-dessus il faut que je travaille un peu à être plus à l'écoute.*» (E9).

Un enseignant dans un programme majoritairement masculin où se trouvent des élèves féminines. Un enseignant rencontré indique que la situation se passe généralement bien, mais qu'il faut parfois intervenir et que c'est difficile de devoir rappeler aux élèves masculins de respecter les filles. L'autre aspect, plus difficile encore, est de gérer les émotions des filles qui pleurent facilement, que ce soit pour un commentaire négatif, un échec, une peine personnelle. «*... on n'est aucunement outillé avec ça. Moi je travaille avec des machines, plutôt je travaillais avec des machines donc une machine ça n'a pas de sentiment ... un gars qui se serait mis à brailler, j'aurais peut-être eu plus de facilité, mais là une fille je fais quoi. Là il y a tous les aspects de je vais jusqu'où, je fais quoi. Un gars, tu le serres pas dans tes bras. Une fille qui pleure, tu as tendance à y aller sauf qu'on a entendu pleins d'affaires qui se sont passées entre élèves filles et profs garçons. J'ai trouvé ça difficile, très difficile* » (E11). Cet enseignant aimerait recevoir des conseils professionnels pour développer des stratégies adaptées.

4.2.8 L'appréciation de leur travail par les enseignants

Ce que les enseignants aiment le plus c'est le rapport aux élèves (entr. ind. n=5/6). «*L'étincelle dans les yeux d'un élève qui vient de comprendre* » (E12). S'ajoutent pour des répondants au QAA (12): l'enrichissement de la matière, la préparation de matériel, la transmission des valeurs, être un modèle et une ressource.

Le rapport aux élèves revient également dans les aspects moins aimés (entr. ind. et QAA): entêtement, manque de respect envers les élèves féminines, discipline. Sont aussi évoqués divers aspects administratifs (signalement des avis aux élèves, lourdeur du système, organisation de l'école, manque de support de la direction, etc.) ainsi que le manque d'esprit d'équipe, la conciliation travail-études, la gestion des affinités avec les élèves, la difficulté à décrocher (plus jeune enseignant), les aspects pédagogiques et le développement professionnel (se mettre à jour, se renouveler).

Les réponses au QAA distribué lors d'une journée pédagogique (n=17 dont 12 nouveaux répondants) indiquent des différences de genre. Seules les femmes évoquent les relations problématiques dans les aspects moins aimés (climat du centre, collègues, insubordination des

élèves, savoir-être des élèves adultes) et les plus difficiles (rencontres d'équipe). Or, des conflits ont été évoqués en ESA au cours des entretiens.

Les entretiens collectifs (n=12) aident à préciser des spécificités par secteurs. Les enseignants d'ESA discutent surtout les aspects de gestion: modalités de sélection sources de tensions avec la direction et entre collègues, jeux de pouvoir, tâches administratives, contrôle des heures à l'école, non-reconnaissance (« *Faut se féliciter soi-même* »). En COF, les enseignantes évoquent surtout l'environnement (moisissures, poussière, odeurs et bruits) et insistent sur les efforts pour se faire entendre (« *devoir se battre tout le temps* », monter un dossier avec photos, contacter la CSST, menacer d'appliquer un droit de refus). Elles constatent aussi, lors d'un entretien collectif, des inégalités dans le traitement des demandes: « *C'est tu parce qu'on met pas notre poing sur la table qu'on a rien ?* ». « *Les fils électriques dégainés, ça fait plusieurs fois que je demande ...* », « *... on joue avec de l'eau, mais le processus c'est tellement long de faire une demande, on a tout à portée de la main [l'expertise dans le centre], mais on s'entraide pas entre nous autres [...], on finit par lâcher prise* » (E8).

Malgré ce qui précède, la plupart se disent satisfaits de leur travail (5/7 en ESA, 4/6 en COF) et recommanderaient à un ami d'enseigner (5 en ESA, 6 en COF). Les insatisfaits (3 dont 2 statuts précaires) évoquent la fatigue mentale, la faible marge de manœuvre et le ratio élèves/enseignants. Dix répondants au QAA (n=12) ont pensé à quitter l'enseignement (est-ce pour cela qu'ils ont complété le questionnaire ?), dont cinq récemment. L'amour du métier et les élèves les retiennent encore sauf un (précaire) qui a entamé des démarches pour retourner à la pratique du métier.

En résumé pour cette section, notons que le travail implique bien davantage que d'enseigner en classe. Quelques recherches en ergonomie l'ont déjà signalé, mais il importe de le rappeler : le travail des enseignants n'est pas que le travail d'enseignement. Le travail se déploie ici dans plusieurs espaces: bureau, classe, classes-ateliers, d'autres lieux pour les déplacements, l'approvisionnement, les réunions, ainsi qu'à la maison. La planification et la conception de matériel didactique, contraintes dans le temps, sont sources d'inquiétudes. Les activités d'enseignement, en bonne partie masquées par les activités de suivi individuel des élèves, s'articulent savamment avec les régulations complexes (en partie imprévues) des contenus, consignes, tâches, élèves, groupes, ressources (en partie manquantes ou inadaptées), et de soi. Expliciter les savoirs du métier et les articuler avec les programmes et l'enseignement est un défi de taille. Les conditions d'insertion en emploi accentuent ces exigences. Nous n'avons pas eu l'occasion d'observer des stratégies de prévention chez les enseignants visant leur propre santé, mais il est certain qu'elles existent et devraient être documentées. Lors des entretiens, les enseignants référaient souvent aux difficultés rencontrées et à la gestion de soi. Tous les enseignants sont touchés par des problèmes de santé associés au travail, mais les femmes le sont davantage. Ces différences doivent être mises en relation avec les particularités des enseignements, des contextes et des environnements spécifiques à chaque département. Les deux enseignants (un homme et une femme) en parcours non traditionnels rapportent des expériences positives, mais aussi des inconforts autour des différences hommes-femmes en matière de rapports interpersonnels avec les élèves et de gestion de classe. Nous nous sommes souvent demandé comment ils arrivaient à poursuivre, à se maintenir en emploi. Une réponse possible est la passion du métier, comme d'autres études en ergonomie l'ont mis en évidence dans des emplois de service (Chatigny, 2011; Riel, 2009). L'amour du métier semble dominer pour la plupart des enseignants. On doit toutefois se demander si le poids des contraintes, au fil du

temps, ne risque pas progressivement de faire pencher la balance de l'autre côté. Les besoins exprimés concernant la cohésion collective témoignent de difficultés organisationnelles qui persistent malgré l'expérience. Heureusement, l'arrivée d'une nouvelle direction stimule l'espoir d'améliorations concrètes.

4.3 Résultats. Axe 3. La SST des élèves

Les résultats présentés ici proviennent de trois sources : des entretiens collectifs avec les élèves de COF (7 participantes) et d'ESA (9) incluant des questionnaires autoadministrés, des observations d'activités d'enseignement-apprentissage et des entretiens individuels (6) et collectifs (3 avec des enseignants). Nous mettons d'abord en relief la représentation de la SST chez les élèves, des moyens de prévention et des apports de leur formation en matière de SST. Seront ensuite présentés les accidents, blessures et douleurs, puis les sources de risques, les préoccupations et les changements souhaités.

4.3.1 Représentations de la SST et des moyens de prévention

Les élèves ont été invités à proposer leur définition de la SST. Des tendances différentes se dégagent entre les élèves de COF et d'ESA. En COF, les élèves définissent d'abord la SST en fonction de la protection de la cliente. Certaines ajoutent ensuite de se protéger elles-mêmes. « *C'est primordial dans notre métier de protéger la cliente pis nous-mêmes* ». On peut noter le glissement de sens ici de la SST vers la santé publique. Sont ensuite nommés une mesure de prévention (sécurisation de l'environnement) puis un type de risque (présence de produits chimiques). Les mesures de prévention mentionnées sont l'adoption de bonnes positions de travail, ainsi que les massages et s'asseoir. Les massages sont coûteux explique l'une d'elles; une partie des frais devrait être prise en charge par l'école. Ce qu'elles retiennent le plus de leur formation est l'importance des bonnes postures : « *les enseignantes en parlent tout le temps, faire attention pour protéger le dos et les épaules, faire des étirements* ». Elles questionnent l'efficacité des étirements : « *Déjà quand tu as le corps magané, faire des étirements, ça ne change plus grand-chose* ». Elles retiennent aussi l'importance de l'entretien du poste de travail, mais en questionnent encore le réalisme par rapport au temps disponible (ex. désinfecter les brosses et le pied de la chaise), et la présence des produits chimiques (sans mesures de prévention particulières). À aucun moment, les élèves ne mentionnent des facteurs de stress, par exemple avec les clients, ni l'absence de pauses, les horaires prolongés, caractéristiques des conditions en salons de coiffure.

En ESA, les élèves apportent une distinction absente en COF. Ils définissent la SST en positionnant la responsabilité du travailleur (compétences, attitudes) mais aussi celle de l'entreprise (pression, organisation, formation, horaires prolongés, accès à l'outillage). Ils identifient des mesures de prévention partagées : information et formation sur les dangers provenant des machines, savoir travailler avec les équipements adéquats et les bonnes techniques, être humble, « *ne pas avoir trop confiance en nos moyens* ». Or, lorsque nous demandons les mesures de prévention qu'ils connaissent, ils parlent des ÉPI et des comportements de prudence. Il n'est donc pas surprenant que ce qu'ils retiennent de leur formation soit la prise en charge individuelle (respect des règles, port d'ÉPI, être attentif). Ils

doutent de la prise en charge par les entreprises : « *plus on veut produire, plus la SST chute, [...] tu veux te dépêcher et tu passes à côté des mesures de protection.* Ces élèves s'estiment assez sensibilisés aux mesures de prévention (individuelles). Mais certains considèrent que leurs enseignants sous-estiment les risques : « *Ils nous font croire que c'est pratique courante [port de lunettes, cadenassage] même si ça ne l'est pas vraiment* ». « *Ils nous parlent pas [...] que nos patrons ils vont s'en foutre [...]* ». « *Tu fais comme tu peux* ». La sécurité est importante dit l'un d'eux mais ne doit pas entraver les manipulations et la visibilité au risque de devoir la contourner. Un autre élève se soulève contre cette résignation: « *Il faut l'imposer* ». Ces propos traduisent le dilemme appréhendé entre la production et sa sécurité.

4.3.2 Les parcours non traditionnels: les obstacles persistent

Quatre élèves féminines dans des programmes majoritairement masculins ont été rencontrées. Elles remarquent toutes un rapport différent à la sécurité chez les garçons, que l'une d'elles présente ainsi : « *[...] on dirait que les gars c'est comme regardez moi je peux le faire et je suis bon. Il monte sur le toit pis il est pas attaché, il suffit qu'il glisse et qu'il tombe et il peut mourir aussi. Les autres [...] ils n'en mettent pas, lui s'il met un harnais, il va avoir l'air d'un fif [...]* ».

Des situations à l'école en partie contrôlées. Les participantes rapportent l'importance de la reconnaissance par l'enseignant, des compétences des filles face au groupe afin d'établir leur crédibilité. Elles soulignent la vigilance et le soutien de la plupart des enseignants concernant les propos et les comportements sexistes. Ils ne les tolèrent pas et interviennent lorsque nécessaire. Une élève a demandé l'aide de son enseignant afin de mettre fin au harcèlement de la part d'un élève masculin, ce qu'il a fait immédiatement. « *Lui il l'a pris de côté pis y'a dit : « regarde tu changes ton attitude ou tu changes d'école »* (Nt13).

La situation d'une élève, rencontrée en entretien collectif avec des élèves masculins (10) de son département, révèle clairement que les situations problématiques en milieu scolaire ne sont pas toutes contrôlées, même lorsqu'elles perdurent dans le temps. Lors de l'entretien collectif, quatre élèves masculins (EM dans l'extrait ci-dessous) sur 10, devant une question de la chercheuse (Ch) portant sur la faible présence de femmes dans leur programme, énoncent leur scepticisme envers les capacités des femmes de réaliser le travail attendu. Ils racontent alors, avec fierté, ce qu'ils ont dit à cette élève (EF) afin qu'elle abandonne. Ils estiment avoir une bonne raison de s'être comportés ainsi.

EM2 : Ben nous autres on l'a découragée mais elle est encore là.

Ch : Qu'est-ce que vous lui avez dit ?

EM1 : Ça se dit peut-être pas ici (rires).

EM3 : Toutes les jokes sexistes [...]

EM6 : En fait on l'a préparée pour sa future job.

Ch : Est-ce que ça marche ?

EM6 : Elle est encore là, ça a marché.

EM3 : Ça prouve qu'elle veut.

EF : C'est un bon avant goût de ce que ça va être. Ça dit que ce sera pas facile au début ...

Après avoir écouté le récit, un élève plus âgé qui ne s'était pas exprimé, s'est démarqué en précisant ne pas avoir de problème avec les femmes et avoir été formé par une femme.

Les jeunes élèves féminines (20 et 22 ans) rencontrées en entretiens individuels ont souligné l'accueil favorable par des élèves masculins de leur âge. Or, la situation ci-dessus va dans le sens inverse puisque le groupe était jeune et que c'est un élève plus âgé qui a défendu la présence des femmes. Un autre facteur facilitant serait la présence de plusieurs filles dans un même secteur, ce qui n'est pas le cas non plus dans l'exemple précédent. Elles soulèvent évidemment leur propre attitude à développer: s'affirmer, répondre, avoir confiance en elles, faire ses preuves, ne pas tout prendre pour soi. Or, il semble bien que ce soit des compétences qui auraient besoin d'être soutenus dans leur développement.

Des milieux de stage difficiles. Les quatre élèves ont rencontré des difficultés dès la recherche d'un milieu de stage. Même lorsqu'une entreprise acceptait, divers scénarios de rejet sont survenus (en plus du manque d'équipements, toilettes et vestiaires) : accueil hostile et sexiste (aussi de la part d'un patron), demande à la fille de renoncer, car ce n'est pas sa place, tâches d'entretien plutôt qu'associées au métier, menaces physiques comme en témoigne l'extrait suivant. *« Je suis pas tombée dans une bonne compagnie. Ils savaient que j'étais obligée de rester là pour avoir mon diplôme. Je ne faisais pas grand chose je passais le balai tout simplement. [...]. La première semaine ils m'ont fait faire tout ce qui était possible pour que je m'en aille. Après un mois, il y a quelqu'un qui m'a accotée dans un coin. Après je suis partie. J'en ai parlé avec mes professeurs et ils m'ont donné mon diplôme pareil. Après ça, toutes les compagnies que j'ai faites, j'étais tout le temps stressée à cause de ça. Fait que j'avais mal au cœur, j'ai perdu connaissance je ne sais pas combien de fois. »* (DB1).

Une rencontre avec une travailleuse (ex-élève et future enseignante si elle réalise ses projets) a mis en évidence un phénomène intéressant qu'elle a vécu au travail, mais qui aurait pu se produire en stage. Elle s'est trouvée surprotégée par ses collègues qui s'inquiétaient pour sa santé. Malgré l'inconvénient du maintien de la différence entre les hommes et les femmes, elle s'est trouvée à adopter des stratégies de protection qu'elle aurait abandonnées n'eût été de la réaction de ses collègues : *« les gars aussi au garage y vont beaucoup me dire : ha t'es toute petite. ... je pèse 115 lbs là fak... : ... quand j'tais dans les débuts, tu devrais mettre tes lunettes, tu devrais mettre ta ceinture de dos, ... je sais que personne la mets ici, mais t'es toute petite pis faut que tu fasses attention à toi. Fak que j'ai beaucoup de monde qui m'ont incitée aussi à les respecter ces règles ... Pis un moment donné c'est juste une conscience personnelle là qui vient où t'adoptes la santé-sécurité dans le fond ça s'adopte là, c'est parce que tout le monde connaît les règles de santé-sécurité... »* (NT1). On voit ici le rôle du groupe dans le port d'équipements.

L'ensemble de ces situations affectent positivement ou négativement les personnes concernées, de manière individuelle et collective. Elles peuvent affecter la santé, le parcours et la confiance pour longtemps.

4.3.3 Accidents, blessures et douleurs

En 2008-09, les accidents répertoriés (16) au registre du CFP concernent tous des élèves masculins des programmes traditionnellement masculins (annexe 6). Les élèves de soudure (5 élèves) et d'ESA (4) sont les plus touchés. Les coupures (8 aux doigts, mains, bras et tête) et les chocs (5 aux doigts, mains et dos) sont les plus fréquents. Lorsque les causes sont identifiées, il s'agit d'équipements fixes, d'outils et de matériaux. Le registre ne reflète qu'une partie de la réalité. Pendant nos observations d'une heure dans chaque magasin, cinq élèves se sont présentés pour des blessures nécessitant des soins: quatre coupures aux mains avec ciseaux en COF; un écorché à la main par projection de métal dans son gant (soudage). Une élève en DEC s'est aussi

coupée avec un gabarit métallique; la trousse de premiers soins était introuvable. La recension des blessures et douleurs associées aux apprentissages en atelier chez des élèves de COF et d'ESA confirme que la plupart des élèves des deux groupes sont touchés, et les filles en COF encore davantage (toutes sauf une).

En **COF**, six des sept élèves rapportent neuf zones corporelles blessées. Le dos est le plus souvent touché (4). Les autres zones sont le cou, puis les membres supérieurs et les membres inférieurs. Cinq élèves rapportent aussi des douleurs actuelles en lien avec des activités réalisées à l'école. Le dos et les mains sont les plus fréquemment rapportés, suivis de douleurs musculo-squelettiques à diverses régions du corps (tête, cou, bras, poignet, jambes, genoux). Une enseignante affirme même que toutes les filles ont mal au dos. En **ESA**, aucune douleur n'est rapportée par les neuf élèves. En revanche, six élèves identifient plusieurs blessures (11). Le dos est le plus souvent touché (4), puis les genoux (3), les coudes (2) et les mains (2). Nous avons vu plus tôt que du harcèlement psychologique et sexuel est présent pour les filles, minoritaires dans ce programme.

Des conseillers pédagogiques et enseignants rapportent d'autres atteintes et risques, dans divers départements : fatigue et problèmes d'audition liés au bruit dans des locaux partagés avec d'autres groupes et cumulant des appareils bruyants; maux de dos en raison de mobiliers non adaptés et non ajustables; blessures traumatiques aux yeux et au plexus par des projections de particules de métal et de matériaux, aux membres supérieurs par des coups de meuleuses, aux mains lors d'entretien de machinerie (dont un doigt coupé); chutes (sur la glace, d'un échafaudage, un ordinateur sur un pied, matériel au sol par manque de rangement); malaises et rhumes (température trop chaude ou froide); maux de tête, allergies, asthme, yeux et lèvres irrités (poussières, fumées toxiques, produits chimiques, rayons UVA, UVB). Un département a été privé d'un système de captation de poussières de bois pendant plusieurs années à la suite d'un scellé par la CSST. Une recension exhaustive des blessures et des douleurs chez tous les élèves de ces programmes d'études et des autres programmes serait nécessaire.

4.3.4 Risques, préoccupations et changements souhaités

Les élèves de **COF** associent les douleurs aux mains à l'utilisation du ciseau et les douleurs aux bras et aux jambes au fait d'avoir les bras dans les airs et d'être debout longtemps. D'autres opérations génèrent des douleurs: travail au lavabo, montage, permanente, coupe et séchoir. Les coupures sont fréquentes, mais ne les inquiètent pas. Elles craignent davantage les brûlures (fers et séchoirs), les maladies de peau transmissibles par des clients et celles provoquées par l'exposition à l'humidité et aux produits. Ce qui les préoccupe le plus est les douleurs actuelles et futures. Toutes ont visité au moins un milieu de travail. Deux éléments ont retenu leur attention : le climat de travail, souvent froid et compétitif, et la posture debout prolongée. « *C'est pour le corps, là je commence, je suis juste dans mes cours et j'ai mal au bras, j'ai mal aux jambes surtout. Et je ne travaille pas encore, je suis juste dans mes cours.* » « *Les enseignantes nous le disent tout le temps, les maux de dos, d'épaules* ». Cette appréhension s'accompagne de résignation: « *À mesure que tu travailles, ton corps s'affaiblit. Pis de les voir rester debout comme ça, 5-6h sans arrêt [...]* ». Cette crainte affecte le moral de certaines élèves qui se sentent impuissantes malgré les efforts pour contrôler leurs postures. Elles estiment toutefois que l'environnement matériel à l'école est inférieur à celui qu'elles trouveront en salon : manque d'espace, postes de travail et équipements insuffisants, en mauvais état et mal adaptés à la taille des élèves, forte odeur de produits de teintures. Par ailleurs, les horaires et la course contre la

montre les stressent et les fatiguent, et davantage les jours avec des clients. Ce qu'elles changeraient si elles en avaient le pouvoir : le matériel et le mobilier, dont les lavabos, les comptoirs trop bas, les guéridons et les chaises inconfortables. Elles touchent aussi l'infantilisation (assignation de places, confiscation du cellulaire, rigidité sur le port de l'uniforme).

Nos observations confirment des postures contraignantes du tronc, des membres supérieurs et inférieurs en lien avec certaines tâches et situations: au lavabo, à la chaise avec cliente et sur marotte, déplacer du mobilier et des accessoires pour recevoir les clientes, soulever la poche de serviettes; entretien et branchements de fils, travail debout, peu de pauses. D'autres problèmes, déjà rapportés par les élèves ont été observés : équipements en mauvais état et mal adaptés à la taille des élèves, problème d'ajustement de chaise lors du travail en équipe entre élèves de tailles différentes, problèmes d'espace et d'encombrement. L'activité génère aussi du bruit, de la tension et de la fatigue. La question sur le climat dans le CFP et des relations à l'extérieur du département fait émerger la problématique des rapports hommes-femmes. Des élèves relèvent une tension avec les élèves masculins du secteur de la construction. Elles évoquent des comportements désobligeants (commentaires, regards fixes, sifflements). Elles ne savent pas comment se comporter; l'une d'elles a choisi de les ignorer, une autre de les confronter. Elles rapportent en avoir parlé à des enseignantes, mais n'avoir reçu aucune aide, l'une d'elles ayant dit qu'elles devraient être flattées.

Les élèves d'ESA associent les blessures à des manipulations inappropriées : se cogner, se couper. Les enseignants confirment des risques de se cogner à des équipements proches notamment à un support à hauteur des yeux, à des personnes dans des zones étroites de l'atelier, et de faire chuter des équipements rangés en hauteur. Ils identifient peu de risques dans les ateliers précisant que des améliorations ont été apportées. Les élèves craignent peu les blessures à l'école si ce n'est la présence de jeunes élèves qui risqueraient de manquer d'attention. Ils ne rapportent pourtant pas d'évènements particuliers. Ils s'inquiètent davantage des écarts entre l'école et l'entreprise: les horaires prolongés (*le samedi et le dimanche, des conditions épuisantes* »), la complexité des équipements et des systèmes. « *L'école est incomparable avec le travail* ». « [...] *Aussitôt qu'on est dans une petite shop [entreprise], la ventilation c'est la porte de garage ouverte* ». Si plusieurs élèves ont été encouragés à choisir ce métier, d'autres ont été alertés par leurs proches aux dangers du métier.

L'aspect auquel ils souhaiteraient qu'une attention soit portée est la sensibilisation aux risques alors qu'ils s'estiment très sensibilisés. Certains parlent de jeunes qui ne prennent pas la formation au sérieux, d'autres nuancent, considérant que c'est aussi le cas de plus âgés.

Nous avons observé des élèves en atelier qui grimpent sur des surfaces instables pour se procurer certains équipements, ainsi que des risques de glisser sur l'huile qui fuit lors de la réalisation de montages. L'utilisation de moteurs présente aussi des risques. L'encombrement et le manque d'espace impliquent des postures parfois problématiques et du déplacement de tables roulantes pour se donner plus d'espace lorsque des élèves terminent une tâche. En classe, les chaises en bois ne sont ni confortables, ni ajustables.

Les enseignants chefs de groupe ont identifié d'autres types de problèmes de SST chez leurs élèves. Ils ciblent des comportements liés à la consommation de drogues, à des troubles compulsifs ou bipolaires, qui peuvent influencer leurs comportements de prudence. Ils identifient aussi des tensions causées par les activités dans le CFP (tensions ou disputes entre élèves, avec

des enseignants, agressivité de clients dans des programmes de services).

En résumé, le registre d'accidents du CFP ne laisse voir qu'une partie de lésions qui surviennent chez les élèves. La recension des douleurs et des blessures rend visibles les problèmes rencontrés par les élèves féminines et d'autres problèmes chez les élèves masculins. Les accidents en ESA ne semblent pas avoir laissé de séquelles, mais le choc de culture de prévention entre l'école et les milieux de travail soulève des craintes, de la colère même. Les atteintes à la santé en COF semblent déjà présentes et les élèves craignent une dégradation malgré qu'elles s'attendent à des environnements supérieurs en salon, ce qui n'est pas toujours le cas. Il est possible que les douleurs se dissipent avec l'adaptation musculaire et avec la maîtrise des tâches, ce qui devrait permettre d'atténuer les efforts, les compressions et la durée de la sollicitation. Une étude longitudinale serait pour cela nécessaire. En revanche, d'autres données nous amènent à penser qu'il faut se préoccuper de cette situation maintenant: 1) les atteintes rapportées par ces élèves correspondent en bonne partie aux zones corporelles douloureuses et blessées pendant la pratique de la coiffure; 2) les élèves ont des activités similaires à celles qu'elles auront en salon: service clientèle, travail prolongé debout avec bras en élévation, répétition de gestes, équipements pas toujours ajustables; 3) le fardeau de la prévention repose sur les élèves et futures travailleuses, car la formation ne les prépare pas à agir sur les conditions (c'est aussi le cas en ESA). Le secteur de la coiffure n'est pas syndiqué, ni touché par des réglementations professionnelles. À la différence d'ESA, il n'est pas prioritaire au sens de la loi de SST, et est peu soumis à des changements technologiques et techniques qui obligerait le CFP à investir dans de nouveaux équipements. Dans les deux groupes (COF et ESA), les représentations de la SST, des moyens de prévention, de même que la tendance à la résignation (malgré une vision plus proactive en ESA) sont aussi à prendre au sérieux dans les projets de développement de la SST. Une attention particulière devrait être portée : aux durées de certaines activités d'apprentissage qui impliquent une sur sollicitation musculo-squelettique; aux facteurs psychosociaux qui dégradent le climat de travail et d'apprentissage ainsi que les rapports hommes-femmes, lesquels affectent la santé et le cheminement des filles en général, et en particulier celles en parcours non traditionnels (à l'école et en stage).

4.4 Résultats. Axe 4. L'enseignement et l'apprentissage de la SST

Dans cette section seront présentés quatre aspects : la perception des rôles des enseignants face à la SST, l'interprétation de documents de référence produits le MELIS, les pratiques de planification de la SST dans l'enseignement, puis un aperçu des pratiques d'enseignement de la SST. Ces résultats apportent un aperçu des types d'apprentissages de la SST par les élèves. Nous verrons qu'ici encore la situation diffère d'un programme à l'autre, non seulement en raison des particularités du métier, mais aussi en fonction des approches et cultures de SST, qui influencent les savoirs de référence et les apprentissages attendus.

4.4.1 L'enseignant moteur, modèle et motivateur

La DGA s'attend des enseignants qu'ils soient le moteur de l'apprentissage de la SST. Fournir les connaissances, être un modèle de comportement et rappeler les règles à respecter sont les rôles désignés: « *Un enseignant ne peut pas enseigner sans faire respecter ces règles, c'est son quotidien et sa responsabilité de s'assurer que les élèves travaillent de façon sécuritaire ... qu'il*

a mis en place les procédures, le respect des règles SST et d'hygiène, en plus des étapes ».

Les enseignants disent assumer ces rôles et aucun n'exprime de réserves quant à la pertinence de parler des risques aux élèves et de leur faire apprendre les règles. L'un d'eux situe même son obligation « *au niveau de l'éthique professionnelle, il faut qu'on parle à l'élève des dangers potentiels* ». Le rappel des consignes et des règles est donc incessant. Or, les règles sont définies individuellement. Ce travail est donc ardu pour les nouveaux enseignants, surtout s'ils n'ont pas une longue expérience du métier. Il est difficile aussi pour les plus anciens et ce, pour deux raisons : ils n'ont pas forcément trouvé un consensus sur les règles auprès des collègues (en ESA surtout) ; puis certains expriment de la lassitude devant cette répétition, en particulier auprès de jeunes élèves, moins réceptifs. Il ressort d'ailleurs des observations que si tous les enseignants énoncent et rappellent sans cesse des règles et contrôlent les risques majeurs, ils laissent tous passer certaines situations de non-conformité concernant le port d'ÉPI et de contrôle de l'environnement. La lassitude n'est pas la seule cause. Ils ne peuvent pas tout voir et s'en inquiètent d'ailleurs ; ils n'ont pas le temps de rattraper toutes les erreurs et omissions, toujours occupés par certains élèves ; ils ne connaissent pas non plus tous les risques à la SST, ni tous les moyens de les contrôler. Les enseignantes et enseignants sont donc activement engagés dans l'enseignement et l'apprentissage de la SST.

4.4.2 L'interprétation des documents ministériels et la planification de l'enseignement

Un premier défi qui se présente aux nouveaux enseignants, et à ceux qui commencent à enseigner le module de SST (souvent confié aux nouveaux sauf en ESA), est l'interprétation des documents ministériels. Les enseignants disposent, pour planifier leurs enseignements, de documents provenant du MELS spécifiques à chaque métier. Ils comportent tous des indications concernant la SST. Certains sont plus élaborés (ESA) que d'autres.

Le Rapport d'analyse de situation de travail (AST), produit en amont du programme d'études pour orienter le développement de celui-ci, regorge d'informations sur le métier et les risques spécifiques, mais est peu utilisé. Il s'appuie sur une démarche d'analyse collective impliquant des représentants des milieux (secteur de formation, enseignants, professionnels du métier) et un observateur de la CSST pour produire ensuite une annexe sur la SST. Le document contient une description du métier et de la formation, des tâches et opérations, des connaissances, habiletés et aptitudes requises et des suggestions pour l'enseignement. Le document le plus utilisé, parce qu'il est imposé et disponible pour les nouveaux enseignants, est le programme d'études, qui dicte les compétences que les élèves doivent maîtriser et les critères de performance. Nous avons analysé les AST et les programmes d'études. Nous présentons ici ceux de COF et d'ESA, le programme de DEC ne comportant pas de module dédié à la SST (ministère de l'Éducation, 2004, 2001, 2000, 1999). Bien que ce ne soit pas le cas de DEC, notons que le module de SST a disparu de certains programmes (ex. restauration) afin de favoriser l'intégration de la SST dans tous les modules. Les résultats qui suivent nous permettent de penser qu'il serait préférable de valoriser les deux approches.

Les enseignants réfèrent aussi au document ministériel concernant les évaluations, ainsi qu'au guide produit par la Banque d'instruments de mesure (BIM) pour les examens. Des guides produits par le Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec (CEMEQ) sont aussi

disponibles pour COF et ESA. Pour l'enseignement du module SST, les enseignants d'ESA doivent référer au document produit par l'ASP du secteur construction (autorisé par la CSST). Des enseignants d'ESA déplorent que ce module soit imposé pour tous les métiers de la construction, car il oblige à traiter des aspects non pertinents pour ESA (ex. tranchées et excavations) et prive ainsi d'une marge de manœuvre souhaitée par aborder des aspects comme le cadenassage. Une analyse approfondie de tous ces documents, de leur cohérence et de leur utilisation serait pertinente.

Notre analyse des AST et des programmes

Dans l'AST de COF comme en ESA, la *description du métier* mentionne des contextes de travail stressants (COF : clientèle; ESA : arrêts de production, pression des supérieurs, heures de travail prolongées, décisions difficiles, entreprises peu intéressées par la SST). En COF, ces aspects ne sont pas repris dans la section SST mais le sont dans les habiletés psychologiques à développer (audace, esprit d'équipe, etc.). Des risques chimiques et posturaux sont identifiés en lien avec quatre tâches seulement (sur 17: défriser, colorer, décolorer, mèches). Ils sont traités comme des *performances d'application de règles*, sans précisions sur les connaissances spécifiques ni sur les régulations complexes. Ainsi, on ne s'étonne pas qu'y soit soulevée l'idée de réduire le nombre d'heures d'enseignement de la SST dans le programme d'études (30h). En revanche, l'annexe SST produite par la CSST est très détaillée. De nombreux risques y sont listés, associés à des numéros d'articles de la LSST et des recommandations. Une attention particulière est portée aux produits chimiques. Dans l'AST d'ESA, des *connaissances* spécifiques à la SST sont précisées pour chaque tâche (13). Plusieurs types de risques à la sécurité apparaissent (produits dangereux, travail en hauteur et en espace clos, travail physique, équipements, espaces, bruit, odeurs, chaleur) et l'annexe SST fournit une liste imposante de risques. Des normes sont précisées pour la plupart des tâches (11: ex., *Code électrique*, *LSST*, normes sectorielles selon les secteurs d'exercice du métier). Dans cette AST, un nouveau concept apparaît, celui d'agir sur les risques. Mais la portée de l'énoncé est faible en raison de deux autres énoncés qui retournent la responsabilité à l'individu (ministère de l'Éducation, 2004, p. 5) : « [...] *la responsabilité de la sécurité au travail incombe toujours au travailleur* » (ce qui est contraire à la LSST, L.R.Q., qui prévoit une responsabilité partagée avec l'employeur); respecter les consignes, savoir se discipliner et faire preuve de prudence rendraient les risques « *gérables* ». Tout comme en COF, les énoncés renvoient au contrôle de soi.

Dans le **programme d'études de COF**, on trouve des indications en SST dans presque tous les modules de compétences spécifiques au métier (15/16 ; ex. donner une permanente standard, effectuer une coupe stylisée). Rien n'apparaît dans le premier module, « S'intégrer au milieu de travail », qui implique pourtant une présence en salon de coiffure. Le module « Prévenir les atteintes à la santé et la sécurité » est le deuxième, donc tôt dans la formation (c'est le cas dans tous les programmes qui comportent ce module). Cette compétence est dite *générale* (c'est aussi le cas en ESA mais pas dans tous les programmes). Cela signifie qu'elle n'est pas considérée comme spécifique au métier et que l'évaluation des apprentissages repose sur la qualité de la participation plutôt que sur des compétences spécifiques au métier. Les critères de performance indiqués sont: l'application judicieuse des règles d'hygiène personnelle (ex. nettoyage régulier du poste de travail et des instruments) et des règles générales de sécurité (ex. localisation rapide des installations de sécurité, reconnaissance juste des sources de dangers et de risques). D'autres critères visent l'application des règles particulières au domaine de la coiffure (ex. application juste des moyens de prévention des dermatoses, réalisation conforme des tests cutanés). Plusieurs

éléments, comme ce dernier, sont associés à des actions de protection de la cliente. Bien qu'il puisse y avoir un lien entre les deux, il n'est pas indiqué. On est donc moins surpris du glissement identifié lors des entretiens avec les élèves (notamment), entre la situation de la travailleuse et celle de son client. Des éléments de l'AST comme les facteurs de stress ne sont pas repris. Aucun repère n'est fourni à l'enseignant concernant les conditions d'encadrement sécuritaires à planifier. Dans le **programme d'études d'ESA**, on trouve des indications de SST dès la description du programme : *«Leur travail est fatigant en raison du bruit, des odeurs et de la chaleur, sans compter le stress associé aux arrêts de production nécessaires dont l'électromécanicienne ou l'électromécanicien assume la responsabilité.»* (p.7). La SST est présente dans tous les modules, incluant donc le premier, contrairement à COF. Le module SST prévoit des activités concernant le respect des normes, les risques sur chantiers, l'autoévaluation de son attitude. L'adoption de comportements sécuritaires domine tout le programme et l'élément récurrent est le respect des règles et la conformité aux normes. On trouve aussi des indications en relation avec les outils et les matériaux et avec un élément de prise en charge de la SST qui rappelle l'énoncé du même type dans l'AST (lister les risques et mesures préventives, définir des objectifs et des moyens).

L'interprétation du programme d'études par les enseignants qui ressort des entretiens concerne les règles. Ils précisent être attentifs à la matrice où sont indiqués les modules où la SST doit absolument être planifiée. Étant donné que les indications sont générales (sauf pour le module SST d'ESA), chaque enseignant doit préciser les éléments de contenu et une manière de les aborder. Lorsqu'il est question de réglementation et de normes (ex., cadenassage ou produits toxiques), l'enseignant d'ESA sait dans quelle direction chercher l'information. Lorsqu'il est question de règles à appliquer, peu importe le programme, il n'y a pas de registre à consulter. Chaque département se définit des règles générales (port d'ÉPI, code vestimentaire, règles de déplacement, de comportements) mais aucune indication n'est disponible pour les règles spécifiques aux tâches. Chacun réfère à sa pratique, aux normes implicites du métier, étant entendu que celles-ci peuvent varier d'un milieu de travail à l'autre, d'un travailleur à l'autre. Il n'est donc pas étonnant que des tensions se manifestent, comme nous l'avons vu, autour des écarts d'interprétation et d'application des règles.

Plusieurs **niveaux de planification de la SST** ont été identifiés lors des entretiens et des observations. L'intégration de la SST dans le plan de cours écrit est souhaitée par un des CP mais n'est pas présente chez tous les enseignants. Cela ne les empêche pas d'en planifier plusieurs aspects. La planification du matériel didactique est considérée exigeante en raison du manque de documentation spécialisée, de la responsabilité individuelle de développer pour soi-même et pour les élèves, et de mettre à jour continuellement. En COF et en ESA, des vidéos sur les risques à la SST (non spécifiques à ces métiers) sont utilisées. On trouve diverses affiches de sensibilisation dans tous les ateliers, et en ESA des découpures de journaux concernant des accidents graves. Ils cherchent tous à marquer l'imagination, mais certains choisissent de traumatiser (films et récits chocs) et d'autres à éviter la peur. La planification de l'évaluation est exigeante afin de préciser les règles de verdict pour le respect et l'application des règles de SST. Lors des évaluations de fins de modules, si l'élève fait preuve d'un manquement relatif à la SST, il perd des points (ex. pour la posture au lavabo) et peut se trouver en échec. Il y aura reprise d'examen après une période de récupération plus ou moins longue déterminée par l'enseignant.

La planification d'un environnement sécuritaire joue un rôle très important et les enseignants y consacrent du temps tous les jours avant, pendant et après les cours : aménagements, vérification

des équipements, commande et installation de matériel, discipline, etc. La planification de la conscientisation implique la progression et les moyens de sensibilisation et d'exploration des règles, des tâches et des équipements dangereux. La planification des interactions entre les élèves peut viser plusieurs objectifs : pour faciliter la maîtrise des gestes (ex., pour un élève ayant des habiletés moindres), pour diminuer le stress de l'apprentissage entourant une tâche complexe (ex., effectuer une coloration sur une cliente), ou encore pour stimuler l'application des règles (ex. utiliser un leader qui applique les règles). Cette stratégie peut aider l'enseignant à réduire les risques et la sollicitation. La planification des stages des élèves est l'aspect le moins évoqué sauf par les CP. Le seul aspect rapporté par des enseignants est la signature par l'élève du formulaire de stages qui inclut des aspects de SST. Il y est prévu que l'élève se conforme aux règles de l'entreprise. L'approche du CFP présentée par l'une des DA est de faire confiance aux élèves. « *Je ne trouve pas que nos élèves vont être téméraires quand ils vont en stage,* ». Elle donne l'exemple d'un élève blessé durant son stage : « *il a perdu deux bouts de doigts. La CSST a fait enquête auprès du formateur du cours ASP et tout avait été enseigné.* » Cet extrait témoigne des rôles de l'école dans les stages et dans le transfert des compétences et de la peur des poursuites légales, déjà exprimée.

4.4.3 Un aperçu des pratiques d'enseignement de la SST

Les séquences d'activité observées (6 dont trois sont présentées brièvement) ont permis de constater que la SST est toujours présente dans toutes les activités en ateliers. Elles impliquent la mobilisation de connaissances visant le contrôle des risques présents en atelier (ex., encombrement, équipements, outils, matériaux, produits) et des risques découlant des pratiques de travail (postures, manutention, déplacements, réglages, port d'ÉPI, concentration, entretien du poste de travail).

Nous avons identifié des interventions constantes de sensibilisation à des notions générales concernant les postures (en COF surtout), l'entretien de son poste de travail, les règles de déplacement dans les lieux, le port d'équipements et de vêtements réglementaires. Des conseils plus spécifiques ont été abordés dans chacun des programmes : ex., contrôle du stress et des postures en COF, transport et fixation des matériaux en DEC, prévention des chutes et éclaboussures dues à l'huile en ESA. De constantes répétitions sont observées, plusieurs fois auprès des mêmes élèves (ex. qui n'attachaient pas le sarrau, ne portaient pas les lunettes, ne mettaient pas d'absorbant au poste de travail).

En **ESA**, au cours d'une séquence d'enseignement en classe d'un premier cours du module SST à des élèves de première année, l'enseignant explique son objectif de leur « *faire pousser des petites antennes, changer la vision ... au niveau SST* » et leur demande de ne pas oublier lorsqu'ils seront sur un chantier. Il propose plusieurs moyens individuels: voir les dangers potentiels pour faire attention, analyser la situation pour éviter les dangers, éviter les mouvements dangereux, organiser leur travail pour qu'il soit moins dangereux. Il évoque aussi des moyens collectifs : identification des matières dangereuses, cadenassage. Des risques et des causes d'accidents et de maladies sont mentionnés ainsi que des principes de prévention et de manutention. Deux exercices de recherche d'informations dans le guide CEMEQ sont réalisés. L'enseignant s'étonnera qu'aucun élève n'ait rouspété devant ce travail. Une vidéo est présentée pour alerter les élèves aux risques d'accident. Peu de réactions ont été visibles et aucun retour spécifique n'a été effectué. L'enseignant utilise des exemples d'accidents graves. Il invite à penser aux conséquences des accidents sur le travailleur, ses proches et ses collègues. Il précise

que les premiers cours sont théoriques, mais seront ensuite plus dynamiques, et que ce module est alterné, chaque jour, avec un module d'apprentissage d'une compétence particulière au métier afin de faire bouger les élèves.

Pour les autres séquences observées, les enseignants débutent toujours par un moment de présentation de consignes de travail incluant des éléments de SST. Nous présentons ici les principaux aspects.

En **ESA**, l'autre observation a été réalisée en atelier, lors d'un cours sur le montage hydraulique. L'enseignant a beaucoup de suivis à effectuer auprès des élèves dans deux locaux différents. Il prend soin de bien expliquer, démontrer, répéter. Malgré cela, les erreurs de manutention et d'installation par les élèves, en début d'apprentissage de cette activité, génèrent des fuites, des éclaboussures et de dégoulinements. L'enseignant a toujours un linge à la main et répète où trouver les linges, de nettoyer, de mettre de l'absorbant aux postes de travail avant de tester les circuits, de disposer adéquatement des gants utilisés, de mettre les lunettes de sécurité (un élève sort souvent de l'atelier, revient toujours avec ses lunettes sur la tête et attend la consigne pour les remettre). Il explique aussi à plusieurs reprises d'attendre avant de démarrer les circuits, car il doit d'abord aller vérifier la pression, qu'ils peuvent être en danger sans le savoir; il va dans l'autre atelier pour mettre le système en marche. N'importe qui peut donc l'activer, ce qui pourrait être dangereux. Dès lors que les compresseurs se mettent en marche, le niveau sonore devient élevé. De plus, une alarme retentit lorsqu'un circuit est mal monté. Cette séquence met en évidence une activité intense de l'enseignant pour contrôler les élèves et l'environnement, et l'impossibilité dans le contexte présent de contrôler tous les élèves en même temps.

En **COF**, les interventions des enseignants étaient surtout axées sur le port de moyens de protection (gants, sarreaux, capes lors des colorations, chaussures fermées), l'hygiène au poste de travail (cheveux et eau au sol, encombrement, lavage des brosses, miroirs, etc.) et les étirements. D'autres concernaient les méthodes de travail pour réduire les postures contraignantes: ajustement des chaises, position de l'élève par rapport à l'équipement et au client, rapprochement des coudes près du corps, prises et mouvements des outils de travail (ex. tourner la brosse dans les doigts plutôt qu'avec le poignet), prise du sèche cheveux par le haut (pour réduire l'élévation de l'épaule) mais qui augmente la déviation du poignet chez l'élève observée, la flexion des genoux pour le lavage des cheveux. L'enseignante précise qu'il est toutefois plus fatigant d'utiliser cette technique. Certaines suggestions prenaient en compte les environnements qu'on peut trouver en salons qui obligent à donner les shampoings en se positionnant à côté du lavabo. Les principes de réduction des contraintes sont intégrés par l'enseignante et on peut se demander jusqu'à quel point ils sont explicités, question qui concerne tous les enseignants et programmes.

Les interventions identifiées ne touchaient pas tous les facteurs de risque observés, ce qui ne veut pas dire qu'ils ne sont pas pris en compte à d'autres moments. Par exemple, en **COF**, les interventions concernant l'exposition aux produits toxiques visaient à protéger la peau mais pas les voies respiratoires, alors que l'air était chargé d'odeurs irritantes. En **ESA**, les interventions visaient les risques d'accidents lors des montages mais n'abordaient pas la sollicitation musculo-squelettique prolongée avec bras en élévation et mouvements contraints par le manque d'espace. En **DEC** (non présentée ici), la manutention et l'installation des décors étaient traitées du point de vue des risques de percuter une personne alors que les risques pour les pieds, déchaussés pour le travail en vitrine et lors de déplacements entre les vitrines et l'atelier, n'étaient pas traités.

4.4.4 Les dimensions collectives

Les enseignants (entr. ind.) rapportent discuter souvent des règles de SST avec leurs collègues (ÉPI, code vestimentaire et comportements sécuritaires). L'interprétation ou l'application des règles ne fait pas consensus, particulièrement en ESA, où les décisions collectives ne sont pas respectées par tous les collègues. Quand on les interroge quant à leurs besoins pour la SST des élèves, le besoin de partager la responsabilité de la SST, entièrement confiée à l'enseignant, est mis en valeur : elle « ... *devrait être l'affaire de tous* » (Ec12). Les enseignants souhaitent aussi des améliorations des espaces ainsi que des équipements adaptés et sécuritaires. La recension systématique des pratiques de collaboration dans le travail des enseignants permettrait d'appréhender les stratégies de régulation des risques à la SST pour les enseignants et pour les élèves.

En résumé, la SST est très présente dans les prescriptions ministérielles. Les approches de prévention sont toutefois peu évoluées au regard des connaissances actuelles sur la SST, notamment en matière de moyens de prévention, de types de risques à la santé et de savoir-faire de prudence. La SST est très présente dans les pratiques quotidiennes d'enseignement, lesquelles sont imprégnées d'interventions et de préoccupations éthiques concernant les règles et les comportements de prudence à respecter pour eux-mêmes et à faire apprendre. Or, les enseignants réfèrent surtout aux règles générales, prescrites dans le programme, en partie définies par l'école et leur département, et illustrées par leurs expériences pratiques. Ils s'y tiennent autant que possible, mais avec des seuils de tolérance différents. Ces seuils semblent influencés par les contextes et l'expérience des enseignants : réponse des élèves, surcharge, impossibilité de voir tous les élèves en même temps, approches, connaissances, expériences et expertises. Ces situations contribuent à la fatigue et au stress. Les enseignants planifient (en amont et pendant les cours) divers aspects des conditions d'enseignement et d'apprentissage qu'ils n'associent pas toujours à la SST mais qui l'influencent : environnements et équipements favorisant l'apprentissage, conception de matériel didactique et de conscientisation des élèves à certains risques, contrôle des méthodes de travail individuelles, de stratégies de collaboration entre élèves à destination d'élèves en décalage dans leurs apprentissages de la SST. Ainsi, les activités d'apprentissage des élèves sont constamment encadrées par ces interventions en partie invisibles. La partie la plus visible est le rappel des règles, épuisantes pour les enseignants autant que les élèves. Par ailleurs, certains types de risques observés ne semblaient pas pris en compte (ils pourraient l'être à d'autres moments) : les facteurs qui influencent la prise de risque ou les décisions de ne pas appliquer les règles ; les risques et mesures de prévention des TMS en COF et ESA, des troubles respiratoires en COF ; les déterminants des risques et les mesures collectives de prévention à la source. Une partie de ces risques, énoncés dans les AST, devraient être intégrés dans les programmes d'études et dans les contenus à développer. L'explicitation et le partage des pratiques de SST des enseignants (lors de la pratique du métier et de l'enseignement du métier) et des connaissances sur la prévention des risques à la santé et la sécurité apparaît aussi comme une clé pour soutenir les enseignants dans ce travail complexe d'interprétation et de développement des contenus et des stratégies d'enseignement. Cela pourrait avoir un impact positif sur leur propre SST en plus de celle des élèves, à court et plus long terme.

4.5 Résultats. Validations et perspectives du partenariat

4.5.1 Une validation à poursuivre

Deux types de validations ont été effectués, l'une interne au CFP et deux externes. Ce travail sera à poursuivre à l'interne pour stimuler des transformations et à l'externe pour valider et développer les interventions et la recherche. Un aspect qui traverse tous les commentaires est le **besoin d'une meilleure reconnaissance** sociale de la FP ainsi que par les institutions externes (MELS, FCSQ, CS) et leurs directions de CFP. Les enseignants soulèvent la contradiction entre d'une part, le discours les identifiant comme étant des professionnels de la FP et, d'autre part, la gestion qui les écarte des décisions et réduit leurs marges de manœuvre. Des contraintes organisationnelles ont fait en sorte que les trois rencontres de validation planifiées dans le CFP furent remplacées par une seule rencontre d'une heure avec 12 enseignants des trois programmes ciblés. Nous avons dû limiter le temps de présentation, en mettant l'accent sur la santé des enseignants et des élèves. Les échanges ont permis de constater que les facteurs de risque identifiés reflètent les réalités respectives des départements. Toutefois, des surprises surviennent concernant le recoupement entre les douleurs ressenties par les enseignantes et les élèves en COF, et par l'importance des risques présents dans ce secteur. Ce constat a donné lieu à un échange sur les besoins différenciés des départements. L'inactivité du comité de SST a été identifiée comme un manque de levier pour obtenir un suivi pour les demandes transmises à la direction. La moitié des enseignants ont exprimé des attentes envers la nouvelle direction. La consultation des enseignants sur les enjeux de SST et leur participation est souhaitée sur : les travaux à réaliser, le choix des équipements, les règles de SST. Les enseignants souhaitent aussi récupérer une marge de manœuvre concernant le temps de planification des enseignements et de production de matériel didactique. Des besoins en formation sont énoncés concernant la SST, les troubles de comportements et la loi C-21.

Deux rencontres de validation ont été organisées par la CSQ : une avec des enseignants de la même commission scolaire (16 participants, dont 7 du CFP participant), l'autre avec des enseignants de divers ordres d'enseignement (environ 200 dont 7 de la FP qui ont pu réagir à la présentation). La question du **financement** est soulevée par tous les enseignants sous un angle ou un autre : non indexation des budgets pour les achats, perte d'autonomie sur la gestion des budgets dans les départements, manque d'argent des CFP pour améliorer les ressources (l'un d'eux énonce l'idée que la CSST donne les amendes aux CS plutôt qu'aux CFP), le système de financement à la sanction. Ce dernier aspect soulève davantage de commentaires. La direction (pour les budgets) autant que les enseignants (pour leurs emplois) auraient intérêt à ce que les élèves n'abandonnent pas avant l'évaluation de fin de module. Certains se sentent obligés de faire des concessions pour amener l'élève jusqu'à l'évaluation même s'il ne réussit pas, de garder un élève dérangeant. Les élèves le savent et négocient auprès des enseignants. Cette situation aurait des effets pervers sur les enseignants (conflits éthiques, surcharge de travail, locaux surchargés) et sur les élèves (espaces contraints, retards occasionnés par les élèves faibles ou dysfonctionnels). Le **manque de ressources** explique les demandes suivantes : locaux supplémentaires ou plus grands, mobiliers pour éviter les postures à risque, ressources spécialisées en SST pour les élèves en difficulté et pour les enseignants sur les problèmes de violence entre élèves et avec les enseignants, dont le harcèlement envers les élèves féminines.

Certains aspects de **l'organisation du travail** sont soulevés. Certains se plaignent de l'obligation d'être à l'école 200 jours par année, d'autres soulignent que cette obligation a été échangée contre une reconnaissance du travail effectué à la maison (8h). La distribution des tâches d'enseignement par ancienneté crée des iniquités pour les nouveaux qui se retrouvent souvent avec des tâches plus lourdes. Le soutien aux nouveaux enseignants est inégal d'un département à un autre. Il serait difficile de les soutenir en raison de leur statut à taux horaire qui limite le temps de présence à l'école. La dimension collective du travail est aussi évoquée en lien avec l'abandon de la fonction chef de groupe dans une CS, qui a entraîné la suppression des réunions d'équipe, des difficultés à obtenir des consensus, et moins d'écoute de la part de la direction.

Des **obstacles à la prévention** touchent la SST des enseignants et des élèves. Des directions de CFP attendraient des blessures pour bouger. Des enseignants confirment la présence d'accidents et de douleurs chez les enseignants et les élèves. Les troubles musculo-squelettiques, en raison du mobilier scolaire seraient répandus : « *la FP est le secteur le plus mal en point* ». Les directions ne connaîtraient pas suffisamment les différentes cultures de prévention dans les programmes. Elles n'impliqueraient pas les enseignants dans les développements en SST. Sur le plan pédagogique, des **obstacles à la prévention** sont identifiés. Les évaluations se font souvent sur des réalisations en équipes, ce qui rend difficile l'évaluation de chaque élève. En stage, il est difficile d'assurer la sécurité des élèves même lorsque les mesures de protection sont disponibles. Si les travailleurs ne les utilisent pas, les élèves non plus. Certains se demandent pourquoi les CFP ne sont pas prioritaires au sens de la loi sur la SST. Ils estiment nécessaire d'avoir un comité SST, un représentant à la prévention et un programme. Il est considéré essentiel de documenter, de déclarer les événements et de déposer des plaintes. Or, des changements sont signalés dans les **profils des enseignants**, de plus en plus jeunes et moins expérimentés dans le métier, ce qui affecterait leur capacité d'agir sur tous ces aspects (les plus anciens ont déjà du mal à le faire). Les **élèves aussi ont changé**. On note plus de problèmes d'aptitudes au métier choisi, et l'admission d'élèves avec des handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Des enseignants rapportent des **améliorations** dans leurs CFP qui témoignent de la possibilité de changer la situation : système de mentorat pour les nouveaux professeurs, mise en place d'horaires favorisant la conciliation travail-famille-études ainsi que le travail collectif, concentration des activités de récupération et de reprises des examens avec les élèves, travail sur les méthodes à risque, comité de SST opérationnel qui donne suite aux demandes, comité d'éthique pour les élèves, suivi serré des élèves problématiques dès le début, investissements par la CS.

4.5.2 Des perspectives partenariales stimulantes

Un objectif de la recherche était de favoriser le développement d'un réseau d'acteurs-clés concernés par la SST dans les CFP. Nous pensons l'avoir atteint en raison du maintien de la participation de tous les organismes jusqu'à la fin du projet (malgré quelques absences prolongées), et surtout de la qualité de leur engagement dans les échanges portant sur les développements nécessaires de la SST en CFP. Les pistes de travail ont été développées à partir des résultats marquants pour les quatre axes de la recherche. Les principaux aspects sont présentés en fonction de ces axes.

Tous les partenaires acceptent de poursuivre le travail pour élaborer un plan de diffusion des résultats de la recherche, pour établir des priorités d'intervention et de recherche, et pour identifier les rôles. Ils ont déjà ciblé cinq priorités :

-
- 1) sensibiliser tous les intervenants en FP à un nouveau regard sur les quatre axes de la SST étudiés;
 - 2) passer d'un portrait local à un portrait provincial;
 - 3) étudier les structures en place et les développements actuels;
 - 4) former tous les intervenants et mettre en place les ressources pertinentes;
 - 5) partir des besoins et des pistes de travail des enseignants, à identifier, pour développer sur les quatre axes.
-

Les partenaires souhaitent de plus, bien que la recherche ait été réalisée au secteur professionnel dans un CFP, que les recommandations incluent la formation technique (FPT) au collégial pour des programmes apparentés, en raison de situations similaires identifiées par les partenaires (la CSST vise d'ailleurs les cegeps pour un plan d'action et de conformité). Il est suggéré d'inviter la Fédération des cegeps à se joindre au comité.

Les partenaires ont énoncé les principes de base d'un plan de développement de la SST en formation professionnelle et technique, de la manière suivante :

-
1. La SST doit être une activité structurante qui sert de trame de fond aux développements de la FP en ce qui a trait à la planification et la gestion des programmes, à l'enseignement, à l'apprentissage et aux aménagements dans les divers lieux (scolaires, stages, emploi).
 2. Un plan d'action concerté avec tous les partenaires sociaux concernés doit être défini pour proposer une orientation et des moyens de favoriser le développement de la SST en milieu scolaire de la FPT.
 3. Ce plan d'action doit reposer sur une perspective préventive, participative, systémique, multifactorielle, multidisciplinaire et globale de la SST (incluant la santé et la sécurité, notamment la santé psychologique et musculo-squelettique).
Le Protocole de Québec peut servir de référence, mais il doit être interprété à la lueur des connaissances actuelles en matière de SST, notamment en ergonomie. A la base, les enjeux de SST, les aspects problématiques et les besoins différenciés doivent être répertoriés, tant ceux des CFP, que des programmes, et des sous-groupes d'enseignants et d'élèves pouvant être exposés différemment.
 4. Ces développements doivent être portés par un organisme gouvernemental qui a le mandat du développement de la SST dans les CS et les CFP, et qui assure le leadership d'un réseau québécois de concertation et de développement de la SST en FPT (avec tous les partenaires sociaux concernés). La recherche et l'intervention devraient être valorisées.
 5. Des ressources et des activités doivent être mises en place non seulement pour sensibiliser, mais aussi pour se donner des leviers pour réduire les sources de risques professionnels (notamment des ressources humaines et financières, ainsi que des ressources spécialisées dans les divers aspects et approches de prévention en SST).
-

Nous examinons ci-dessous les enjeux identifiés par les chercheurs et qui n'engagent pas les partenaires.

5. DISCUSSION

Un obstacle au développement de la SST pour tous les acteurs rencontrés est le problème persistant de reconnaissance de la FP qui affecterait le financement et les ressources. La reconnaissance semble globalement s'améliorer et entraîner un processus de professionnalisation des enseignants en FP (élargissement du champ de compétences et de la formation universitaire, accroissement des responsabilités et de la participation aux activités de l'équipe-école) et des interventions de la CSST (via le programme Prévention jeunesse et des inspections). Cette reconnaissance ne semble pas se traduire par une amélioration des conditions d'apprentissage nécessaires à ce développement professionnel ni par des budgets dédiés à la SST (la direction doit engager des fonds qu'elle n'a pas).

Les enseignantes et enseignants participants soulèvent ce paradoxe avec plusieurs constats. D'une part, ils cumulent la responsabilité de leur formation universitaire, de leur apprentissage du travail d'enseignant sur le tas et de l'apprentissage des élèves. Or, l'articulation des compétences pratiques du métier avec les compétences des programmes d'études et les stratégies d'enseignement ne va pas de soi. Les conditions d'insertion en emploi sont très difficiles. La précarité ajoute de l'incertitude et le cumul d'emplois. Les enseignants constatent une réduction progressive de leurs marges de manœuvre (temps pour la planification des enseignements et le développement de matériel didactique, augmentation du temps de travail à l'école et interdiction d'apporter du matériel à corriger à la maison, contraintes d'aménagements des horaires pour favoriser les études universitaires). Ils signalent des difficultés de participation aux décisions et d'obtenir du soutien face à certains élèves, ainsi que le manque en ressources matérielles pour l'enseignement et pour l'apprentissage (par exemple, les salles d'enseignants exiguës, bruyantes et avec peu d'ordinateurs, des ateliers qui ne permettent pas d'assurer un contrôle visuel sur tous les élèves). Cette situation est source de surcharge, de difficultés, de frustrations qui affectent la satisfaction, la santé et la conciliation travail-famille-études. Ces résultats indiquent que les CFP qui auraient amélioré ces aspects seraient sur la bonne voie d'agir sur certains déterminants de la santé des enseignants, et par conséquent des élèves.

Les métiers traditionnellement féminins sont touchés par un autre problème de reconnaissance, celui d'une représentation étriquée du travail des femmes et des risques de leurs emplois pour la santé, ici dans les secteurs de services (cf. introduction). La prise en charge de la SST par la CSST et par le CFP participant touche les priorités de la CSST au regard de la « sécurité des machines » (incluant le « cadenassage ») qui concerne principalement les secteurs traditionnellement masculins visés par les groupes prioritaires établis en 1979 (LSST). Il est encourageant de constater que la CSST, en lien avec le Protocole de Québec, a élargi ses interventions au secteur de l'éducation. Dans certains secteurs comme en ESA, les conditions de sécurité évoluent sous la pression de programmes de prévention imposés par la CSST. En revanche, leurs interventions visent principalement les secteurs prioritaires, traditionnellement masculins, et excluent donc les secteurs d'enseignement traditionnellement féminins qui n'impliquent pas de machines comme la coiffure. Or, nous avons vu qu'une variété de risques affecte la santé ainsi que la sécurité dans ce secteur (tels les troubles musculo-squelettiques et l'exposition à des produits chimiques) et que les enseignantes de coiffure sont fatiguées de se battre sans résultats pour améliorer notamment la salubrité des locaux.

Rappelons aussi que les interventions identifiées dans le CFP visent surtout la SST des élèves. Bien que les améliorations pour les élèves puissent aussi améliorer la situation des enseignants, la santé de ces derniers est rarement dans la mire. Dans un cas comme dans l'autre, la recension systématique des indicateurs précoces de détérioration de la santé (douleurs et fatigue persistantes, etc.) et de l'environnement est indispensable. Or, les registres d'incidents et d'accidents ne sont pas tenus rigoureusement non plus et ne semblent pas constituer un outil de correction et de prévention. Les résultats permettent d'insister sur l'importance d'élargir les interventions de la CSST et des CFP à l'ensemble des programmes et des groupes d'enseignants, d'élèves (évidemment des autres catégories de personnels comme les conseillers pédagogiques, rappelons le cas d'un conseiller qui ne fréquente plus les ateliers en raison des risques à la SST). Cette perspective permettrait de cibler les priorités de prévention en fonction d'un portrait plus réel et de cibler les priorités sans négliger une part de la population enseignante et étudiante.

Par ailleurs, le manque de connaissances sur la santé au travail et la prévention au travail par les divers acteurs rencontrés freine la déclaration des atteintes et la prise en charge collective de la prévention y compris l'investissement dans un représentant à la prévention, choix que quelques centres de formation ont commencé à faire. La prise en charge collective actuelle de la SST porte principalement sur la définition et la gestion des règles de SST, mais celles-ci sont difficiles à définir et certaines posent des problèmes éthiques aux enseignants en raison des applications variables et des limites de la surveillance de leur application. Le manque de connaissances des divers acteurs rencontrés limite aussi l'enseignement et l'apprentissage de la SST, et en particulier les aspects de santé et de prévention, le partage et le développement des stratégies de prudence (Ouellet, 2009), les enjeux de transfert des compétences en SST dans les milieux de stages et de travail. L'ensemble de ces acteurs pourrait jouer un rôle complémentaire et cohérent avec le collectif s'il y avait une réelle compréhension des actions et approches de chacun. La formation à une SST contemporaine basée sur des outils de partage des représentations, du langage et des pratiques des divers acteurs rencontrés est nécessaire, tant dans leur formation initiale que continue.

Les connaissances des élèves en matière de SST et les expériences qu'ils rapportent témoignent de leur haut niveau de conscience de l'importance de la SST et d'un manque d'outils pour appréhender l'écart entre les prescriptions (les règles), les apprentissages en atelier et les réalités appréhendées en milieu de travail. Les élèves apprennent à contrôler leurs comportements, mais ne sont pas des acteurs de la SST et ne semblent pas distinguer les risques en fonction de leurs déterminants: ex. processus d'habituation et d'adaptation musculaire; manque de maîtrise de la tâche et/ou des outils de travail; contraintes temporelles, spatiales, humaines, techniques. Il serait important de développer l'apprentissage des sources de risques à la SST, les divers moyens de prévention et les stratégies de régulation de la SST en milieu de travail. Cela nécessiterait notamment l'explicitation des savoir-faire de prudence individuels et collectifs que les enseignants ont déployés lorsqu'ils pratiquaient le métier. Il apparaît aussi important de penser les activités d'apprentissage de manière à éviter les expositions prolongées, davantage parfois qu'en milieu réel, étant donné le processus d'apprentissage et le temps prolongé qui y est associé.

D'autres avenues pertinentes pour les enseignants seraient: la mise à jour de l'AST en enseignement de la FP (MEQ, 1994), mais basée sur des analyses de l'activité en situation; la mise en place de mesures d'insertion en emploi et de conciliation travail-famille-études; la mise

en place de dispositifs de partage d'expertise (Grossmann, 2009); l'amélioration de leurs conditions matérielles; leur implication dans les projets de développement de leur SST et de celle de leurs élèves; la prise en charge de leur santé physique et mentale en n'oubliant pas les départements traditionnellement féminins aux prises avec divers problèmes de santé.

Le développement des programmes d'études et du matériel didactique est aussi nécessaire pour apporter aux enseignants et aux élèves une vision, des connaissances et une capacité d'agir. Dans les programmes analysés, l'approche de la SST est globalement la même qu'on trouve dans plusieurs milieux de travail (ce qui n'est pas étonnant puisque ce sont des acteurs des milieux qui l'alimentent); la SST y est traitée comme une connaissance générale d'application individuelle de règles devant protéger des risques. La dimension psychologique de la SST n'est pas développée sinon comme information sur les caractéristiques du métier. Malgré des similitudes entre les programmes, on note des différences de traitement de la SST qui se répercutent sur la prise en charge de la SST. En coiffure, encore plus qu'en ESA, la SST est plus pauvre. Elle relève d'une responsabilité individuelle et se confond même avec les règles d'hygiène et de sécurité protégeant les clients. Plusieurs équipements et locaux sont problématiques. Ces situations reflètent les maigres leviers dont disposent les travailleuses de ce secteur non syndiqué et non prioritaire en vertu de la loi de santé et sécurité. Un développement indispensable est l'intégration des aspects de santé et de sécurité des hommes et des femmes, de même que l'intégration de nouvelles approches et connaissances en SST dans les programmes d'études, l'ergonomie en particulier, d'ailleurs présente dans plusieurs entreprises.

Nous ne pouvons terminer sans souligner les efforts et les investissements importants, malgré ce qui précède, pour améliorer la SST. Malgré son accord pour apporter ces changements, le milieu de formation s'inquiète du manque de ressources temporelles, financières et humaines pour avancer sur ce dossier. Le rôle de l'école envers l'entreprise est un objet de préoccupations pour le CFP et les enseignants, notamment pour les élèves en stages. Le milieu s'inquiète du transfert des compétences dans les entreprises moins avancées sur le plan de la sécurité. Des obstacles au transfert des compétences, soulevés par les élèves et les enseignants, sont apparus associés à la culture des milieux de travail. La présence d'élèves féminines en milieux non traditionnels est maintenant possible mais ces femmes rencontrent encore les obstacles identifiés dans des études précédentes (discrimination, harcèlement, violence; notamment Chatigny, 2009; Couture et coll., 2004). La situation en milieu scolaire s'est améliorée mais des obstacles persistent. La situation en milieu de stages demeure très problématique. Des mesures devraient être envisagées rapidement par tous les partenaires pour remédier à la situation en outillant les divers interlocuteurs.

Cette étude exploratoire a apporté beaucoup de connaissances et de pistes de travail. Elle mérite des approfondissements et des validations dans d'autres établissements. Le développement de connaissances spécifiques à la mobilisation des acteurs en vue de la transformation des situations de travail dans l'éducation est un enjeu de taille : nous disposons de connaissances solides sur la manière d'intervenir en entreprise, mais ces stratégies doivent aussi être adaptées pour le monde de l'éducation, et plus spécifiquement pour le secteur de la formation professionnelle.

6. CONCLUSION

Nous concluons en lien avec la pertinence et les perspectives de la recherche. Les résultats témoignent à notre avis de la pertinence d'avoir étudié les enjeux de SST en CFP et les aspects problématiques en lien avec les quatre axes identifiés: gestion de la SST, travail et SST des enseignantes et des enseignants, SST des élèves, enseignement et apprentissage de la SST. Chaque participant pour la plupart des questions nous conduisait toujours aux trois autres axes lors des entretiens et des observations. Il est plus facile toutefois, comme c'est le cas actuellement, de ne pas les considérer comme quatre pièces du même casse-tête, avec une approche non intégrée, non systémique de la SST, où chaque groupe d'acteur agit isolément, avec quelques repères et des prescriptions générales qui se heurtent aux contraintes du quotidien et à leurs sources de variabilité. Les aspects invisibles de chacun des axes commencent à émerger et à révéler la complexité des enjeux de SST, l'ampleur des efforts réalisés et des préoccupations des groupes d'acteurs. Un grand mouvement d'ensemble s'est opéré dans le CFP face aux risques d'accidents associés à l'utilisation des machines. La direction et certains départements sont hautement impliqués et les efforts portent fruit sur la dimension Sécurité. La dimension Santé doit maintenant remonter dans les priorités, car elle pose problème tant aux enseignants qu'aux élèves, et en particulier dans des programmes d'études non visés par les priorités actuelles de prévention de la CSST et du CFP. La prise en compte des diverses approches qui cohabitent, de la richesse des pratiques non partagées et des besoins de chaque groupe d'acteurs ainsi que de leur participation active est pour cela nécessaire. Le développement de nouvelles approches intégrées est ainsi souhaitable : de financement et de gestion de la SST, de définition des contenus de SST à enseigner dans une perspective de didactique professionnelle. Les développements nécessaires de la SST en milieu scolaire ne pourront se faire sans les partenaires sociaux, lesquels ont joué un rôle très important dans l'élaboration de la recherche et des pistes de travail. Nous comptons maintenant sur leur soutien respectif et leur implication dans le réseau mis en place, pour favoriser la diffusion et l'utilisation des résultats, ainsi que la définition collective des objectifs de la prochaine recherche à conduire.

7. APPLICABILITÉ DES RÉSULTATS

Cette étude a certaines limites à considérer. La première est liée au petit échantillon : un centre de formation, trois programmes d'études, nombre de participants limité dans chaque groupe et absence d'élèves mineurs. Toutefois, pour une étude exploratoire nous estimons avoir impliqué un grand nombre de participants qui permettent de mettre en évidence diverses représentations et situations. Une autre limite est la durée de l'étude. Bien qu'elle se soit déroulée sur quelques années en raison des interruptions, elle n'est pas longitudinale et ne permet pas d'appréhender les impacts des transformations en cours dans le CFP, notamment en raison de notre présence. Une autre limite est liée aux contraintes de pages pour ce rapport, qui ont forcé à délaissier le détail de certains résultats que nous aurions souhaité partager, par exemple, les parcours des enseignants et les séquences d'activités observées. Les résultats sont toutefois issus d'une étude terrain mettant à contribution une combinaison de méthodes favorisant la triangulation des données, et portant sur des situations concrètes en contexte réel. La validation partielle des résultats, si elle ne permet pas de les généraliser à tous les programmes et tous les milieux, permet d'offrir au CFP participant, des pistes de travail applicables à court terme, et confirme la présence, dans d'autres CFP, de résultats concernant chacun des axes étudiés. Les partenaires y reconnaissent plusieurs situations identifiées dans des centres de formation professionnelle et des collèges techniques, et souhaitent poursuivre le travail. Nous pensons donc avoir obtenu des résultats applicables au développement de la SST avec les acteurs-clés.

8. RETOMBÉES ÉVENTUELLES

La première retombée est le maintien des rencontres des partenaires du réseau pour préciser les voies de développement, et planifier la diffusion, jugée prioritaire, des résultats au sein des organismes partenaires. Le développement de matériel de vulgarisation et la production d'articles de vulgarisation seront envisagés. Ce travail devrait nous conduire à l'élaboration, au cours de cette année, d'un projet d'intervention et de recherche. Les résultats disponibles pourraient déjà orienter le travail dans les organismes partenaires. Une deuxième retombée à prévoir se situe du côté du CFP participant, qui recevra un résumé du rapport et une proposition d'activité pédagogique orientée vers le partage des pratiques et des besoins concernant les quatre axes. Sur le plan scientifique, deux activités se tiendront prochainement dans le cadre du congrès de l'Association internationale d'ergonomie : une présentation des résultats concernant la SST des enseignants et élèves féminines en parcours non traditionnels, et une rencontre avec nos collaboratrices françaises et portugaises concernant la SST des formateurs en formation professionnelle. Également, le travail amorcé ces dernières années avec des chercheurs en didactique professionnelle permettra de développer les aspects entourant l'enseignement et l'apprentissage de la SST. Sur ce point, du travail est en cours pour intégrer les connaissances de la recherche dans le cours spécialisé en enseignement de la SST du baccalauréat en enseignement professionnel et technique de l'UQAM.

9. LISTES DES ARTICLES SCIENTIFIQUES PUBLIÉS DANS LE CONTEXTE DU PROJET

CHATIGNY, Céline, Jessica RIEL et Livann NADON. « Health and Safety of Students in Vocational Training in Quebec: A Gender Issue? », *Work*, vol. 41 n°1., 2012; p. 4653-4660.

CHATIGNY, Céline, HASTEY, Priscille, RIEL, Jessica et Livann NADON. « Analyse ergonomique des aspects de santé et de sécurité dans le travail (SST) dans l'enseignement de la formation professionnelle », Colloque de l'INRP, Lyon, Mars 2010.

BIBLIOGRAPHIE

- BALLEUX André. « L'entrée en enseignement au Québec: l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage », *Carriéologie*, vol. 10 n°4, 2006; p. 603-27.
- CHATIGNY, Céline, Jessica RIEL et Livann NADON. « Health and Safety of Students in Vocational Training in Quebec: A Gender Issue ? », *Work*, vol. 41 n°1., 2012; p. 4653-4660.
- CHATIGNY, Céline, Sophie Lévesque et Jessica Riel. « Training yourself while training students: the constant challenge of vocational training teachers », *Work*, vol. 41 n°2, 2012, p. 143-153.
- CHATIGNY, Céline. « Devising work schedules for a collective: Favouring intergenerational collaboration among counsellors in a shelter for women victims of conjugal violence », *Work*, vol. 40 n°1, 2011, 101-110.
- CHATIGNY, Céline. « Santé et maintien des femmes en emplois dits traditionnellement masculins ». *Actes du 44^e congrès de la Société d'ergonomie de langue française.*, Toulouse , 22-24 septembre 2009,
- CHATIGNY, Céline et Nicole Vézina. « L'analyse ergonomique de l'activité de travail : un outil pour développer les dispositifs de formation et d'enseignement », dans : LENOIR, Yves et Pierre Pastré, (éd.), *Didactique professionnelle et didactique disciplinaire*, Paris, Octares, 2008.
- CHATIGNY, Céline, Esther Cloutier et Solange Lefebvre. « On-the-job Mentoring in a Machine Shop : an Important but Imperfect Experience for Apprentices », *Actes du congrès de l'IEA*, San Diego, 30 juillet - 4 août. 2000, vol. 2, p. 672-675.
- CLOUTIER, Esther, et al. « *Enjeux de santé et de sécurité au travail dans la transmission des savoirs professionnels : le cas des usineurs et des cuisiniers* », Institut de recherche Robert Sauvé en santé et en sécurité du travail, Études et recherches R-316, 2002, 205 pages.
- COUTURE Vanessa, THIBAUT Marie-Claude, CHATIGNY Céline et Karen MESSING. « Faire fondre le plafond de verre des femmes dans les emplois non-traditionnels », CINBIOSE, FTQ, Montréal, 2004.
- CSQ. « Convention collective 2005-2010 », Québec, CSQ, 2007, 295 pages.
- CSQ. « Un portrait des lésions professionnelles subies par les membres de la centrales des syndicats du Québec », Montréal, Rapport A0910-CG-035, 2010, 24 pages.
- CSST et MELS. « Formation professionnelle et technique. Mieux intégrer les compétences en santé et en sécurité au travail : une mission prioritaire ! », Gouvernement du Québec, 2005, 18 pages.
- DESCHENAUX, Frédéric, et Chantal Roussel. « De la pratique à l'enseignement d'un métier: l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel », *Éducation et francophonie*, vol. 38, n°1, Printemps 2010, p. 92-108.
- DESAULNIERS, Marie-Paule, et France Jutras. « L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratique », Sainte-Foy , Presses de l'Université du Québec, 2006, 244 pages.
- FRIGUL, Nathalie, et Annie Thébaud-Mony, « Où mène le Bac pro? », L'Harmattan, Paris, 2010, 249 pages.
- GIRARD Serge-André, et al. « Santé et sécurité du travail et formation professionnelle : Prochaine cible d'intérêt », *PISTES*, vol. 8, n° 2, Octobre 2006, {En ligne}. {<http://www.pistes.uqam.ca/v8n2/articles/v8n2a1.htm>}
- GROSSMANN, Sophie. « Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses ? Quelles pratiques ? Quel professionnel ? », *Canadian Journal of Education*, vol. 32, n°4, 2009, p. 764-796.
- GUBERMAN, Nancy, et Dominique Côté. « Pourquoi la Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec n'est pas le premier recours des enseignants et des préposées à l'aide domestique ayant des lésions professionnelles », *PISTES*, vol. 7, n° 2, Mai 2005, {En ligne}. {<http://www.pistes.uqam.ca/v7n2/pdf/v7n2a3.pdf>}

- GOUVERNEMENT DU QUEBEC. « La formation professionnelle et technique au Québec. Un aperçu », Québec, 2008.
- LABERGE, Marie. Accueil et intégration sécuritaire et compétence en emploi des élèves inscrits à la formation menant à un métier semi-spécialisé du parcours de formation axée sur l'emploi, thèse de doctoral (sc. biologiques), UQÀM, 2012.
- LEDOUX, Élise, et Marie Laberge. « Bilan et perspective de recherche sur la santé et la sécurité au travail des jeunes travailleurs », IRSST, Montréal, 2007, 71 pages.
- LENOIR, Yves, et Pierre Pastré. « Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat », Paris, Octares, 2008, 319 pages.
- LOIGNON, Karine. Étude compréhensive sur le phénomène d'attrition hâtive en enseignement professionnel au Québec: certains facteurs à considérer, Mémoire de maîtrise (éducation), Université de Sherbrooke, 2006.
- MESSING, Karen, and Jeanne Manger Stellman. « Sex, gender and health: the importance of considering mechanism », *Environmental Research*, vol. 10, n°2, 2006 June, p. 149-62.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « La profession d'enseignante et d'enseignant en formation professionnelle. Rapport d'analyse de situation de travail », Québec, 1994.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Coiffeuses et coiffeurs, coiffeuses-stylistes et coiffeurs-stylistes », Rapport d'analyse de situation de travail, Québec, 1999, 61 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Électromécanique de systèmes automatisés », Rapport d'analyse de situation de travail, Québec, 2000, 54 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Coiffure, Programme d'études 5245 », Québec, 2001, 64 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations, les compétences professionnelles », Québec, Gouvernement du Québec, 2001, 218 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Électromécanique de systèmes automatisés », Programme d'études 5281, Québec, 2004, 70 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Décoration intérieure et étalage QZU-5005 », Édition provisoire, 2005, 176 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. « Décoration intérieure et présentation visuelle », Programme d'études 5327, 2010, 96 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Décoratrice / décorateur et étalagiste », Rapport d'analyse de situation de travail, (année non disponible), 55 pages.
- MUCHIELLI, Alex. « Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives », Colloque international « recherche qualitative : Bilan et prospective ». 27-29 juin 2006, Béziers.
- OUELLETTE, Raymond. « Statistique de l'éducation: enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire », Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2008, 268 pages.
- OUELLET Sylvie, et Nicole Vézina. « Du formateur au contenu de formation: quand la connaissance de la variabilité des méthodes s'impose pour prévenir les troubles musculo-squelettiques », dans : *Exploration of the human factor: (36th) Annual Conference of the Association of Canadian Ergonomists (ACE)*, 2005 August, Halifax, Canada, p. 15-18.
- OUELLET, Sylvie. Acquisition d'habiletés motrices à la découpe de viande et prévention des troubles musculo-squelettiques : apport de l'analyse ergonomique à la conception de formations, thèse de doctorat (sc. biologiques), UQÀM, 2009.
- PRATTE, Lise, et Céline Chatigny. « L'accompagnement des élèves féminines dans les métiers non traditionnels », Congrès de l'ACFAS 2007, Trois-Rivières.
- QUINLAN, Michael, Claire Mayhew and Philip Bohle. « The global expansion of precarious employment, work disorganization, and consequences for occupational health: A review of recent research », *International Journal of Health Services*, vol. 3, n° 2, 2001, p. 335-414.

RICHARD, Jean-Guy, *et al.* *Apprendre son métier... en préservant sa santé*, Deux vidéos pour les animateurs-formateurs dans les entreprises du secteur avicole, Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST), 2003.

RIEL, Jessica. Analyse de l'activité de travail des enseignantes et enseignants du secondaire, Mémoire de maîtrise (sc. biologiques), UQÀM, 2009.

ST-VINCENT, *et al.* « L'intervention en ergonomie », Ste-Foy, Éditions Multi Mondes, 2011, 360 pages.

SEIFERT, Ana Maria, *et al.* « Precarious employment conditions affect work content in education and social work: Results of work analyses », *International Journal of Law and Psychiatry*, vol. 30, n° 4-5, p. 299-310.

TEIGER, Catherine. « Représentations du travail, travail de la représentation », dans : WEILL-FASSINA, Annie, Pierre Rabardel et Daniel Dubois. dir., *Représentations pour l'action*, Toulouse, Octares, 1993, p. 311-44.

VÉZINA, Michel, *et al.* « Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi et de santé et de sécurité du travail », Institut national de santé publique, Institut de la statistique du Québec et Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail, septembre 2011, 260 pages.

ANNEXES

1. Détails des étapes de la recherche

1. PRÉLIMINAIRE

Recherche de terrain. Le CFP a été **ciblé avec le concours de la CSQ** en fonction des critères établis avec les membres du comité de suivi : intérêt partagé des représentants de la direction, du syndicat et des enseignants; programmes d'études variés sur les plans des caractéristiques des enseignants (sexe, âge, ancienneté, statuts d'emploi), des élèves des exigences d'enseignement et d'apprentissage de la SST.

Collecte et analyse de documents auprès du CFP et des partenaires. Peu de documents étaient disponibles sur la SST. Nous avons analysé le registre d'accidents et les aspects de SST dans les documents ministériels *Analyse de la situation de travail* et *Programmes d'études*. Ces aspects ont été catégorisés selon les types de savoirs et d'apprentissages.

Analyse de la demande et du contexte. Une visite partielle du CFP a été réalisée avec la direction générale adjointe, avec une attention portée aux caractéristiques des lieux, des équipements et des déplacements des personnes. Des données ont été recueillies auprès de la direction, du personnel non enseignant (conseillers pédagogiques, magasiniers) et d'enseignants-chefs de groupes, sur le fonctionnement du CFP et des programmes, la SST. Les trois départements ont alors été ciblés (coiffure, décoration intérieure et électromécanique de systèmes automatisés). Des entretiens ont été réalisés avec des représentants d'organismes partenaires (CSQ, CSST, FCSQ, MELS). L'analyse de l'ensemble des données a permis d'élaborer et valider les outils de collecte de données pour la phase suivante. Les canevas et questionnaires d'entretien avec les enseignants et les élèves ont été validés auprès d'enseignants et d'élèves (voir section 3.3 du rapport).

2. APPROFONDISSEMENT

Entretiens individuels avec six enseignants ciblés et volontaires des trois programmes participants (2/programme ciblé), représentant une diversité si possible des aspects suivants : sexe, âge, expérience, statut.

Entretiens collectifs avec des enseignants et des élèves (en ESA et COF; DEC n'a pas réussi à organiser les rencontres). Les objectifs étaient : d'explorer les parcours, les défis, les facteurs qui influencent les expériences et représentations en SST, les projets professionnels, les besoins. Les participants étaient volontaires. Les participants ont aussi rempli, séance tenante, un questionnaire autoadministré nous assurant l'obtention de données comparatives individuelles. Les élèves étaient majeurs, car les délais d'organisation ne permettaient pas d'obtenir le consentement des parents des mineurs (à ajouter dans un prochain projet).

Entretiens individuels avec 7 individus en parcours non traditionnels : 1 enseignante, 1 enseignant, 4 élèves féminines, 1 apprenti externe en projet de devenir enseignante. Les modalités et lieux étaient au choix des participants (individuel téléphonique et en personne à l'extérieur du CFP, collectif dans le CFP).

Observations de 6 séquences d'activités de 5 enseignants des 3 programmes ciblés, en présence d'élèves, de type chronique de quart (séquences d'actions, événements, communications, imprévus) à l'aide d'une prise de notes manuscrite, pendant quatre heures par séquence (durée de 17h14 représentées ici sur un total de 24 heures). Nous avons cherché à identifier des exigences de l'activité et des enjeux de SST. Les activités ont été classées en deux catégories: activités globales: préparation de l'activité d'enseignement,

enseignement magistral, supervision d'activités pratiques, pause prescrite, etc.; actions ponctuelles. Ces catégories ont été amorcées à l'aide d'une étude exploratoire précédente dans un autre CFP et d'une étude dans un autre secteur d'enseignement. Elles restent à valider et faire évoluer par de futures recherches.

3. VALIDATION DES RÉSULTATS AVEC DES ENSEIGNANTS

Questionnaire autoadministré auprès de 17 enseignants d'autres programmes d'études, visant à collecter des données sociodémographiques et relatives aux accidents et maladies professionnelles. La direction ayant refusé la distribution systématique du questionnaire malgré un accord préalable, seulement 12 nouveaux enseignants l'ont complété, plus 5 ayant participé à d'autres étapes de la recherche. Les résultats complémentaires à ceux des entretiens individuels et collectifs seront présentés lorsqu'ils proviennent de répondants et de programmes de ceux ciblés (comptabilité, esthétique, secrétariat, vente de voyages).

Rencontres collectives d'autoconfrontation : 1) auprès de 12 enseignants participants du CFP (une rencontre d'une heure seulement a été obtenue pour les trois programmes); 2 rencontres de validation externe organisées par la CSQ (enseignants FP du Syndicat CSQ de la commission scolaire du CFP participant (16 participants, dont 7 du CFP participant) et par le Réseau CSQ auquel participent des enseignants et professionnels de divers ordres d'enseignement (environ 200 participants, dont 7 de la FP).

4. ÉLABORATION DES PISTES DE TRAVAIL AVEC LES PARTENAIRES

À l'issue de l'analyse des résultats, nous avons développé, avec le Comité de suivi externe, des pistes de travail pour le développement de mesures de développement de la SST dans les CFP. Ce travail se poursuivra en 2012, les partenaires s'étant engagés à prolonger leur collaboration pour définir des priorités et élaborer un plan de travail.

2. Outils de collecte de données

La collecte de données auprès des acteurs du centre de formation a été réalisée à l'aide de canevas d'entretiens et de questionnaires autoadministrés qui sont présentés dans cette section.

Les entretiens de validation auprès du personnel enseignant ainsi que les entretiens auprès des acteurs externes au CFP n'impliquaient pas de canevas préétabli. Pour les premiers, les entretiens étaient guidés par la synthèse des résultats présentée avec soutien PowerPoint; pour les seconds, ils étaient structurés autour de l'exploration de leurs responsabilités en matière de FP et de SST, et de leurs représentations des enjeux en centres de formation professionnelle.

2.1 Formulaire de consentement général

Sous la responsabilité de Céline Chatigny, ergonomiste et chercheuse rattachée à l'UQAM, au Centre d'étude des interactions biologiques entre la santé et l'environnement (CINBIOSE) de l'Université du Québec à Montréal et au Collectif de recherche sur la formation professionnelle (CRFP). Recherche financée en par l'IRSST.

Avec la collaboration de Priscille Hasteley, professionnelle de recherche et de Jessica Riel, étudiante au doctorat

Madame, Monsieur,

Vous êtes invité(e) à prendre connaissance de ce document. Nous l'avons préparé pour vous présenter un résumé de la recherche et de ses implications et pour nous confirmer votre consentement si vous acceptez de participer à cette recherche.

RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE ET DE SES IMPLICATIONS

Le projet auquel vous êtes invité à participer concerne l'analyse du travail des enseignants en formation professionnelle et les problématiques de santé et de sécurité (SST) en centre de formation professionnelle. L'objectif de la recherche est de dresser un premier état des lieux concernant la SST des élèves et des enseignants, et d'identifier les priorités de recherche et d'action en collaboration avec les partenaires sociaux des domaines de l'éducation et de la SST.

Les aspects de la santé et de la sécurité qui seront explorés sont de quatre ordres :

- SST des enseignants (bilan des accidents et des maladies professionnelles chez le personnel enseignant, selon les caractéristiques sociodémographiques; expériences de SST lors de la pratique du métier)
- SST des élèves (bilan des accidents et des maladies professionnelles chez les élèves, selon les caractéristiques sociodémographiques; expériences de SST lors de l'apprentissage en atelier et en stages)
- Enseignement et apprentissage de la SST (représentations de la SST, des exigences d'enseignement et d'apprentissage du métier concerné, selon les programmes d'études, les caractéristiques du métier et des élèves; types de savoirs et de ressources en jeu dans les activités d'enseignement théoriques et pratiques, ainsi que dans les activités de stage; stratégies d'enseignement et défis à relever)
- SST dans le Centre de formation et les départements (structures, politiques et pratiques en matière de SST; réalisations et projets de SST; ressources et contraintes des divers acteurs face à la SST; attentes provenant de 'externe en matière de SST).

Les retombées de cette recherche pourraient concerner des développements :

Ces suggestions pourraient concerner :

- en premier lieu les enseignants et le centre de formation concernés
- le secteur de la formation professionnelle
- les institutions québécoises impliquées dans le développement de la SST en FPT.

L'étude sera réalisée à l'aide d'entretiens individuels, ainsi que d'observations auprès d'enseignants travaillant dans un même centre de formation professionnelle. Des entretiens auront été réalisés auparavant avec des personnes responsables du centre de formation, afin de recueillir des informations concernant le contexte et le fonctionnement du centre, ainsi que les tâches attendues et les ressources allouées pour l'apprentissage et le travail. L'analyse, principalement qualitative, ainsi que les recommandations, seront validées auprès d'une trentaine d'enseignants provenant de différents centres de formation. La démarche prévoit aussi l'implication de partenaires sociaux dans

l'élaboration de la demande et des recommandations. Ce projet jouera un rôle dans le développement de la profession enseignante en FP.

Quoique votre participation exige que vous y consacriez quelques heures, elle devrait vous apporter l'avantage de contribuer à une analyse du travail qui pourrait offrir aux intervenants et décideurs de votre centre de formation et de la formation professionnelle, des pistes de réflexion et de travail.

L'entretien auquel vous êtes invité à participer pourra être enregistré si vous y consentez. Les propos seront traités de manière à respecter l'anonymat et la confidentialité. Les noms et autres informations permettant de vous identifier seront traités par les seuls chercheurs concernés dont les noms paraissent ci-dessus et le matériel collecté sera gardé sous clé et ne servira qu'aux fins de la présente recherche. Une fois la recherche terminée, les listes nominatives et les enregistrements seront détruits à moins que vous acceptiez éventuellement que les enregistrements soient utilisés, après visionnement de votre part, pour des fins d'enseignement et de diffusion des résultats.

Votre participation est entièrement volontaire, ce qui signifie que vous conservez le droit, une fois que vous avez accepté de participer, de vous retirer de la recherche à tout moment sans inconvénient, sans préjudice et sans conséquence, comme vous pouvez refuser de répondre à certaines questions. Votre retrait implique également la destruction des renseignements que vous aurez jusqu'alors fournis.

Nous pensons avoir exposé l'essentiel de ce projet et les conditions et attentes liées à votre participation. N'hésitez pas à poser toutes les questions utiles à votre compréhension.

Signature de la personne-chercheur :

Notre projet de recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) de l'UQAM, impliquant des sujets humains. Si vous avez besoin de plus amples informations concernant les responsabilités éthiques de la chercheuse et de son équipe, ou si dans le cas d'inobservance de ses engagements, vous souhaitez déposer une plainte, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du Président du CIÉR, Dr. Joseph Josy Lévy. Il peut être joint au numéro (514) 987-3000 poste 4483 ou 7753 ou par courriel à l'adresse suivante : levy.joseph@uqam.ca.

Formulaire de consentement

1. ENTRETIEN	Appelez vos initiales
Je consens à participer à un entretien	
Je consens à l'enregistrement de cet entretien à la condition que toute information permettant de m'identifier soit traitée de manière à respecter mon anonymat et le caractère confidentiel de mes propos. Les bandes seront effacées lorsque la recherche sera terminée à moins que j'aie donné mon accord pour une utilisation pédagogique.	
2. OBSERVATION	
Je consens à ce qu'un chercheur effectue des observations pendant que je travaille	
Je consens à ce que des images soient captées au cours de ces observations (photos, vidéo) à la condition que toute information permettant de m'identifier soit traitée de manière à respecter mon anonymat et le caractère confidentiel de mes propos. Les bandes seront effacées lorsque la recherche sera terminée à moins que j'aie donné mon accord pour une utilisation pédagogique.	
3. UTILISATION DES ENREGISTREMENTS POUR DES FINS DE RECHERCHE	
Je consens à ce qu'on me parle de la possibilité de conserver des extraits des enregistrements audio et vidéo me concernant, pour des fins d'enseignements ou de diffusion des résultats de la recherche.	

Ma contribution à la présente étude servira à la production d'un rapport de recherche, à l'organisation de sessions d'information, de formation ou d'enseignement, de même qu'à la rédaction et la publication d'articles scientifiques dans différentes revues.

Je confirme par la présente avoir reçu toute l'information nécessaire sur la nature du projet, de ses objectifs, des conditions de ma participation incluant le droit de me retirer de l'étude, sans inconvénient, ni conséquence pour ma personne, sur l'utilisation qui sera faite des renseignements que je fournirai et que les chercheurs ont répondu à toutes mes questions.

Signé à (la ville) _____ en duplicata, ce (date) _____

Participant(e) Nom en lettres moulées _____

Participant(e) Signature _____

Chercheur(e) Signature _____

Pour information: Céline Chatigny (514) 987-3000 poste 3772; chatigny.celine@uqam.ca

2.2 Formulaire de consentement pour les observations (extrait)

Aux enseignants et élèves du Centre de Formation

Vous trouverez ci-dessous un résumé des informations importantes à transmettre à vos élèves avant le jour des observations et au moment où nous arriverons. Le jour même, au début de votre activité avec eux, l'observateur pourrait transmettre ces informations avec vous, si cela vous convient, afin de casser la glace. Si vous avez des suggestions ou des demandes à formuler, n'hésitez pas à nous en faire part. Afin que nous puissions répondre aux exigences éthiques, vous trouverez ci-joint un formulaire sur lequel vous aurez à confirmer l'accord de vos élèves concernant notre présence. Si des élèves mineurs sont présents dans votre groupe, nous vous demandons SVP de nous en informer.

Merci de votre participation. L'Équipe de recherche

Bonjour à tous,

La direction du Centre de Formation ainsi que les enseignants et enseignantes ont accepté de collaborer à un projet de recherche réalisé par une équipe de chercheurs de l'UQAM. Ce projet est un premier en centre de formation professionnelle. Il vise à mieux comprendre le travail des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle, en lien avec les enjeux de santé et de sécurité qui sont rencontrés. Il est donc important pour les enseignants.

Pour ce faire, un certain nombre d'enseignants et d'enseignantes ont accepté d'être observés pendant leur travail. C'est la raison pour laquelle, un observateur ou une observatrice peut parfois accompagner votre enseignant(e) ou collègue. Il est important de préciser que ces observations visent à comprendre et non pas à évaluer ou à juger les activités de l'enseignant ou enseignante ou encore de ses collègues ou des étudiant(e)s.

L'observateur ou l'observatrice n'interviendra en aucune façon dans le déroulement des activités. Nous vous prions donc de ne pas lui adresser la parole (comme nous sommes supposés le faire avec le conducteur dans l'autobus) et de ne pas vous offusquer s'il ne vous répond pas. Le plus simple est de l'oublier. Pour la qualité des résultats de cette recherche, il est d'ailleurs important que vous ne modifiez en rien vos activités et comportements. Faites comme s'il n'était pas là.

Si le fait d'être observé vous occasionne des difficultés, vous n'avez qu'à le mentionner à l'observateur ou l'observatrice ou encore à l'enseignant ou l'enseignante concernée et l'observation cessera immédiatement.

L'équipe de recherche vous remercie de votre compréhension et de votre collaboration.

Veillez svp indiquer la date ET apposer vous initiales dans la colonne de droite

Je confirme avoir obtenu l'accord verbal de mes élèves pour qu'un chercheur observateur soit présent lors de mon activité d'enseignement du :2010	_____
--	-------

Signé à (la ville) _____ en duplicata, ce (date) _____
 (participant-e) _____
 (chercheuse) _____

Pour information: Céline Chatigny (514) 987-3000 poste 3772.

2.3 Canevas d'entretien avec les chefs de groupe

1. Présenter l'objectif de l'entretien. Permettre aux chercheurs de se familiariser avec le fonctionnement du CFP, notamment en matière de SST (sécurité des élèves et des enseignants)

Plus spécifiquement, se faire expliquer les enjeux rencontrés dans leurs départements respectifs en lien avec les rôles des acteurs impliqués dans les activités du secteur.

2. Présenter la recherche, la feuille de résumé de la recherche et de consentement à signer.

3. Entretien à terminer en demandant si d'autres questions seraient importantes à aborder.

Objectif. Comprendre un minimum le travail de chef de groupe	Sous-questions
En quoi consiste votre travail ? Est-ce ça se vit de la même manière dans tous les départements ?	Mandat officiel et ce qu'ils font, différences entre les départements, responsabilités envers les enseignants, les élèves aussi ? Comment ça s'insère dans leur travail d'enseignant (en continu, nb d'hrs précises, ..) (comment sont nommés les chefs d'équipe)
Objectif. Comprendre la situation de SST dans leur département	Sous-questions
Est-ce que vos fonctions de chef d'équipe vous amènent à travailler directement et indirectement sur des questions de SST ?	Quels sont les aspects, de quelle manière, avec qui, dans quelles circonstances ?
Objectif. Comprendre la situation de SST des enseignants	Sous-questions
D'après ce que vous voyez ou entendez, qu'est-ce que les enseignants trouvent le plus difficile dans leur travail ? Quels sont les impacts de ces difficultés ?	Impacts sur eux-mêmes, sur les élèves, autres (Préciser qu'on ne s'intéresse pas seulement à la santé physique, mais aussi aux autres aspects qui peuvent être en jeu, à l'état de santé psychologique et émotionnel des enseignants)
Objectif. Comprendre la situation de SST des élèves	Sous-questions
D'après ce que vous voyez ou entendez, qu'est-ce que les élèves trouvent le plus difficile dans l'apprentissage de leur métier, dans les conditions d'études en général et au centre de formation? Quels sont les risques à la santé et la sécurité qui guettent les élèves, dans les centres de formation, en stages, dans leur métier ? Y a-t-il des points particuliers sur la SST dans les ententes de stages? Quelles sont vos attentes face aux entreprises qui accueillent les stagiaires? Avez-vous le pouvoir ou la capacité d'évaluer ces aspects lors des stages?	Sous-groupes : selon l'âge, le sexe, autres
Objectif. Comprendre l'enseignement de la SST par les enseignants et par les élèves	Sous-questions
Comment se fait l'enseignement de la SST dans votre programme ? Quelles sont les politiques de SST dans votre programme ? qui les déterminent ?	

Objectif. Comprendre les enjeux et les pratiques passés	Sous-questions
Comment voient-ils les pratiques passées et actuelles de SST dans le programme et dans le CFP (pour la direction, pour les élèves, pour les enseignants, pour d'autres professionnels, conseillers pédagogiques ?) Quels événements de SST heureux et malheureux sont survenus dans leur département ? Comment sont gérés les incidents, accidents? D'où viennent les directives et les projets? Quel niveau? (MELS, commission scolaire, Centre, Département)	de leur point de vue, ce qui est important, difficile, favorable)
Objectif. Comprendre les enjeux futurs	Sous-questions
Comment voient-ils les enjeux futurs de SST dans le département et dans le CFP : pour la direction, pour les élèves, pour les enseignants, pour d'autres (professionnels, conseillers pédagogiques ?)	
Objectif. Comprendre les besoins et priorités des départements	Sous-questions
Quels sont les aspects et les situations que nous devrions prioriser au cours de la recherche – en d'autres mots, quels sont les besoins les plus importants ?	

2.4 Canevas d'entretien avec les directeurs et conseillers pédagogiques

Présenter l'objectif de l'entretien

Permettre aux chercheurs de se familiariser avec le fonctionnement du CFP, notamment en matière de SST (sécurité des élèves et des enseignants)

Présenter la feuille de résumé de la recherche et de consentement

(préciser qu'on ne s'intéresse pas seulement à la santé physique, mais aussi aux autres aspects qui peuvent être en jeu..., à l'état de santé psychologique et émotionnel des enseignants)

- Qui sont-ils, que font-ils, depuis quand ?
- Est-ce que leur fonction les amène à travailler directement et indirectement sur des questions de SST ?
- (Faire détailler; on veut savoir quels aspects, de quelle manière, avec qui, dans quelles circonstances)
- Comment voient-ils les enjeux (de leur point de vue, ce qui est important, difficile, favorable) de SST dans le CFP : pour la direction, pour les élèves, pour les enseignants, pour d'autres (professionnels, conseillers pédagogiques ?)
- Des recherches et des interventions mettent en évidence des difficultés pour les enseignants concernant ... (aspects dans le tableau); à votre avis, comment ça se vit ici ?
- Des recherches et des interventions mettent en évidence des difficultés pour les élèves concernant l'exposition à certains risques dans les centres de formation (aspects à ajouter dans le tableau à partir de l'étude de Girard et col.); à votre avis, comment ça se vit ici ?
- D'après eux, quels sont les aspects et les situations que nous devrions prioriser au cours de la recherche – en d'autres mots, quels sont les besoins les plus importants ?

	Directeurs adjoints	Conseillers pédagogiques
Insertion en emploi et accueil des enseignants L'insertion en emploi (formation, accueil, ...) Les premiers moments d'enseignement Les activités les plus exigeantes pour les enseignants Étapes de l'enseignement, autres activités que enseignement En termes d'exigences d'apprentissage En termes de charge mentale, physique, émotionnelle		
SST Rôles en matière de SST Politiques et fonctionnements, activités, place de la SST en lien avec la SST Leurs propres expériences et préoccupations SST Leur perception de ce que vivent les enseignants, les élèves Place de la SST dans les programmes, dans l'enseignement (qu'est-ce qui est enseigné, comment est réparti l'enseignement, est-ce plus présent dans certains programmes) Quels sont les risques SST pour eux? Pour les enseignants? Pour les étudiants? Les événements survenus en matière de SST Les événements SST (accidents, incidents, CSST, ...)		

<p>Mesures incitatives (dont disciplinaires pour ceux qui ne respectent pas les règles en atelier, soutiennent-ils les enseignants lorsqu'ils prennent certaines décisions... et autres).</p> <p>Ont-ils l'impression que les étudiants ont conscience de l'importance de la SST (qu'est-ce qui leur permet de dire cela?</p> <p>Ressources pour la SST (comité, ... humaines, pédagogiques,</p> <p>Est-ce que pour vous, gérer la SST a un impact sur votre travail?</p>		
<p>D'après eux, quelles priorités pour la recherche</p>		

2.5 Canevas d'entretien individuel avec les magasiniers

Objectif de l'entretien :

Identifier les aspects de SST qui traversent l'activité des magasiniers pour documenter davantage les besoins et les enjeux.

Méthodes :

Échange informel au comptoir sur rendez-vous.

Enregistrement audio des réponses, si possible, pour maximiser le temps d'échange.

Observations notées à la main.

Rappeler les objectifs de la recherche, le consentement, la confidentialité.

Date de l'entretien jj / mm / 2010

Chercheur qui a réalisé l'entretien _____

Heure de début _____ Heure de fin _____

Code attribué au magasinier _____

Formulaire de consentement signé : oui non

Sinon, entretien annulé sauf entente particulière pour signer plus tard

Enregistrement audio : autorisé non-autorisé

Indiquer no. de l'enregistrement

1 Le magasinier et son travail

En quoi consiste son travail ?

Depuis combien de temps le fait-il ?

Qui sont ses patrons, collègues et collaborateurs

Est-ce lui qui décide quoi commander ?

(sans le demander à moins que ça ne s'y prête, noter : sexe, âge approximatif)

2 Le magasin

Depuis combien de temps existe-t-il ?

Qu'est-ce qui a changé avec le temps ?

Quelles sont les règles de fonctionnement

Que contient-il exactement ?

Y a-t-il du matériel qui a trait

- à la sécurité,
- à la santé,
- à des équipements de protection pour des machines
- à des outils plus sécuritaires ou adaptés
- à des équipements pour des ateliers
- à des équipements de premiers soins

3 Les usagers du magasin

Qui vient au magasin ?

- pourquoi ?
- quand ?
- arrive-t-il que quelqu'un se présente à la suite d'un accident, d'une blessure, d'un malaise (y a-t-il un service d'infirmierie ?)
- registre de ces événements ?
- registre des équipements de sécurité ?

Quelles sont les demandes :

- De la part des élèves
- Des enseignants
- Des directions
- Autres

Y a-t-il des demandes :

- Pour des équipements plus petits, ex. gants, ceintures d'outils
- Que vous devez refuser ?

2.6 Canevas d'entretien individuel avec le personnel enseignant incluant des annotations pour les personnes en contextes non traditionnels

Objectifs de l'entretien :

Explorer, les quatre aspects de la SST étudiés dans cette recherche :

SST des enseignant(e)s	SST des élèves
<ul style="list-style-type: none"> - accidents, maladies professionnelles et difficultés rencontrées chez les enseignants, selon les caractéristiques démographiques (sexe, âge, expérience, etc.) - facteurs qui influencent la SST incluant l'intention de rester en emploi selon les programmes d'études et les conditions associées - expérience de SST lors de la pratique du métier 	<ul style="list-style-type: none"> - bilan des accidents et malaises chez les élèves selon les caractéristiques démographiques (sexe, âge, etc.) - facteurs qui influencent la SST incluant l'intention de rester en emploi selon les programmes d'études et les conditions associées - expérience de SST lors de l'apprentissage en atelier et en stages
Enseignement et apprentissage de la SST	SST dans le CFP et les départements
<ul style="list-style-type: none"> - représentation des enseignants de la SST, des exigences d'enseignement et d'apprentissage du métier concerné, selon les programmes d'études, les caractéristiques du métier et des élèves - types de savoirs et de ressources en jeu dans les activités d'enseignement théorique et pratique, ainsi que dans les activités de stage - stratégies d'enseignement et défis à relever 	<ul style="list-style-type: none"> - structures, politiques et pratiques en matière de SST - réalisations et projets de SST - ressources et contraintes des divers acteurs face à la SST : direction, professionnels, enseignants, élèves, autres - attentes provenant de l'externe en matière de SST : commission scolaire, MELS, CSST, universités, etc.

Comprendre ces aspects en lien avec le parcours de l'enseignant et avec son activité de travail.

Cibler des pistes de transformation et de recherche prioritaires ainsi que d'autres aspects que nous n'avons pas questionnés lors de l'entretien.

L'entretien comportera 5 sections :

1. Informations relatives à l'enseignant(e) (programmes enseignés, statut d'emploi, ancienneté)
2. Caractériser l'activité de travail de l'enseignant et son évolution au cours de la carrière
3. Caractériser les risques à la SST pour les enseignants et les élèves et les moyens mis en œuvre pour prévenir ces risques
4. Explorer l'enseignement de la SST
5. Caractériser les défis et les projets de l'enseignant(e)

La durée prévue pour l'entretien est de 1h30. La possibilité de prendre plus de temps reste à votre discrétion.

Toutes les informations recueillies restent confidentielles.

Vous avez le droit d'interrompre cet entretien à tout moment.

Merci pour votre participation.

1.7	Formations	
1.7.a	Avez-vous une formation universitaire ?	
1.7.b	Avez-vous suivi une formation depuis l'embauche ?	
1.8	Pendant combien de temps avez-vous pratiqué le métier que vous enseignez maintenant ?	
1.9	Qu'est-ce qui a déclenché le passage du métier vers l'enseignement ?	

Section 2. Caractériser l'activité de travail de l'enseignant(e) et son évolution au cours de la carrière		
2.1	<p>Pouvez-vous décrire de façon globale, du lever au coucher, les activités de travail que vous avez dans une journée de travail typique ?</p> <p><i>Une journée de travail qui ressemble à plusieurs autres, étape par étape: au lever, de l'entrée à l'école jusqu'à la sortie, les pauses, et les activités de travail que vous avez à l'extérieur du temps de travail, quand et où.</i></p> <p><i>Distinguer journée disponible vs journée enseignement.</i></p>	
2.2	<p>Qu'est-ce qui viendrait changer ou modifier l'organisation de cette journée typique</p> <p><i>Des éléments positifs ou négatifs, prévisibles (des élèves qui viennent tout le temps à la pause, les retardataires, les dérangements) et imprévisibles (un remplacement)</i></p>	
2.2.a	Qu'est-ce que ça provoque chez vous ces imprévus ?	
2.3	Qu'est-ce que vous ... dans votre travail? Pourquoi?	
2.3.a	aimez le plus	
2.3.b	aimez le moins	
2.4	Qu'est-ce que vous trouvez ... dans votre travail? Pourquoi?	
2.4.a	le plus facile	
2.4.b	le plus difficile	Non-trad
<i>Interroger si l'interviewé est en non-trad.</i>		

- 2.5** **Comment vous y prenez-vous pour préparer votre enseignement : un module, un cours, une activité en atelier ou en laboratoire ?**
- Préciser les étapes (préparation du contenu, enseignement, correction, etc.), les stratégies.*
Identifier l'accès aux ressources humaines et matérielles.
Conception de matériel personnel.
- 2.5.a Est-ce que vous pensez que les ressources sont bien réparties entre les programmes ?
- Identifier s'il y a des différences en non-trad, est-ce que le matériel pédagogique est à jour, entretenu.*
- 2.6** **Est-ce que vous pensez avoir assez de temps pour faire votre travail ?**
- 2.7** **Depuis le début de l'année scolaire, quel pourcentage de temps consacrez-vous ou avez-vous consacré à votre travail en dehors du centre ?**
- 2.7.a Quel genre de travail effectuez-vous en dehors du centre (correction, préparation, etc.) ?
- 2.7.b Est-ce qu'il y a une grosse différence avec le temps consacré au cours de la 1^è année de travail ?
- Avez-vous des enfants ? Combien ? Quel âge ? Garde ?*
Avez-vous un conjoint ?
- 2.8** **Êtes-vous impliqués dans d'autres activités pour le CFP ?**
- 2.9** **Vous souvenez-vous de ce qui a été ...au cours de la 1^è année ?**
- 2.9.a le plus difficile?
- Contexte d'embauche et tâche confiée.*
Temps entre embauche et 1^{er} enseignement.
Aide, soutien (partage d'informations, rencontres, discussions, etc.), arrivée dans le centre, dans le département, intégration dans l'équipe de travail. Interroger si non-trad.
Comment auriez-vous aimé que cela se passe ?
- 2.9.b le plus facile?
- Est-ce que la pratique de votre métier vous a aidé à développer votre enseignement ?*
- 2.9.c Pouvez-vous nous raconter votre 1^è journée en classe, le 1^{er} contact avec les élèves ?
- 2.9.d À combien estimez-vous le temps pour être en maîtrise du métier d'enseignant en formation professionnelle ?

Non-trad

2.11 Avez-vous déjà observé / vécu des situations pas claires, ambiguës, qui posent problèmes ?

Avec la direction, des collègues, des élèves, autres ? Exemples

2.11.a Comment avez-vous résolu le problème / situation ?

2.11.b Est-ce que vous bénéficiez d'un soutien satisfaisant dans les situations difficiles ?

Section 3. Caractériser les risques à la SST pour les enseignant(e)s et les élèves	
3.1	<p>Dans l'ensemble, comment se vivent les collaborations dans votre département ?</p> <p><i>Le climat de travail.</i> <i>Enseignants d'âges, sexes, ancienneté, statuts différents ?</i></p>
3.1.a	Y a-t-il des enseignants de l'autre sexe dans ce programme ?
3.1.b	<p>L'approche de la formation varie en fonction de divers facteurs (âge, expérience, etc), cependant avez-vous observé une différence en lien avec le sexe masculin ou féminin ?</p> <p><i>Exemple : les enseignants féminins ou masculins en non-trad sont plus ou moins...et semblent plus sensibles envers des sujets tels que...Laisser libre court aux a priori.</i></p>
3.2	Globalement, avez-vous la possibilité de prendre des décisions vous-même ou devez-vous référer vos démarches auprès de vos supérieurs ?
3.3	<p>Quelle est, pour vous, votre personne ressource la plus importante à l'heure actuelle ?</p> <p><i>Exemple : un collègue du même programme, d'un autre département, d'un autre centre de formation, etc. Pourquoi cette personne en particulier, sur quel niveau est-elle aidante, la fréquence de consultation.</i></p>
3.3.a	Au besoin : Est-ce que vous avez personnellement des collaborations avec des enseignants d'autres départements et d'autres centres de formation professionnelle ?
3.3.b	Si oui, de quel type ? Sur quel sujet ? À quel moment ?
3.4	D'après vous, quels sont les risques rencontrés par un enseignant en FP ?
3.4.a	Sont-ils différents des risques que vous rencontrez ?
3.5	<p>Voir question sur les risques.</p> <p><i>Développer :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>ampleur, gravité, conséquences (arrêt de travail, etc.)</i> - <i>procédure mise en place au moment de l'événement (règlements CFP)</i> - <i>ce qui a été fait pour résoudre le problème au global</i>

3.5

Dans votre programme, êtes-vous exposé à un risque de...

Ce risque a-t-il déjà été rencontré par...

	<input checked="" type="checkbox"/> Oui	Les collègues	Vous-même		Les élèves
			Métier	Enseignant	
Douleur et fatigue physique <i>schéma corporel</i>					
Blessures <i>coupures, brûlures</i>					
Accidents <i>chute, collision, intoxication</i>					
Exposition à des produits chimiques (ex. odeurs)					
Exposition à la poussière					
Gestes répétitifs					
Manutention					
Maintien prolongé d'une posture <i>debout ou position inconfortable</i>					
Exposition au bruit					
Exposition à un éclairage					
Inconfort thermique <i>chaud, froid</i>					
Infections					
Allergies					
Épuisement professionnel <i>Fatigue généralisée</i> <i>Troubles digestifs</i> <i>Maux de tête</i> <i>Insomnie</i> <i>Larmes</i> <i>Sentiment d'incompétence</i> <i>Sentiment d'impuissance</i> <i>Sentiment de surcharge fréquent</i> <i>Pertes de mémoire</i>					
Autres					

3.6 Qu'est-ce qui existe à l'interne pour prévenir ces risques-là ?

3.6.a Existe-t-il des règlements CFP, globalement pour tous les risques ?

Mesures provenant de la commission scolaire, du centre de formation, du comité de SST, du département, des collègues, de vous-mêmes ? Des normes à respecter ? Lesquelles ?

3.6.b Est-ce qu'il y a une personne à l'interne responsable de gérer la prévention de ces risques ?

3.6.c Comment avez-vous été informé à ce sujet, par qui ?

3.6.d Y a-t-il des vérifications par des organismes externes en matière de SST ? Lesquels

3.6.e Quels genres de décisions peuvent être pris ?

3.6.f Quel est l'impact sur votre enseignement ?

3.7 Êtes-vous concerné par le cadenassage ? Si oui,

3.7.a Quand a-t-il été implanté?

3.7.b Pourquoi ? Suivre la loi ? Ya t-il eu des incidents ?

3.7.c Qui l'a initié ?

3.7.d Est-il bien respecté par les enseignants et les élèves ?

3.7.e La procédure de cadenassage est-elle associée au module SST (si module il y a) ? Sinon,

3.8 Est-ce que les problèmes de santé que vous avez pu rencontrer ont influencé votre « migration » ou la transition en enseignement de la FP ? Si oui :

3.8.a Expliquer la situation (problème physique, mental, émotionnel ; cause connue ou soupçonnée ; ce qui a été fait par l'entreprise ou par elle-même)

3.8.b Indiquer à partir de quel moment vous avez songé à quitter la pratique de votre métier

3.8.c À quel moment vous êtes parti

3.8.d Ce qui a été le déclencheur pour partir (ex, une proposition de la part d'un centre de formation, une absence pour maladie, autres...)

Section 4 : Enseignement de la SST en FP		
4.1	<p>Est-ce que ces problèmes de santé vous préoccupent (ceux auxquels vous êtes exposés et ceux que vous avez rencontrés)...</p> <p>4.1.a Pour vous-même ? En quoi ?</p> <p>4.1.b Pour les élèves ? En quoi ?</p>	
4.2	<p>Comment percevez-vous votre travail d'enseignant face à la santé et la sécurité au travail ?</p> <p><i>En termes de son rôle, de sa tâche, des relations avec les élèves, ...</i></p>	
4.3	<p>Lorsqu'il s'agit d'enseigner la SST, comment procédez-vous ?</p> <p><i>Pour un module SST. Étapes, stratégies, ressources pour le construire, marge de manœuvre en termes de contenu, bonification, pertinence du contenu, temps suffisant pour le délivrer.</i></p> <p>4.3.a S'il n'y a pas de module SST (ou globalement en enseignement), sur quoi tentez-vous de sensibiliser les élèves en matière de SST ?</p> <p><i>Planification de la SST dans l'enseignement (ressources)</i></p> <p><i>Enseignement des principes de SST</i></p> <p><i>Contrôle de la SST durant les apprentissages pratiques en atelier</i></p> <p><i>Évaluation de la SST auprès des élèves (quoi, comment)</i></p> <p>Questions spécifiques aux observations</p>	
4.4	<p>Comment, d'après vous, les élèves perçoivent la SST (le module SST s'il y a lieu) ?</p> <p><i>Différence selon l'âge, le sexe, la diversité culturelle et ethnique, la provenance (parcours régulier, CSST, autres), les difficultés d'apprentissage (classés EHDAA? Autres ? combien?), le nombre d'élèves par classe, les équipes d'élèves.</i></p> <p><i>Identifier si les élèves actuels sont représentatifs de votre clientèle habituelle ou non.</i></p> <p><i>Identifier si ces caractéristiques ont évolué depuis que vous enseignez.</i></p>	Non-trad
4.5	<p>Avez-vous, vous-même, suivi une formation ou un perfectionnement en SST ?</p>	

Section 5. Caractériser les défis et les projets de l'enseignant(e)	
5.1	<p>Que faudrait-il améliorer ? Ou comment améliorer votre travail ?</p> <p><i>En termes d'organisation (répartition des cours, pauses, etc.), matériel (à disposition, adaptés, etc.), gestion des élèves (caractéristiques individuelles très variables), contenu des cours (ressources), charge de travail, etc.</i></p> <p><i>En termes d'intégration des nouveaux enseignants.</i></p>
5.2	<p>En termes de SST, quels seraient vos besoins ?</p> <p><i>De quel type ? Sous quel format ? (formation, documentation)</i></p>
5.3	<p>Quels sont vos principaux défis?</p> <p>5.3.a actuels</p> <p>5.3.b à venir</p>
5.4	<p>Quels sont vos projets professionnels ? Expliquer</p> <p>5.4.a à court terme</p> <p>5.4.b à long terme</p> <p><i>Intentions, certitudes ou incertitudes : rester ; devenir chef d'équipe, conseiller pédagogique ; rester, mais faire changer des choses, quitter le centre, l'enseignement ; retourner à la pratique du métier,...</i></p>
5.5	<p>Dans le cadre d'une prochaine recherche, quels seraient les aspects à traiter en priorité ?</p>
5.6	<p>Pour finir, Comment décririez-vous votre travail d'enseignant en formation professionnelle en trois mots ?</p>
5.7	<p>Au cours de l'entretien, y a-t-il des aspects que nous n'avons pas abordés et que vous aimeriez discuter ou ajouter ?</p> <p><i>L'objectif ici est de redonner un peu de pouvoir à la personne sur l'entrevue – la plupart du temps les gens n'ajoutent rien – ça nous indique qu'on a fait un bon tour d'horizon, parfois ils reviennent sur un aspect qu'ils ont trouvé important.</i></p>

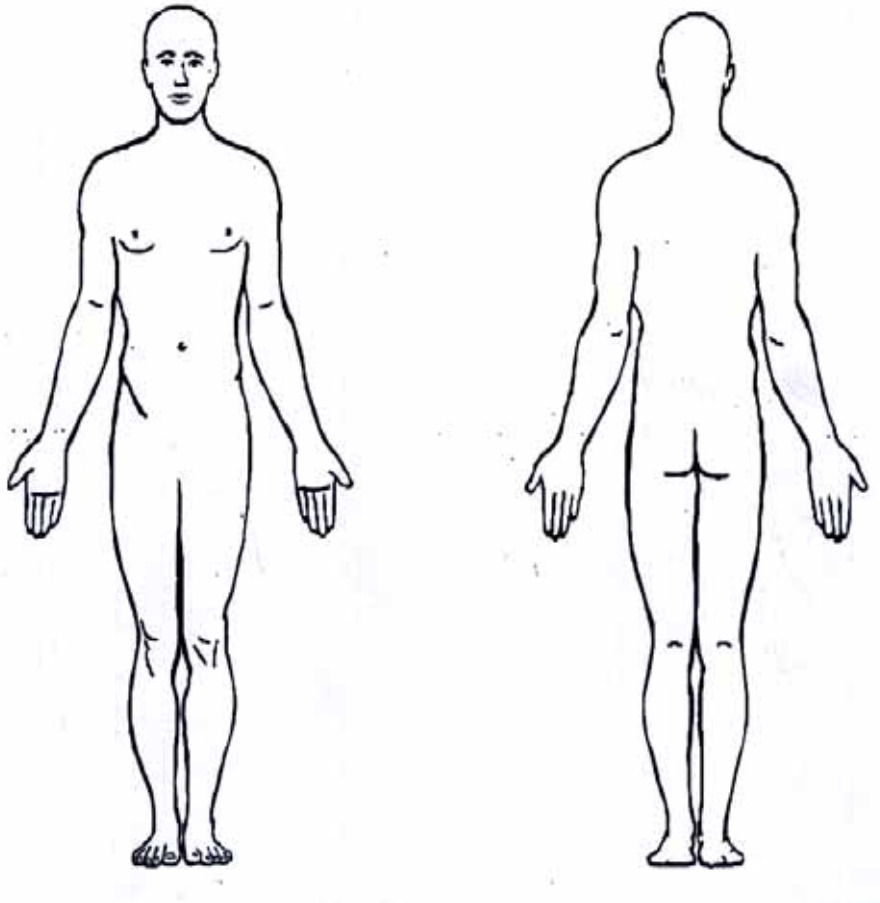
Heure de fin _____

Nous espérons que vous avez apprécié cette rencontre. Nous vous remercions sincèrement. Si vous pensez par la suite à des informations que vous aimeriez nous transmettre, n'hésitez pas à nous le faire savoir la prochaine fois, ou par courriel ou par téléphone.

Annexe 1 -

Pouvez-vous indiquer les zones corporelles :

Les questionnaires distribués aux répondantes de sexe féminin comportaient un schéma corporel représentant une femme.



	Depuis combien de temps ?	Diagnostiqué ?	Prescription / Traitement ?	Origine des douleurs ?
Qui ont déjà été blessées				
Pour lesquelles vous ressentez un malaise / gêne				
Les plus à risque dans votre travail d'enseignant				

2.7 Canevas d'entretien collectif avec le personnel enseignant de COF et d'ESA incluant une section autoadministrée

Exploration des problématiques concernant les élèves et les enseignants en centres de formation professionnelle en contexte dynamique d'enseignement et d'apprentissage. Recherche UQAM-CINBIOSE.

Financée par l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail du Québec (IRSST)

Entretien collectif avec les enseignantes et enseignants (CFP2)

Objectifs de l'entretien :

Explorer en priorité la SST des enseignantEs tout en explorant les liens avec les trois autres aspects de la SST étudiés dans cette recherche

- compléter les résultats obtenus
- valider certains résultats
- cibler les priorités des enseignants en matière de SST
-

SST des enseignants

- accidents, maladies professionnelles et difficultés rencontrées chez les enseignants, selon les caractéristiques démographiques (sexe, âge, expérience, etc.)
- facteurs qui influencent la SST incluant l'intention de rester en emploi selon les programmes d'études et les conditions associées
- expérience de SST lors de la pratique du métier

SST des élèves

- bilan des accidents et malaises chez les élèves selon les caractéristiques démographiques (sexe, âge, etc.)
- facteurs qui influencent la SST incluant l'intention de rester en emploi selon les programmes d'études et les conditions associées
- expérience de SST lors de l'apprentissage en atelier et en stages

Enseignement et apprentissage de la SST

- représentation des enseignants de la SST, des exigences d'enseignement et d'apprentissage du métier concerné, selon les programmes d'études, les caractéristiques du métier et des élèves
- types de savoirs et de ressources en jeu dans les activités d'enseignement théoriques et pratiques, ainsi que dans les activités de stage
- stratégies d'enseignement et défis à relever

SST dans le CFP et les départements

- structures, politiques et pratiques en matière de SST
- réalisations et projets de SST
- ressources et contraintes des divers acteurs face à la SST : direction, professionnels, enseignants, élèves, autres
- attentes provenant de l'externe en matière de SST : commission scolaire, MELS, CSST, universités, etc.

L'entretien se divise en 3 parties :

- La 1^e est un échange collectif concernant la SST des enseignants et les priorités des enseignants de votre programme concernant cet aspect;
- La 2^e consiste à compléter des informations par écrit pour nous permettre d'avoir des données comparatives pour l'ensemble des enseignants rencontrés;
- La 3^e se déroule de nouveau en groupe pour compléter la discussion avec les autres aspects de la SST présents dans le travail des enseignants (la SST des élèves, l'enseignement de la SST et la SST dans le centre de formation).

La durée prévue pour l'entretien est de 1h30. La possibilité de prendre plus de temps reste à votre discrétion. Toutes les informations recueillies restent confidentielles. Vous avez le droit d'interrompre cet entretien à tout moment.

Merci pour votre participation.

LOGISTIQUE (à renseigner avant l'entretien)

Date de l'entretien jj / mm / 2010

Chercheure qui a réalisé l'entretien _____

Heure de début _____ Heure de fin _____

Prévu : 1h30. Peut-être interrompu sur demande

Code attribué à l'enseignant(e) déjà rencontré :

Nombre d'enseignants participants : _____

Formulaire de consentement signé : oui non

Si non, entretien annulé sauf entente particulière pour signer plus tard

Enregistrement audio : autorisé non-autorisé

Indiquer no. de l'enregistrement

(révérer qu'ils
ont eu le choix)

Confidentiel et anonyme.

	Section 1. Informations relatives à l'enseignant participant <u>À compléter individuellement par écrit par l'enseignant</u>	CODE #
1.1	Sexe : <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M	
1.2	Age : _____	
1.3	Situation familiale <input type="checkbox"/> je vis seul(e) <input type="checkbox"/> je vis avec un(e) conjoint(e) <input type="checkbox"/> je vis avec un(e) conjoint(e) et mes enfants <input type="checkbox"/> je vis sans conjoint (e) avec mes enfants <input type="checkbox"/> Autre : _____	
1.4	Si vous avez des enfants, préciser leur âge : _____	
1.5	Quel est le métier qui vous a conduit à l'enseignement ? _____	
1.5a	Pendant combien de temps avez-vous pratiqué ce métier? _____	
1.6	Qu'est-ce qui a déclenché le passage du métier vers l'enseignement ? _____ _____	
1.7	Programme enseigné : COIFFURE	

1.8

Modules enseignés actuellement et lors de l'embauche : cocher.**a) Actuellement****b) Au cours de votre 1^e année d'enseignement****Si coiffure**

- | | |
|---|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Métier et formation | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Santé et sécurité | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Examen des cheveux et cuir chevelu | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Morphologie et physiologie | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Shampoing | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Traitement des cheveux et cuir chevelu | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Mise en plis | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Mise en forme | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Communication | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Coupe standard pour la femme | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Coupe graduelle pour homme et taille de la barbe | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Permanente standard | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Coloration | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Teinte pastel | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Correction de couleur | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Vente de produits et services | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Coupe stylisée | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Coloration créative | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Coiffure personnalisée | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Stage(s) | <input type="checkbox"/> |

Si ESA	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Métier et formation	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Santé et sécurité	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Utilisation de l'informatique	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Vérification d'un circuit électrique	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Dessin d'un croquis	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Travaux d'usinage manuel	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Déplacement d'équipement	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Coupage et soudage	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Raccordement de conduits	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Circuit d'électronique industrielle	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Usinage sur machines-outils	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Analyse d'un circuit logique	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Alignement conventionnel	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Maintenance de dispositifs mécaniques	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Montage pneumatique	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Montage hydraulique	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Maintenance d'un circuit de moteur	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Maintenance d'équipements pneumatique et hydraulique	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Calibrage d'une boucle de contrôle	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Maintenance de circuits électro-pneumatique et électro-hydraulique	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Programmation d'un automate	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Dispositif électronique de commande de moteur	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Moyens de recherche d'emploi	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Installation d'un système automatisé	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Maintenance planifiée	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Dépannage d'un système automatisé	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Intégration au milieu de travail	<input type="checkbox"/>

1.9 Statut d'emploi (si autre, ajouter svp)

	Taux horaire	Contrat	Temps partiel	Temps plein	Permanent
À l'embauche	Indiquer le nombre d'heures par semaine	Indiquer le nombre d'heures par semaine	Indiquer le nombre d'heures par semaine		
Actuel	Indiquer le nombre d'heures par semaine	Indiquer le nombre d'heures par semaine	Indiquer le nombre d'heures par semaine		

Avez vs déjà pensé quitter

1.10 Ancienneté (en années et mois ou selon la date d'embauche) – si votre statut ne vous permet pas d'accumuler des heures sur la liste d'ancienneté, indiquer quand même la durée en mois ou années

	An / mois	Date d'embauche
Au Centre de formation		
À la Commission scolaire		
Autre commission scolaire		
Autre(s) CFP ?		

1.11 Avez-vous un diplôme en enseignement ?

Oui Non

Si oui, préciser :

- certificat en enseignement
- baccalauréat 90 crédits
- baccalauréat 120 crédits
- baccalauréat 120 crédits en cours
- Autre : _____

1.12 Comment répartissez-vous votre temps au cours d'une semaine « normale »

Temps passé ↓	Lun.	Mar.	Mer.	Jeu.	Ven.	Sam.	Dim.
à l'école							
à effectuer du travail à la maison							
à la pratique du métier							

1.13

Avez-vous déjà songé à quitter la pratique de l'enseignement ?

Oui Non

Si oui, expliquez-nous, pourquoi, combien de fois, et ce qui vous a incité à rester

Section 2. Informations relatives à la SST de l'enseignant participant		CODE #
<i><u>À compléter individuellement par écrit par l'enseignant</u></i>		
2.1	<p>Votre travail vous satisfait-il ?</p> <p><input type="checkbox"/>Oui <input type="checkbox"/>Non</p> <p>Expliquez-nous,</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
2.2	<p>Conseilleriez-vous à un(e) ami(e) de passer de la pratique du métier à la pratique de l'enseignement ?</p> <p><input type="checkbox"/>Oui <input type="checkbox"/>Non</p> <p>Expliquez-nous,</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
2.3	<p>Souffrez-vous de troubles du sommeil en lien avec votre travail?</p> <p><input type="checkbox"/>Oui <input type="checkbox"/>Non</p> <p>Si oui, expliquez-nous,</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
2.4	<p>Veillez compléter svp la figure en annexe</p>	

Section 3. Représentation globale du métier et de la SST <u><i>Section administrée par les chercheurs au groupe</i></u>	
3.1	Qu'est-ce qui vous a attiré le plus dans le métier d'enseignant ?
3.2	Est-ce que votre travail actuel correspond à l'image que vous vous en faisiez ?
3.3	Qu'est-ce que vous ... dans votre travail? Pourquoi?
a	aimez le plus
b	aimez le moins
3.4	Qu'est-ce que vous trouvez ... dans votre travail? Pourquoi?
a	le plus facile
b	le plus difficile
3.5	Est-ce que vous avez le sentiment que votre travail est apprécié ?
	- a. par la direction
	- b. par les élèves
	- c. par la société
3.6	Y a-t-il des aspects de ce métier qui vous préoccupent ? Si oui lesquels et pourquoi ?
3.7	Que pensez-vous du taux élevé d'abandon de la profession par les enseignants de la FP ?
3.8	Quels sont les risques rencontrés par les enseignants de la FP ?
	Sont-ils différents des risques que vous rencontrez dans votre programme ?
3.9	Un écart important apparaît dans les données recueillies entre les lésions répertoriées par les centres de formation et les lésions identifiées par les enseignants de la FP
	- qu'en pensez-vous ?

Non-trad

3.10

Avez-vous déjà discuté de votre SST

- avec vos collègues enseignant(e)s ?
- avec des représentants de la direction ?
- avec des représentants du comité de SST ?

Si oui, expliquez-nous de quoi vous avez parlé et les résultats de ces échanges ?

3.11

Avez-vous déjà réalisé des projets visant la SST dans votre département ?

Si oui, expliquez-nous

3.12

Si vous aviez le pouvoir de changer quelque chose dans votre situation, quelle serait votre priorité ?

- individuelle
- collective

Section 4. Enseignement de la SST / SST de l'enseignant

Section administrée par les chercheurs au groupe

4.1

Comment abordez-vous la SST dans vos cours ?

Dans le module, par la suite dans les cours ?

4.2

Qu'est-ce qui vous apparaît important en SST ?

Le message à transmettre aux élèves. Ce que vous voulez qui résonne dans leur tête quand ils pratiqueront.

4.3

Quels sont les types de matériel didactique utilisez-vous pour l'enseignement de la SST ?

Ce matériel est-il adéquat ? quels sont vos besoins ?

4.4

L'environnement humain, matériel et technique sont-ils favorables à la SST

- des enseignant(e)s
- des élèves

4.5 **Y a-t-il des règles de SST à respecter dans les classes ? Dans l'atelier (le salon de coiffure) ?**

Lesquelles et pourquoi, pour prévenir quels risques ?

4.6 **Qui décide de ces règles ?**

4.7 **Ces règles vous semblent-elles pertinentes ? Expliquez.**

4.8 **Trouvez-vous que ces règles sont faciles à appliquer durant les cours ou les ateliers ?**

Par les élèves ? Par les enseignants ? Par la direction ?

Si non, pourquoi,

4.9 **Qu'est-ce que vous trouvez le plus difficile à enseigner durant les cours ou les ateliers ?**

Pourquoi ?

4.10 **Est-ce qu'il y a une manipulation (ou une opération ou une activité) que vous craignez le plus ? Laquelle et pourquoi ? Pour vous, les élèves ?**

4.11 **En matière de SST, qu'est-ce que vous répétez le plus souvent à vos élèves ?**

Quels sont les événements et les situations à risque dans les ateliers de pratique et quelles sont leurs conséquences sur la santé et la sécurité des enseignant(e)s ?

Qui peuvent aussi affecter les élèves, ainsi que l'enseignement et/ou l'apprentissage de la SST

4.12 **Est-ce que ces problèmes de santé sont présents durant les activités à l'école ?**

Vérifier s'ils touchent les élèves, les enseignants

Faire expliquer les circonstances, conséquences, soins, prévention

Ne pas mentionner les titres en gras	Durant les activités à l'école	Déjà produit	Déjà vu	Déjà eu
Blessures <i>Coupures Brulures</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Accidents <i>Chute Collision Intoxication</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Douleur <i>Cou Épaules Bras Coudes Avant-bras, poignet ou mains Haut du dos Bas du dos Autres parties du corps</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Exposition directe à des produits chimiques Odeurs incommodantes	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Exposition à la poussière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Élèves

Enseignants

Circonstances

Conséquences

Soins

Prévention

Gestes répétitifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manutention de charges lourdes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maintien prolongé d'une posture <i>Debout</i> <i>Assis</i> <i>D'une autre position inconfortable</i> <i>Position inconfortable</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Exposition au bruit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exposition à un éclairage problématique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inconfort thermique <i>Trop chaud</i> <i>Trop froid</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Infections	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Allergies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Fatigue généralisée</i> <i>Troubles digestifs</i> <i>Maux de tête</i> <i>Insomnie</i> <i>Larmes</i> <i>Sentiment d'incompétence</i> <i>Sentiment d'impuissance</i> <i>Sentiment de surcharge</i> <i>Pertes de mémoire</i> <i>Fréquence depuis année scolaire 2009-2010</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Autres				

4.13 Qu'est-ce qui existe à l'interne pour prévenir ces risques là ?

Est-ce qu'il existe un registre d'évènements ?

4.14 Aimeriez-vous avoir plus d'informations concernant la SST ?

Si oui, sous quelle forme ?

4.15 Dans l'ensemble, comment se vivent les collaborations entre les départements, avec la direction, et dans votre département ?

Le climat de travail.

Enseignants d'âges, sexes, ancienneté, statuts différents ?

4.16 Y a-t-il des enseignants de l'autre sexe dans ce programme ?

4.17

L'approche de la formation varie en fonction de divers facteurs (âge, expérience, etc), cependant avez-vous observé une différence en lien avec le sexe masculin ou féminin ?

Exemple : les enseignants féminins ou masculins en non-trad sont plus ou moins...et semblent plus sensibles envers des sujets tels que...Laisser libre court aux a priori.

4.18

Globalement, avez-vous la possibilité de prendre des décisions vous-même ou devez-vous référer vos démarches auprès de vos supérieurs ?

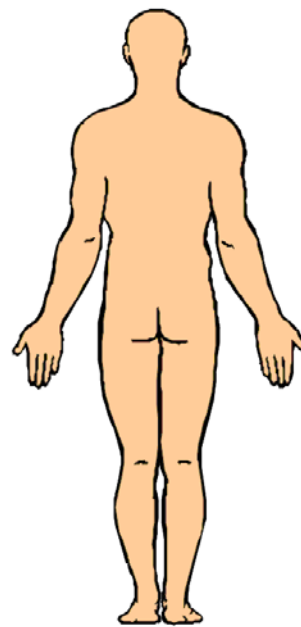
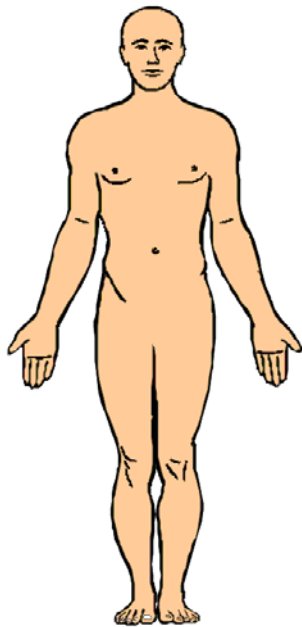
Heure de fin _____

Nous espérons que vous avez apprécié cette rencontre. Nous vous remercions sincèrement. Si vous pensez par la suite à des informations que vous aimeriez nous transmettre, n'hésitez pas à nous le faire savoir la prochaine fois, ou par courriel ou par téléphone.

Annexe 1 – Pour les personnes de sexe masculin

2.1 Pouvez-vous indiquer, sur le schéma corporel, les zones corporelles :

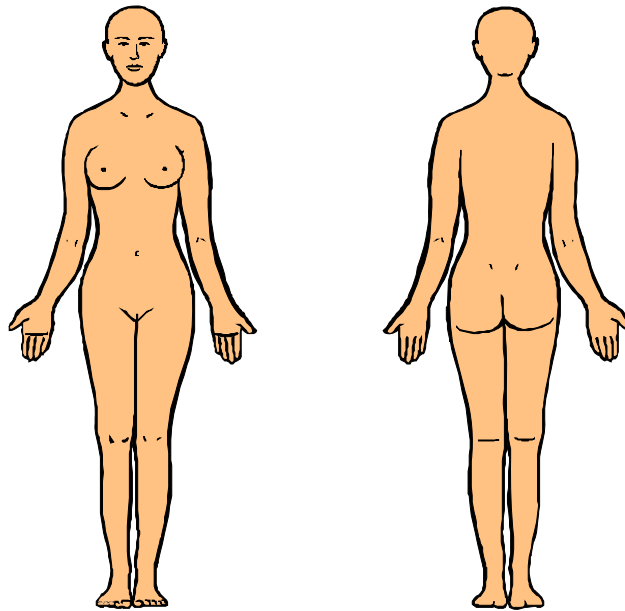
<p>Qui ont déjà été blessées ...</p> <p>a) <u>lors de la pratique de votre métier</u></p> <p>b) <u>depuis que vous enseignez</u></p>	<p>A côté de chaque indication, préciser svp :</p> <ul style="list-style-type: none"> - depuis combien de temps - en raison de quelle activité ou événement - le diagnostic s'il y a lieu - le traitement et les stratégies pour atténuer les impacts sur votre santé, votre travail
<p>Pour lesquelles vous ressentez des malaises</p> <p>c) en lien avec votre <u>travail d'enseignant</u> (inconfort, fatigue, tension, douleur, stress, ...)</p>	



Annexe 1 – Pour les personnes de sexe féminin

Pouvez-vous indiquer, sur le schéma corporel, les zones corporelles :

<p>Qui ont déjà été blessées ...</p> <p>a) <u>lors de la pratique de votre métier</u></p> <p>b) <u>depuis que vous enseignez</u></p>	<p>A côté de chaque indication, préciser svp :</p> <ul style="list-style-type: none"> - depuis combien de temps - en raison de quelle activité ou événement - le diagnostic s'il y a lieu - le traitement et les stratégies pour atténuer les impacts sur votre santé, votre travail
<p>Pour lesquelles vous ressentez des malaises</p> <p>c) en lien avec votre <u>travail d'enseignant</u> (inconfort, fatigue, tension, douleur, stress, ...)</p>	



2.8 Questionnaire autoadministré pour l'ensemble du personnel enseignant

Exploration des problématiques concernant les élèves et les enseignant(e)s en centres de formation professionnelle en contexte dynamique d'enseignement et d'apprentissage.

Projet financé par l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail du Québec et le Service aux collectivités de l'UQAM.

Questionnaire autoadministré

Cher enseignant, chère enseignante,

Ce questionnaire est l'une des étapes de la recherche en cours dans votre centre de formation. Vos directions de centre et de syndicat ont accepté conjointement d'y participer.

Les objectifs de la recherche sont: - de mieux comprendre votre travail; - d'explorer quatre volets de la santé et de sécurité au travail (SST) en centre de formation :



jour, des observations et des entretiens ont été effectués avec 16 enseignants et 18 élèves provenant de trois programmes d'études différents.

L'objectif du présent questionnaire est de compléter les données recueillies, auprès du plus grand nombre d'enseignant(e)s possible, afin de bien représenter les enseignants de chaque département.

Vos réponses nous aideront :

- à mieux comprendre les caractéristiques et les parcours des enseignant(e)s, leur travail et leurs défis en matière de santé et sécurité au travail ;
- à cibler les besoins et à développer des moyens pour soutenir le développement de la SST.

Nous vous remercions de prendre le temps de répondre à ce questionnaire. Vos réponses sont importantes et essentielles. Sans elles, il nous est impossible de dégager des connaissances sur votre métier d'enseignant, et des pistes d'amélioration qui pourront profiter à votre milieu et à d'autres centres de formation.

Environ 30 minutes sont nécessaires pour répondre au questionnaire.

Compléter toutes les sections et ajouter des informations et/ou des pages au besoin (vous pouvez utiliser l'endos du questionnaire). Pour les informations qui ne s'appliquent pas à vous, indiquer N/A (non applicable).

Nous vous remercions sincèrement de votre collaboration.

Céline Chatigny, Priscille Hastey, Jessica Riel, UQAM

Ce projet de recherche est sous la responsabilité de Céline Chatigny, professeure à l'UQAM. Pour information ou commentaire, n'hésitez pas à communiquer avec elle (514 987-3000 poste 3772) ou avec Priscille Hastey (p.hastey@groupe3d.ca). Le projet a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) de l'UQAM, impliquant des sujets humains. Si vous avez besoin de plus amples informations concernant les responsabilités éthiques de la chercheuse et de son équipe, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du Président du CIÉR, Dr. Joseph Josy Lévy (514 987-3000 poste 4483 ou 7753; levy.joseph@uqam.ca).

**Exploration des problématiques concernant les élèves et les enseignant(e)s
en centres de formation professionnelle en contexte dynamique d'enseignement et
d'apprentissage.**

Recherche financée par l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail du Québec (IRSST) et le Service aux collectivités de l'UQAM.

Questionnaire autoadministré
Confidentiel et anonyme

Date où le questionnaire a été complété : jj / mm / 2010

Indiquez SVP :

l'heure où vous avez commencé à remplir le questionnaire : ____ h ____

l'heure à laquelle vous avez terminé : ____ h ____

Les questions débutent à la page suivante

Si vous avez déjà participé à un entretien individuel ou collectif, vous n'avez pas à le compléter de nouveau.

Vous devez par contre nous retourner le questionnaire dans l'enveloppe fournie et répondre à la question ci-dessous :

J'ai déjà participé à un entretien individuel : Oui ____ Non ____

J'ai déjà participé à un entretien collectif : Oui ____ Non ____

Mon programme d'études est : _____

Merci

Une fois complété :

- remettez le questionnaire dans l'enveloppe fournie,
- cachez l'enveloppe, et
- déposez-la au secrétariat au plus tard le 1^{er} juin 2010 *

L'enveloppe sera remise directement aux chercheuses qui en assurent l'entière confidentialité.

* Si cette date de remise vous semble impossible à rencontrer, veuillez svp nous aviser afin que l'on convienne d'une nouvelle date tout en respectant nos délais du mois de juin. En effet, de notre côté, l'analyse des résultats de ce questionnaire qui devra être effectuée au cours du mois de juin. Merci.

Confidentiel et anonyme.

Section 1.																			
1.1	<p>Sexe : <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M</p>																		
1.2	<p>Age : _____</p>																		
1.3	<p>Situation familiale</p> <p><input type="checkbox"/> je vis seul(e)</p> <p><input type="checkbox"/> je vis avec un(e) conjoint(e)</p> <p><input type="checkbox"/> je vis avec un(e) conjoint(e) et mes enfants</p> <p><input type="checkbox"/> je vis sans conjoint (e) avec mes enfants</p> <p><input type="checkbox"/> Autre : _____</p> <p>Si vous avez un (des) enfant(s), précisez son (leur) âge :</p> <p>1) _____ 2) _____ 3) _____ 4) _____</p>																		
1.4	<p>Ancienneté</p> <p>Si votre statut ne vous permet pas d'accumuler des heures sur la liste d'ancienneté, indiquer quand même le nombre de mois et/ou d'années d'expérience en enseignement.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;"></th> <th style="width: 20%; text-align: center;">An / mois</th> <th style="width: 20%; text-align: center;">OU Date d'embauche</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Au Centre de formation</td> <td style="text-align: center;">:</td> <td style="text-align: center;">:</td> </tr> <tr> <td>Autre(s) CFP ?</td> <td style="text-align: center;">:</td> <td style="text-align: center;">:</td> </tr> <tr> <td>À la Commission scolaire</td> <td style="text-align: center;">:</td> <td style="text-align: center;">:</td> </tr> <tr> <td>Autre commission scolaire</td> <td style="text-align: center;">:</td> <td style="text-align: center;">:</td> </tr> </tbody> </table>		An / mois	OU Date d'embauche	Au Centre de formation	:	:	Autre(s) CFP ?	:	:	À la Commission scolaire	:	:	Autre commission scolaire	:	:			
	An / mois	OU Date d'embauche																	
Au Centre de formation	:	:																	
Autre(s) CFP ?	:	:																	
À la Commission scolaire	:	:																	
Autre commission scolaire	:	:																	
1.5	<p>Cochez votre statut d'emploi</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;"></th> <th style="width: 12.5%; text-align: center;">Taux horaire</th> <th style="width: 12.5%; text-align: center;">Contrat</th> <th style="width: 12.5%; text-align: center;">Temps partiel</th> <th style="width: 12.5%; text-align: center;">Temps plein</th> <th style="width: 12.5%; text-align: center;">Permanent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>À l'embauche dans ce centre de formation</td> <td style="text-align: center;">:</td> <td style="text-align: center;">:</td> <td style="text-align: center;">:</td> <td style="text-align: center;">:</td> <td style="text-align: center;">:</td> </tr> <tr> <td>Actuel</td> <td style="text-align: center;">:</td> <td style="text-align: center;">:</td> <td style="text-align: center;">:</td> <td style="text-align: center;">:</td> <td style="text-align: center;">:</td> </tr> </tbody> </table>		Taux horaire	Contrat	Temps partiel	Temps plein	Permanent	À l'embauche dans ce centre de formation	:	:	:	:	:	Actuel	:	:	:	:	:
	Taux horaire	Contrat	Temps partiel	Temps plein	Permanent														
À l'embauche dans ce centre de formation	:	:	:	:	:														
Actuel	:	:	:	:	:														

- baccalauréat 120 crédits
- baccalauréat 120 crédits en cours
- Autre : _____

1.10 Quel métier pratiquiez-vous avant l'enseignement ?

1.11 Quelle formation avez-vous en lien avec la pratique de ce métier ?

Formation	Domaine	Année d'obtention du diplôme
<input type="checkbox"/> ASP		
<input type="checkbox"/> DEP		
<input type="checkbox"/> DEC		
<input type="checkbox"/> BAC		
<input type="checkbox"/> Cours ou formations complémentaires	Ex. Dans une entreprise ou une institution, formation SST, etc.	
<input type="checkbox"/> Autre(s)		

1.12 Pendant combien de temps avez-vous pratiqué ce métier? _____

1.13 Quelle(s) fonction(s) occupiez-vous ?

Fonction(s)	Secteur(s) d'activité de l'entreprise	Nombre de mois ou d'années
Exemple : Mécanicienne et chef d'équipe	Réparation de silencieux dans un gros garage	4 mois

1.13a Avez-vous été formateur ou formatrice quand vous pratiquiez le métier ?

Oui Non

Si oui,

combien de fois : _____

1.13b Sur quoi portaient ces formations :

SST

Suivi à l'embauche d'un nouveau travailleur

Autre : _____

1.14 Pourquoi avez-vous choisi l'enseignement ?

Section 2.

2.1 En tant qu'enseignant, êtes-vous parfois confronté à des situations qui pourraient compromettre votre santé et sécurité et quels sont les impacts ressentis jusqu'à présent ?

Qu'est-ce qui, dans votre travail d'enseignant, pourrait compromettre votre SST ?	Impact ...
Exemple : Rester debout longtemps, être souvent penché pour faire du découpage, gérer des élèves difficiles, etc.	Dos, cou Tête (migraines, fatigue) Stress

2.2

Avez-vous déjà été BLESSÉ durant la pratique de votre métier ET depuis que vous enseignez ? Si oui, complétez le tableau.

Quelle partie du corps	Métier ou Enseignement	Il y a combien de temps	Quel type de blessure	Traitement pour soigner	Origine de la blessure
Exemple : Cou	Enseignement	5 ans 3 semaines ...	Éraflure Cervicalgie ...	Physiothérapie, Ostéopathie, plâtre, attelle, médication naturelle, anti- inflammatoires, ...	Mouvement brusque, coups, posture, chute, machine en mouvement, agression par un collègue, ...

2.3

Avez-vous déjà ressenti un MALAISE, une GÊNE, une DOULEUR ou une autre sensation depuis que vous êtes enseignant(e) ? Si oui, complétez le tableau.

Quelle partie du corps	Quelle sensation	A duré <u>ou</u> dure depuis combien de temps	Avez-vous consulté	Traitement	Origine de la douleur
Exemple : milieu du dos, tête, poumons...	Douleur intense, intermittente, ...	10 ans, 3 sem., 2 jours, ...	Oui	Anti-inflammatoire, repos, arrêt de travail, psychothérapie,...	Accident quand j'étais mécanicienne, à force de travailler debout,...

2.4

D'abord, cochez chaque item s'il vous concerne, puis cochez s'il est lié à votre travail d'enseignant et/ou à la pratique du métier avant l'enseignement, finalement évaluez dans quelle mesure c'est pénalisant pour votre santé

(1-Pas pénalisant; 2- Un peu pénalisant; 3- Modérément pénalisant; 4- Assez pénalisant; 5-Très pénalisant)

<input type="checkbox"/>	Maux de tête	<input type="checkbox"/> Enseignement	<input type="checkbox"/> Métier	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/>	Fatigue oculaire	<input type="checkbox"/> Enseignement	<input type="checkbox"/> Métier	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/>	Fatigue généralisée	<input type="checkbox"/> Enseignement	<input type="checkbox"/> Métier	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/>	Troubles du sommeil	<input type="checkbox"/> Enseignement	<input type="checkbox"/> Métier	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/>	Troubles alimentaires	<input type="checkbox"/> Enseignement	<input type="checkbox"/> Métier	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/>	Troubles digestifs	<input type="checkbox"/> Enseignement	<input type="checkbox"/> Métier	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/>	Stress	<input type="checkbox"/> Enseignement	<input type="checkbox"/> Métier	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/>	Larmes	<input type="checkbox"/> Enseignement	<input type="checkbox"/> Métier	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/>	Sentiment d'incompétence	<input type="checkbox"/> Enseignement	<input type="checkbox"/> Métier	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/>	Sentiment d'impuissance	<input type="checkbox"/> Enseignement	<input type="checkbox"/> Métier	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/>	Sentiment de surcharge	<input type="checkbox"/> Enseignement	<input type="checkbox"/> Métier	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/>	Pertes de mémoire	<input type="checkbox"/> Enseignement	<input type="checkbox"/> Métier	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

2.5

Depuis le début de l'année 2010, comment répartissez-vous votre temps au cours d'une semaine...

Nombre d'heures passées ↓	...Peu chargée	...Très chargée	...Normale
au CFP	Nb d'heures : _____ Période de l'année : _____	Nb d'heures : _____ Période de l'année : _____	Nb d'heures : _____ Période de l'année : _____
à travailler à la maison pour le CFP	Nb d'heures : _____ Période de l'année : _____	Nb d'heures : _____ Période de l'année : _____	Nb d'heures : _____ Période de l'année : _____
à vos études ou votre formation	Nb d'heures : _____ Période de l'année : _____	Nb d'heures : _____ Période de l'année : _____	Nb d'heures : _____ Période de l'année : _____
à la pratique du métier	Nb d'heures : _____ Période de l'année : _____	Nb d'heures : _____ Période de l'année : _____	Nb d'heures : _____ Période de l'année : _____

2.6

Si vous avez quitté votre métier, quelles en sont les raisons ?

2.7 Qu'est-ce que vous aimez ...dans votre travail actuel d'enseignant(e) ?

...le plus ?

... le moins ?

2.8 Qu'est-ce que vous trouvez... dans votre travail actuel d'enseignant(e) ?

...le plus facile ?

... le plus difficile ?

2.9 Avez-vous déjà songé à quitter la pratique de l'enseignement ?

Oui, plusieurs fois Oui une fois Non

2.9a À quel moment de votre carrière d'enseignant avez-vous songé à quitter ?

Au début Récemment

2.9b Qu'est-ce qui vous a incité à rester ?

2.10 Conseilleriez-vous à un(e) ami(e) de passer de la pratique du métier à l'enseignement ?

Oui Non

Expliquez-nous,

2.11 En matière de SST, quel est votre plus grand défi avec vos élèves ?

2.12 Est-ce qu'il y a une manipulation (ou une opération ou une activité) ou une situation que vous craignez le plus pour vos élèves ?

Oui Non

Si oui, expliquez

2.13 **Répondez à chaque item (par oui ou non) ET évaluez dans quelle mesure c'est pénalisant pour votre santé**

(1-Pas pénalisant; 2- Un peu pénalisant; 3- Modérément pénalisant; 4- Assez pénalisant; 5-Très pénalisant)

Je me sens libre de prendre des décisions moi-même Oui Non

1 2 3 4 5

J'ai suffisamment de matériel adéquat pour dispenser mes cours Oui Non

1 2 3 4 5

J'ai suffisamment de temps pour préparer mes cours Oui Non

1 2 3 4 5

Je suis bien équipé(e) pour dispenser mes cours Oui Non

1 2 3 4 5

Je sais à qui parler quand j'ai besoin d'aide Oui Non

1 2 3 4 5

La plupart du temps, je dois informer mes supérieurs de mes décisions Oui Non

1 2 3 4 5

Mon environnement de travail me satisfait Oui Non

1 2 3 4 5

Je me sens soutenu(e) dans les situations difficiles Oui Non

1 2 3 4 5

Les relations avec mes collègues de travail sont bonnes Oui Non

1 2 3 4 5

Les relations avec les élèves sont bonnes Oui Non

1 2 3 4 5

Les relations avec mes supérieurs sont bonnes Oui Non

1 2 3 4 5

Je suis consulté(e) dans les décisions prises par ma direction Oui Non

1 2 3 4 5

Mon travail me satisfait Oui Non

1 2 3 4 5

2.14 **Quels sujets ou quelles situations vous amènent à solliciter quelqu'un ?**

2.15 Si vous aviez le pouvoir de changer quelque chose dans votre situation de travail actuelle, qu'est-ce que ce serait ?

2.16 Quels sont vos projets professionnels (vous pouvez cocher plus d'une case)

- Continuer à enseigner en formation professionnelle dans le même centre
- Continuer à enseigner mais dans un autre centre
- Évoluer dans le domaine de l'éducation mais à un niveau différent (direction, CP, ...)
- Retourner à la pratique de mon métier d'origine
- Me réorienter dans un autre domaine – préciser lequel _____
- Retourner aux études dans un autre domaine – préciser lequel _____
- Autre – préciser svp _____

Nous espérons que vous avez apprécié ce questionnaire. Nous vous remercions sincèrement d'avoir pris le temps d'y répondre. Si vous pensez à d'autres informations que vous aimeriez nous transmettre, n'hésitez pas à nous le faire savoir par courriel ou par téléphone.

Remarques par rapport au questionnaire :

Dans le cadre de ce projet, nous recherchons également des enseignant(e)s impliqués dans des métiers non-traditionnels (ex. une enseignante en mécanique, un enseignant en coiffure, etc.) ?

Nous aurions besoin de vous pour un entretien individuel.

Communiquez avec nous pour définir des modalités qui vous conviennent :

riel.jessica@gmail.com ou p.hastey@groupe3d.ca

OU

Laissez-nous vos coordonnées au secrétariat

(ne pas mettre cette feuille dans l'enveloppe afin de conserver la confidentialité)

Nom : _____

Programme enseigné : _____

Numéro de téléphone : _____

Heures pour vous rejoindre : _____

Courriel : _____

2.9 Canevas d'entretien collectif avec les élèves de COF et d'ESA incluant une section complétée individuellement par les élèves

Exploration des problématiques concernant les élèves et les enseignants en centres de formation professionnelle en contexte dynamique d'enseignement et d'apprentissage. Recherche UQAM-CINBIOSE.

Financée par l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail du Québec (IRSST)

Entretien collectif avec les élèves (CFP2)

Objectifs de l'entretien :

Explorer en priorité le rapport SST et élèves tout en explorant les liens avec les quatre aspects de la SST étudiés dans cette recherche :

SST des enseignants

- accidents, maladies professionnelles et difficultés rencontrées chez les enseignants, selon les caractéristiques démographiques (sexe, âge, expérience, etc.)
- facteurs qui influencent la SST incluant l'intention de rester en emploi selon les programmes d'études et les conditions associées
- expérience de SST lors de la pratique du métier

SST des élèves

- bilan des accidents et malaises chez les élèves selon les caractéristiques démographiques (sexe, âge, etc.)
- facteurs qui influencent la SST incluant l'intention de rester aux études selon les programmes d'études et les conditions associées
- expérience de SST lors de l'apprentissage en atelier et en stages

Enseignement et apprentissage de la SST

- représentation des enseignants de la SST, des exigences d'enseignement et d'apprentissage du métier concerné, selon les programmes d'études, les caractéristiques du métier et des élèves
- types de savoirs et de ressources en jeu dans les activités d'enseignement théoriques et pratiques, ainsi que dans les activités de stage
- stratégies d'enseignement et défis à relever

SST dans le CFP et les départements

- structures, politiques et pratiques en matière de SST
- réalisations et projets de SST
- ressources et contraintes des divers acteurs face à la SST : direction, professionnels, enseignants, élèves, autres
- attentes provenant de l'externe en matière de SST : commission scolaire, MELS, CSST, universités, etc.

Le questionnaire se divise en 3 parties :

- La 1^è est à compléter par l'élève et concerne des informations qui lui sont spécifiques (modules suivis, caractéristiques personnelles)
- La 2^è est pour le groupe et traite de leur représentation du métier et de la SST
- La 3^è est aussi pour le groupe et traite de l'apprentissage de la SST et des problèmes de santé présents durant les activités à l'école.

La durée prévue pour l'entretien est de 1h30. La possibilité de prendre plus de temps reste à votre discrétion.

Toutes les informations recueillies restent confidentielles.

Vous avez le droit d'interrompre cet entretien à tout moment.

Merci pour votre participation.

1.4 Comment répartissez-vous votre temps au cours d'une semaine « normale »

Temps passé ↓	Lun.	Mar.	Mer.	Jeu.	Ven.	Sam.	Dim.
à l'école							
à effectuer du travail scolaire à la maison							
à un travail rémunéré							

1.5 Si vous avez précisé des heures de travail, identifiez le ou les emplois

1.6 Avez-vous un autre diplôme professionnel ou post-secondaire ?

Oui Non

Si oui lequel :

1.7 Programme suivi : Électromécanique des Systèmes Automatisés OU Coiffure

1.8 À temps plein **À temps partiel**

1.9 Date de début du programme : _____

1.10

Modules suivis ou en cours: cochez.**Si ESA**

- Métier et formation
- Santé et sécurité
- Utilisation de l'informatique
- Vérification d'un circuit électrique
- Dessin d'un croquis
- Travaux d'usinage manuel
- Déplacement d'équipement
- Coupage et soudage
- Raccordement de conduits
- Circuit d'électronique industrielle
- Usinage sur machines-outils
- Analyse d'un circuit logique
- Alignement conventionnel
- Maintenance de dispositifs mécaniques
- Montage pneumatique
- Montage hydraulique
- Maintenance d'un circuit de moteur
- Maintenance d'équipements pneumatique et hydraulique
- Calibrage d'une boucle de contrôle
- Maintenance de circuits électro-pneumatique et électrohydraulique
- Programmation d'un automate
- Dispositif électronique de commande de moteur
- Moyens de recherche d'emploi
- Installation d'un système automatisé
- Maintenance planifiée
- Dépannage d'un système automatisé
- Intégration au milieu de travail

Si COF

- Métier et formation
- Santé et sécurité
- Examen des cheveux et cuir chevelu
- Morphologie et physionomie
- Shampooing
- Traitement des cheveux et cuir chevelu
- Mise en plis
- Mise en forme
- Communication
- Coupe standard pour la femme
- Coupe graduelle pour homme et taille de la barbe
- Permanente standard
- Coloration
- Teinte pastel
- Correction de couleur
- Vente de produits et services
- Coupe stylisée
- Coloration créative
- Coiffure personnalisée

Stage(s)

1.11 Stage(s)

1.11.a Combien y a-t-il de stages ? _____

1.11.b Si oui, à quel moment dans le parcours ?

1.12 Pourquoi avez-vous choisi de suivre ce programme ?

1.13	Est-ce qu'il vous arrive de consommer...	Est-ce que cela vous pose des problèmes par rapport à l'enseignement
	Des cigarettes <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
	Des boissons énergisantes <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
	Des boissons alcoolisées <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
	Du cannabis <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
	D'autres drogues <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

1.13.a Consommez-vous ces produits À l'école En dehors de l'école

1.13.b Si certaines consommations vous posent des problèmes par rapport à l'enseignement, expliquez-nous pourquoi.

1.14 Souffrez-vous de troubles de l'attention ?

Oui Non Je ne sais pas

1.14.b Est-ce que cela vous pose des problèmes par rapport à l'enseignement ?

Oui Non

Si oui, expliquez-nous,

1.15 Souffrez-vous de troubles alimentaires ?

Oui Non Je ne sais pas

1.15.b Est-ce que cela vous pose des problèmes par rapport à l'enseignement ?

Oui Non

Si oui, expliquez-nous,

Section 2. Représentation globale du métier et de la SST***Section administrée par les chercheurs au groupe***

2.1 Qu'est-ce qui vous attire le plus dans ce métier ?

2.2 Quelqu'un vous a-t-il encouragé ou découragé à vous inscrire ? Qui et pourquoi ?

2.4 Y a-t-il des aspects de ce métier qui vous préoccupent ? Si oui lesquels et pourquoi

2.5 Avez-vous déjà visité un milieu de travail où se pratique ce métier ? Si oui, qu'est-ce qui vous a frappé ?

2.6 Avez-vous déjà pensé à la santé et la sécurité par rapport à ce travail ? Si oui, pourquoi et à quoi ? En avez-vous discuté avec vos proches ?

2.7 Pouvez-vous nous dire ce qu'est la SST pour vous.

Section 3. Apprentissage de la SST**Questions au groupe**

- 3.1 **Avez-vous déjà entendu parler de SST dans vos cours ?**
- 3.2 **Dans quels modules la SST a-t-elle été abordée ?**
- 3.3 **Pourriez-vous nous formuler une notion que vous avez retenue / apprise ?**
- 3.4 **Qu'est-ce qui vous a le plus marqué ?**
- 3.4.a **Qu'est-ce que vos enseignants vous répètent le plus souvent ?**
- 3.5 **Avez-vous reçu de la documentation concernant la SST ? Si oui sur quoi ?**
- 3.6 **Avez-vous eu des activités pratiques concernant la SST ? Si oui quoi ? Que vous ont-elles apporté ?**
- 3.7 **Y a-t-il des règles de SST à respecter dans les classes ? Dans l'atelier (le salon de coiffure) ?**
- 3.8 **Qui décide de ces règles ?**
- 3.9 **Ces règles vous semblent-elles pertinentes ? Expliquez.**
- 3.10 **Trouvez-vous que ces règles soient faciles à appliquer durant les cours ou les ateliers ?**
Par les élèves ? Par les enseignants ? Par la direction ?
Sinon, pourquoi,
- 3.11 **Qu'est-ce que vous trouvez le plus difficile à apprendre durant les cours ou les ateliers ?**
Pourquoi ?
- 3.12 **Est-ce qu'il y a une manipulation (ou une opération ou une activité) que vous craignez le plus ? Laquelle et pourquoi ?**
- 3.13 **Que pensez-vous mettre en pratique durant votre futur travail ?**

	Durant les activités à l'école	Déjà produit	Déjà VU	Déjà EU	Élèves
Blessures <i>Coupures</i> <i>Brulures</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Enseignants Circonstances Conséquences
Accidents <i>Chute</i> <i>Collision</i> <i>Intoxication</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Soins Prévention
Douleur et fatigue physique <i>Cou</i> <i>Épaules</i> <i>Bras</i> <i>Coudes</i> <i>Avant-bras, poignet ou mains</i> <i>Haut du dos</i> <i>Bas du dos</i> <i>Autres parties du corps</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Exposition à des produits chimiques (ex. odeurs)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Exposition à la poussière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Gestes répétitifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Manutention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Maintien prolongé d'une posture <i>Debout</i> <i>Assis</i> <i>Position inconfortable</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Exposition au bruit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Exposition à un éclairage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Inconfort thermique <i>Trop chaud</i> <i>Trop froid</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Infections	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Allergies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Épuisement professionnel <i>Fatigue généralisée</i> <i>Troubles digestifs</i> <i>Maux de tête</i> <i>Insomnie</i> <i>Larmes</i> <i>Sentiment d'incompétence</i> <i>Sentiment d'impuissance</i> <i>Sentiment de surcharge</i> <i>Pertes de mémoire</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Autres					

3.15

Aimeriez-vous avoir plus d'informations concernant la SST ?

Si oui, sous quelle forme ?

Heure de fin _____

Nous espérons que vous avez apprécié cette rencontre.

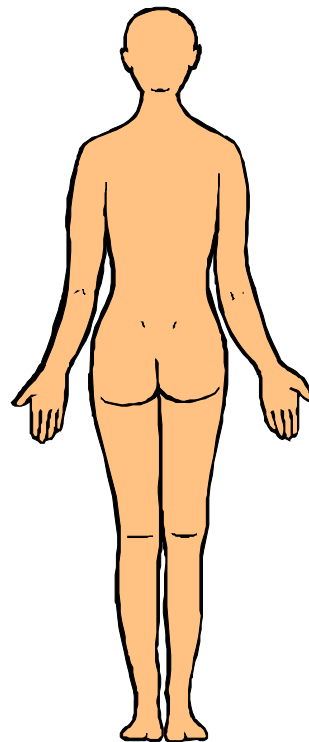
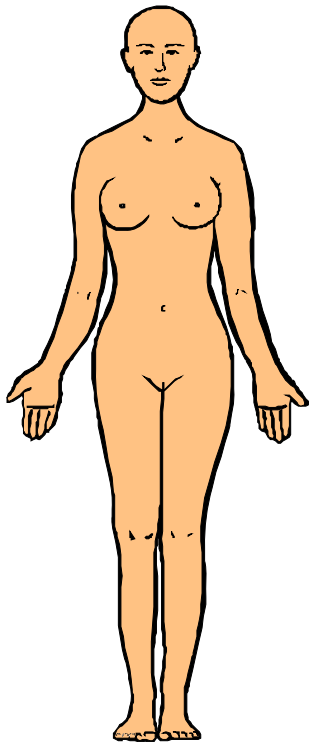
Nous vous remercions sincèrement.

Si vous pensez par la suite à des informations que vous aimeriez nous transmettre, n'hésitez pas à nous le faire savoir la prochaine fois, ou par courriel ou par téléphone.

Annexe 1 –**Pouvez-vous indiquer les zones corporelles :**

Les questionnaires distribués aux répondants de sexe masculin comportaient un schéma corporel représentant un homme.

	Depuis combien de temps ?	Diagnostiqué ?	Prescription / Traitement ?	Origine des douleurs ?
Qui ont déjà été blessées _____ _____				
Pour lesquelles vous ressentez un malaise / gêne _____ _____				
Les plus à risque dans votre enseignement _____ _____				



3. Caractéristiques des participantes et des participants

La liste suivante inclut tous les participants aux étapes préliminaires (étape 1) et d'approfondissement (2) de la recherche. Bien que les validations (3) permettent toujours d'enrichir les données, les participants à cette étape ne sont pas inclus ci-dessous, une bonne partie d'entre eux ayant déjà participé aux étapes 1 ou 2 (voir détails à l'annexe 1, étape 3).

3.1 Groupes de participants et méthodes de collecte de données

37 enseignants et enseignantes (22 dans les 3 progr. ciblés)	1 entretien (entr.) collectif avec 5 enseignants chefs de groupe de 5 programmes (COF, DEC, ESA, secrétariat, usinage)	5 enseignants
	6 entr. individuels (2 par programme ciblé : COF, DEC, ESA) dont 1 en contexte non traditionnel	6 (2 x 3)
	2 entr. collectifs incluant un questionnaire individuel autoadministré (1 COF et 1 ESA)	12 (+ 1 déjà participant; 7 ESA, 6 COF)
	6 observations de 5 enseignants (2 par programme ciblé : COF, DEC, ESA)	1 (+ 4 déjà participants)
	1 entr. individuel téléphonique sur parcours non traditionnel en enseignement	1
	1 questionnaire autoadministré (QAA) disponible lors d'une réunion pédagogique	12 (+5 déjà participants)
20 élèves	2 entr. collectifs incluant un questionnaire individuel autoadministré (1 ESA et 1 COF)	16 élèves (9 ESA, 7 COF)
	1 entr. collectif avec 3 élèves féminines en non traditionnel	4
	1 entr. individuel avec une élève féminine	
11 participants de la direction et de services internes	3 entr. individuels avec 2 directions générales et une direction générale adjointe (également direction adjointe du département ESA)	3
	4 entr. avec les directions adjointes des départements ciblés	3 (+1 déjà participant)
	3 entr. individuels avec 3 conseillers pédagogiques	3
	2 magasiniers	2
8 participants externes	1 entr. coll. et 1 ind. avec 3 conseillers Prévention jeunesse, CSST	3
	4 entr. ind. avec représentants CSST, CSQ, MELS, FCSQ	4
	1 travailleuse en parcours d'emploi non traditionnel consécutif à une formation en centre de formation professionnelle	1
76 participants	68 internes au CFP, 7 externes au CFP	

3.2 Caractéristiques des 56 participants internes au CFP (sauf QAA destiné à l'ensemble du personnel enseignant).

Catégories de participants	Nb 56	Sexe 26H-30 F	Âge	Années d'expérience	
				au CFP	en enseignement
Direction générale	2	1H-1F	Non demandé	DG1 : années DG2 : 6 mois	Ne s'applique pas (NA)
Directions adjointes de départements	4	1H, 3F		2 à 4 ans	
Magasiniers	2	1H, 1F	Non demandé	Non demandé	
Conseillers pédagogiques	3	3H	Non demandé	0,6 à 6 ans 3 à 6 ailleurs	Non demandé
Enseignants	25*	12H, 13F	Non demandé	1 à 32 ans Moy. : 10,1 s = 7,7	2-32 ans Moy. : 17,2 s = 8,0
Élèves	20	8H, 12F	18 à 42 ans Moy. : 23,2 s = 6,0	NA	NA

* (22 enseignants des trois départements ciblés + 2 chefs de groupes d'autres départements + 1 enseignante en parcours non traditionnel d'un autre département)

3.3 Caractéristiques des participants au QAA destiné à l'ensemble du personnel enseignant.

Genre	17 personnes	9 femmes	8 hommes
Âge	48 ans	51 ans	45 ans
Ancienneté au poste	9 ans	12 ans	5 ans
Ancienneté enseignement	10 ans	13 ans	7 ans
Statut d'emploi actuel	Permanent= 9 Contrat =6 Taux horaire= 1 Temps plein=1	Permanent = 4 Contrat =5	Permanent = 5 Contrat= 1 Taux horaire= 1 Temps plein= 1
Programme enseigné		S. Esthétique= 2 Coiffure=1 Secrétariat= 3 Décoration int.=2 Vente voyage= 1	Électromécanique=3 Comptabilité=1 Charpenterie=1 ESA=2 Matériaux de composite=1
Qualification d'enseignement	Brevet=10 Permis=3 Autorisation=3 Rien= 1	Brevet=5 Permis=2 Autorisation= 2	Brevet=5 Permis=1 Autorisation=1 Rien= 1
Diplôme	Maitrise=1 Baccalauréat=4 Certificat=7 Bacc. en cours=2 Rien 3	Baccalauréat=2 Certificat= 4 Bacc. en cours= 2 Rien=1	Maitrise= 1 Baccalauréat= 2 Certificat=3 Rien=2
Temps de pratique du métier	14 ans	16 ans	12 ans

4. Extraits des entretiens avec les magasiniers

Concernant les apports des magasiniers à la SST des élèves.

- Fournir des ressources matérielles adéquates malgré les contraintes.

Deux extraits d'entretien avec les magasiniers qui illustrent les besoins d'équipements de protection individuelle en adéquation avec l'anthropométrie des élèves, notamment en fonction du genre, et aux limites de l'entreposage :

Une enseignante de coiffure se présente au comptoir du magasin de coiffure et esthétique, et demande des gants extra petits. M2 : *«ouh je ne suis pas sûre que j'ai des bleus extra Small ».*

« [...] je commence avec du large, extra-large, j'ai un ou deux manteaux petits parce que ça peut arriver, mais c'est très rare [...] il faut chercher. À la base c'est des métiers pour les hommes, ils n'ont comme pas pensé. Ils commencent seulement qu'un peu à s'ajuster pour certaines choses [...] C'est compliqué, si c'est un groupe de filles on s'ajuste parce qu'on commande ce qu'il faut [...] les mains sont plus petites. Même des petits c'est déjà grand. Mais dans tout, électromécanique, on a des gants au nitrile pour éliminer le latex. Pis là c'est l'enfer de gérer ça parce qu'y en a qui ont des grosses mains. Pour l'instant j'ai toujours un peu de chaque pour dépanner si on est mal pris. Mais pas trop parce que je ne peux pas conserver ça des années. » (M1, ESA).

- Prodiguer divers conseils aux élèves : alimentation et sommeil, planification des besoins et choix des équipements, méthodes de travail incluant et stratégies d'utilisation d'équipements dangereux.

Un extrait qui illustre les enjeux de régulation de la protection de la santé et des outils et l'importance des communications avec les élèves et leurs enseignants:

S'il [l'élève] m'a indiqué « bébé grinder » ou « 5 po », dépendamment de l'enseignant, c'est celui-là qu'il va avoir. S'il n'est pas indiqué, c'est obligatoirement celui-là [le plus gros que je vais lui donner] parce que d'expérience, on sait qu'il vont essayer de prendre celui-là [le plus petit] parce qu'il est plus léger [...] si on ne demandait pas à l'enseignant d'identifier, ils le feraient [...]. C'est possible sauf que ça coûte une fortune, c'est trois fois le prix [...] [le plus petit] il ne résistera pas [...] il est pas pensé pour ça. (M1, ESA).

- Dispenser « tous les jours » les premiers soins et éduquer les élèves sur les conséquences. Pendant nos observations d'une heure dans chaque magasin, nous avons relevé cinq visites d'élèves pour des blessures: quatre coupures aux mains avec ciseaux en COF; un écorché à la main par projection de métal dans son gant (soudage). Aucun registre n'est tenu de ces blessures. Si elles sont graves, un document est complété pour l'administration. Seule la mémoire des magasiniers semble permettre d'avoir une idée des situations rencontrées.

Deux extraits qui illustrent les situations mentionnées par les magasiniers:

« ... J'ai l'impression de jouer à l'infirmière. Y'a des journées j'en ai 6-7 de mêmes [des coupures]» (M2, coiffure et esthétique).

« Toutes sortes de blessures, n'importe quoi, des petites, des grosses, ... c'est plus rare, mais y en a eu des graves ... ». Petites : des « brûlures parce qu'ils n'ont pas pensé que la plaque était chaude, ils n'ont pas pris leur gant, ils se font couper sur un coin de métal, ça peut arriver. Les brûlures aussi par projection ». « J'ai vu des choses minimes comme des éclaboussures d'huile hydraulique pis dans leur tête y a pas de danger, fait que j'essaie de leur faire comprendre que oui, l'huile hydraulique tu peux avoir des problèmes, des irritations de la peau pis ça

c'est un peu compliqué. Ça en prend un dans le groupe et après ça tout le monde vient. » Grosses : brûlures parce que la chemise est prise en feu à cause que les parents lavaient le linge avec l'assouplisseur pis c'est déconseillé [...]. Des doigts dans une machine qui a accroché la peau [...] doigts écrasés.» (M1, ESA).

Deux extraits qui illustrent le rôle d'infirmier et d'éducation: « *Ok quoi, c'est bien désinfecté ? Tu m'essuies ça comme il faut. Là vous êtes rendues les troisièmes, je vais me rendre à quoi avec des [ciseaux de] 6 pouces ? Tu penses ! Une classe au complet ? Je devrais me rendre à une douzaine, pas loin. [...] Les coupures avec les cheveux, c'est tout de suite que vous venez, vous n'attendez pas de vous couper une deuxième fois. Tu fermes ça, si tu as un cheveu qui rentre là-dedans, tu vas voir que tu ne vas pas trouver ça drôle. Élève : Non c'est ça, j'ai déjà eu mal. À un moment donné, j'ai dit c'est tu graves si y a des cheveux qui rentrent dedans ? M1 : C'est très grave. Y a rien de pire qu'un cheveu pour faire une infection. Élève : Celui-là est correct, c'est juste que celui-là n'arrête pas de saigner. » (M1, coiffure et esthétique).*

« *Comment c'est arrivé ? Élève : Je soudais et y a une projection qui a embarqué, c'est ça que je ne comprends pas, parce que ma main était de même et la projection a rentrée dans mon gant. On ne se pose pas de question dans ce temps là. [...] M2 : Tu sais que ça va n'importe où ça. Élève : Je le sais. Tout pour faire que j'aime le meg aluminium. Tout est là. » (M1, ESA).*

5. Travail des enseignants

5.1 Tâche prescrite

Les attributions (CSQ, 2007, p. 156)

Préparer et dispenser des cours dans les limites des programmes autorisés.

Aider l'élève dans l'établissement de son profil de formation en fonction de son plan de carrière et de ses acquis.

Aider l'élève à choisir des modes d'apprentissage et à déterminer le temps à consacrer à chaque programme et lui signaler les difficultés à résoudre pour atteindre chaque étape.

Suivre l'élève dans son cheminement et s'assurer de la validité de sa démarche d'apprentissage.

Superviser et évaluer des projets expérimentaux et des stages en milieu de travail.

Préparer, administrer et corriger les tests et les examens et compléter les rapports inhérents à cette fonction.

Assurer l'encadrement nécessaire aux activités d'apprentissage en collaborant aux tâches suivantes :

- a) l'accueil et l'inscription des élèves,
- b) le dépistage des problèmes qui doivent être référés aux professionnelles ou professionnels de l'aide personnelle,
- c) l'organisation et la supervision des activités socioculturelles,
- d) et, s'il y a lieu, la surveillance des élèves.

Veiller à l'équipement utilisé dans le cadre des activités d'apprentissage reliées à son enseignement.

Contrôler les retards et les absences de ses élèves.

Participer aux réunions en relation avec son travail.

S'acquitter d'autres fonctions qui peuvent normalement être attribuées à du personnel enseignant.

La tâche éducative (CSQ, 2007, p. 160)

Présentation des cours et leçons et supervision des stages.

Évaluation : Planifier l'évaluation de chaque module enseigné et préparer les documents pertinents à l'évaluation de ces modules. Administrer l'évaluation ou voir à bien informer la personne préposée à l'évaluation afin d'atteindre une cohérence enseignement-évaluation.

Récupération : Intervention auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves visant à prévenir des difficultés ou des retards pédagogiques et à offrir un soutien particulier aux élèves aux prises avec des difficultés ou des retards pédagogiques.

Encadrement ou titulariat : Intervention auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves visant le développement personnel et social de l'élève et l'invitant à assumer ses responsabilités relativement à sa propre formation.

Activités étudiantes : L'enseignant peut être responsable d'une activité définie selon les demandes des élèves ou qu'il aura proposée ou encore agir à titre de soutien aux élèves dans l'organisation d'une activité.

Surveillance (autre que celle de l'entrée, de la sortie et des déplacements des élèves pendant les pauses) : Permet d'assurer à l'élève, par une présence éducative, sa sécurité physique et morale lorsqu'il est sous la responsabilité du centre de formation et d'assurer le respect des règlements et des règles de fonctionnement du centre.

Participation à des comités ad hoc.

Toute autre attribution caractéristique prévue dans la convention collective.

5.2 Séquences d'activités observées dans les trois programmes ciblés

Listes des séquences d'activités d'enseignement-apprentissage observées (chroniques de quart)

Séquence 1. Activité en classe. Objet: santé et sécurité au travail. Module de santé sécurité. (ESA; E6). Élèves de première année. Durée : 3h23.

Séquence 2. Activité en classe. Objet : montage hydraulique, (ESA; E6). Durée : 2h58.

Séquence 3. Activité en classe atelier. Objet : tracé géométrique et projection orthogonale. Élèves de première année (DEC; E7). Durée : 2h08.

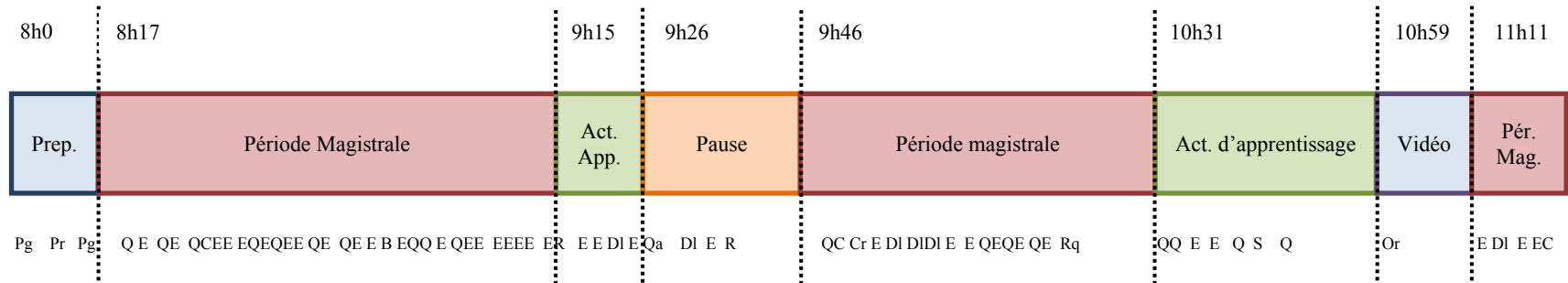
Séquence 4. Activité en classe atelier. Objet : réalisation d'une vitrine. Élèves de deuxième année (DEC; E10). Durée : 3h23.

Séquence 5. Activité en classe atelier. Objet : coloration. Élèves de première année, en présence de clientes (COF; E8). Durée : 3h23.

Séquence 6. Activité en classe atelier. Objet : examen du cuir chevelu, shampoing et application des règles de SST. Élèves de première année, en présence de clientes (COF; E9 enseignant masculin). Durée : 2h39.

Séquence 1. Activité en classe. Objet: santé et sécurité au travail. Module de santé sécurité. (ESA; E6). Élèves de première année. Durée : 3h23.

3 sept. 2009



Fin:

Actions ponctuelles

- B: Blague
- C: Donne des consignes aux élèves
- Cr: Correction d'exercices en groupe
- DI: Demande à un élève de lire une définition ou un exercice
- E: Explication sur la matière
- Or: Organise le milieu physique (prépare le vidéo)
- Pg: Présentation générale
- Pr: Présences
- Q: Question diverse aux élèves
- Qa: Question sur les acquis (s'informe sur la compréhension des élèves)
- R: Rétroaction sur l'activité
- Rq: Réponse à une question
- S: Sort de la classe

Activités

Prep. Cours: La préparation du cours est faite avant que le cours commence. L'enseignant prend les présences et explique aux élèves le déroulement du cours.

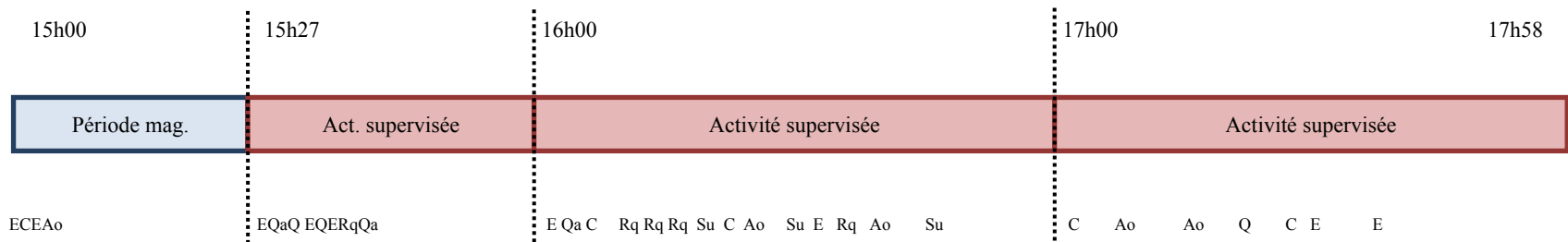
Période magistrale: Période où l'enseignant expose des notions aux élèves. Bien qu'il s'agisse d'un enseignement magistral, l'enseignant fait participer les élèves.

Activité d'apprentissage: Temps alloué pour réaliser des exercices; parfois l'enseignant fait réaliser les exercices en groupe, parfois il demande aux élèves de les faire individuellement.

Vidéo: Courte période de temps durant laquelle l'enseignant présente un vidéo à ses élèves. La vidéo concerne la SST.

Séquence 2. Activité en classe. Objet : montage hydraulique, (ESA; E6). Durée : 2h58.

9 sept. 2009



Actions ponctuelles

- Ao: Action d'organisation (changement de local, déplace des tables)
- C: Donne des consignes aux élèves
- E: Explication sur la matière
- Q: Questions diverses aux élèves
- Qa: Questions sur les acquis (s'informe sur la compréhension des élèves)
- Rq: Rétroaction à une question
- Su: Supervise un élève

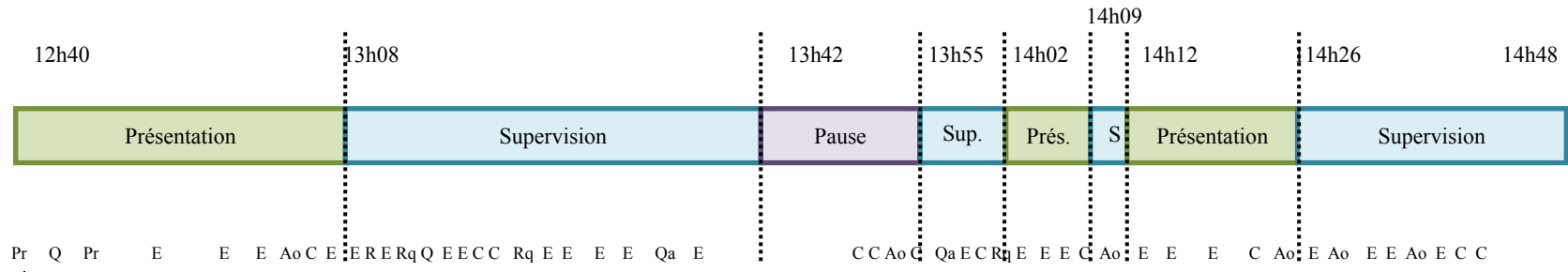
Activités

Période magistrale: Durant cette période, l'enseignant expose la nouvelle matière aux élèves. Il fait participer les élèves et leur pose des questions.

Activité supervisée: Les élèves ont un projet à réaliser. Pendant ce temps l'enseignant supervise ses élèves, il veille à leur sécurité, répond à leur question et repend beaucoup d'absorbant au sol.

Séquence 3. Activité en classe atelier. Objet : tracé géométrique et projection orthogonale. Élèves de première année (DEC; E7). Durée : 2h08.

3 sept 2009


Actions ponctuelles

- Ao: Action physique d'organisation (déplacement du professeur, rangement)
- C: Donne des consignes aux élèves
- E: Explication sur la matière
- Pr: Présences
- Q: Questions diverses aux élèves
- Qa: Questions sur les acquis (s'informe de la compréhension des élèves)
- Rq: Rétroaction à une question de l'élève

Activités

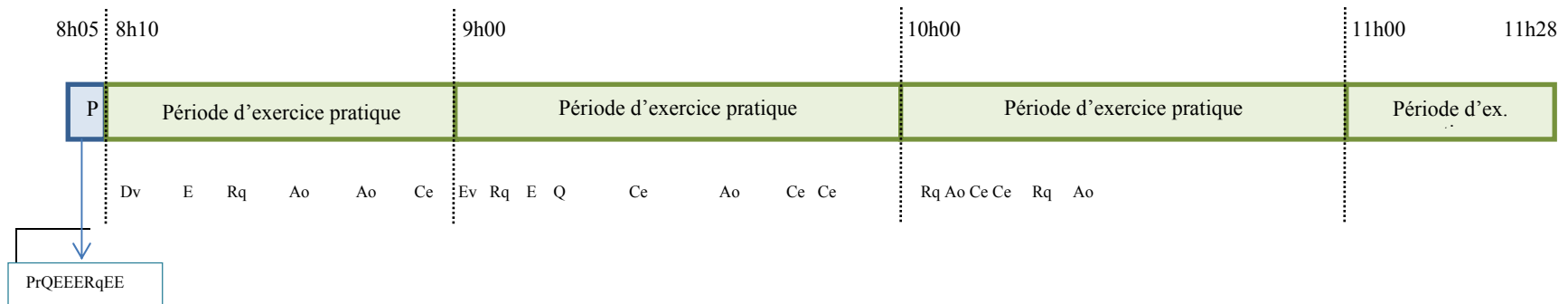
Présentation: Il s'agit de moment où l'enseignante explique de la matière aux élèves en utilisant une méthode plutôt magistrale.

Supervision: Durant les moments de supervision les élèves doivent réaliser des exercices en rapport à la matière précédemment enseignée.

Pause: C'est une période où l'enseignante prend une pause. Il est à noter que la pause est plutôt une pause prescrite, car elle donne quelques explications durant cette pause.

Séquence 4. Activité en classe atelier. Objet : réalisation d'une vitrine. Élèves de deuxième année (DEC; E10). Durée : 3h23.

2 décembre 2009



Actions ponctuelles

- Ao: Action physique d'organisation (l'enseignant change l'environnement par une action physique, ex.: éteindre les lumières, aller chercher des outils nécessaire...)
- Ce: Communication avec une personne externe au groupe classe
- Dv: Assignation des vitrines
- E: Explication sur la matière
- Ev: Évalue la pratique d'un élève, lors d'un exercice
- Pr: Présences
- Q: Questions diverses aux élèves
- Rq: Rétroaction à une question

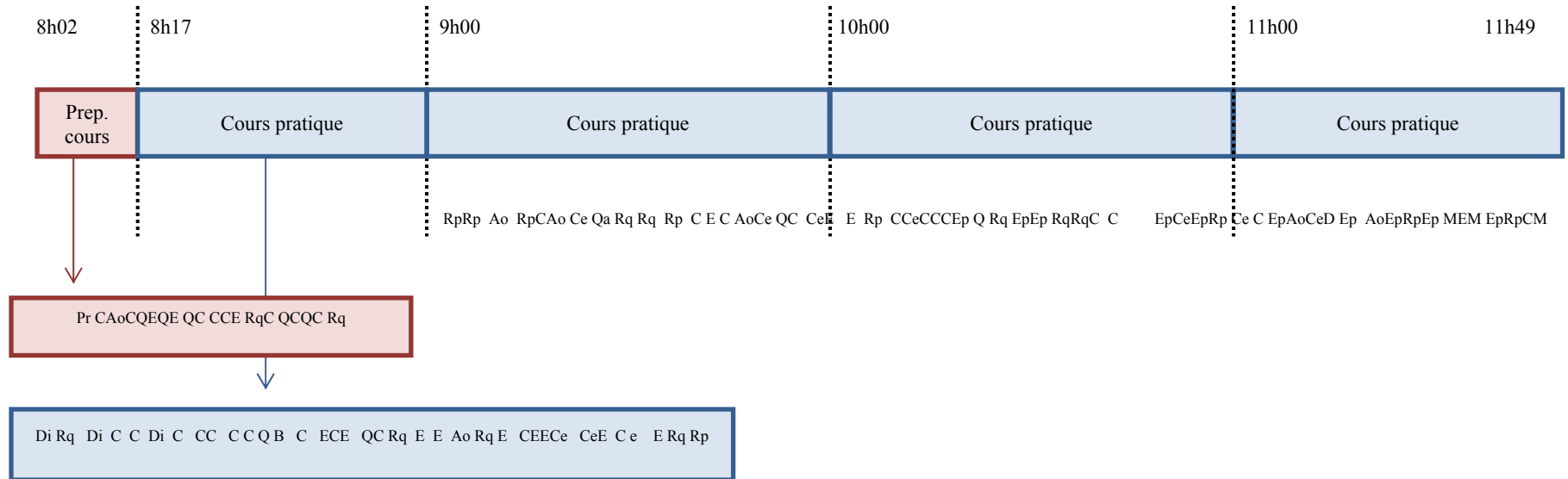
Activités

Préparation de cours: de la préparation se fait en présence des élèves. L'enseignante, explique aux élèves ce qu'ils ont à faire aujourd'hui et assigne les vitrines à chaque équipe. Cette phase se termine quand l'enseignante termine d'assigner les vitrines à chaque équipe.

Période d'exercice pratique: les élèves doivent réaliser une vitrine publicitaire. Ils doivent utiliser une très grande quantité de matériel dont des appareils électriques. Alors que les élèves exécutent leur projet, l'enseignante les supervise et les soutient.

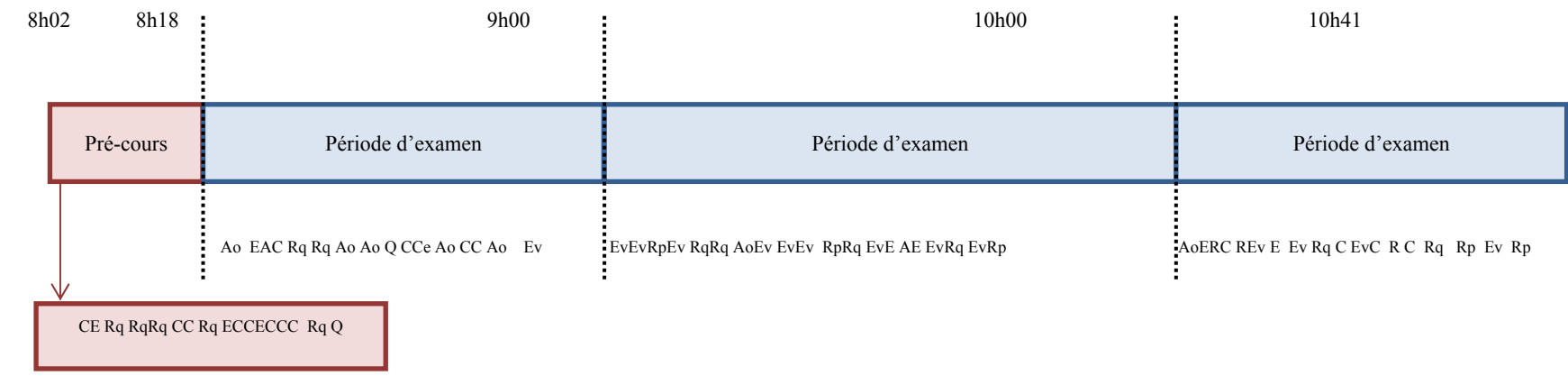
Séquence 5. Activité en classe atelier. Objet : coloration. Élèves de première année, en présence de clientes (COF; E8). Durée : 3h23.

30 octobre 2009



Séquence 6. Activité en classe atelier. Objet : examen du cuir chevelu, shampoing et application des règles de SST. Élèves de première année, en présence de clientes (COF; E9 enseignant masculin). Durée : 2h39.

9 nov. 2009



<p>Actions ponctuelles</p> <p>Ao: Action physique d'organisation (l'enseignant change l'environnement par une action physique. Ex: aller chercher les outils nécessaires...)</p> <p>C: Donne des consignes aux élèves</p> <p>Ce: Communication avec une personne externe au groupe classe</p> <p>E: Explication sur la matière</p> <p>Ev: Évalue</p> <p>R: Rétroaction sur l'activité</p> <p>Rp: Rétroaction à l'élève, portant sur ses performances</p> <p>Rq: Rétroaction à une question de l'élève</p> <p>Q: Questions diverses aux élèves</p>	<p>Activité</p> <p>Pré-cours: Lors de cette période l'enseignante donne des directives à ses élèves et leur explique de quelle façon l'activité se déroulera.</p> <p>Période d'examen: Période durant laquelle les trois élèves font leurs examens. L'enseignant les supervise, les évalue et s'assure qu'elles disposent de tout ce dont elles ont besoin pour réussir l'examen.</p>
--	--

6. Lésions recensées

6.1 Registre d'accidents (période du 26-11-07 au 30-06-08).

Lieux où sont survenus les lésions et nombres	Causes et lésions identifiées
EXTÉRIEUR DU CENTRE : 13	
Sur le terrain ou accès au CFP Enseignants : 9 Élèves : 3 Conseiller pédagogique : 1	11 chutes (9 enseignants, 2 élèves) : genou (3 enseignants), dos (2 enseignants), tête (1 enseignant), côté gauche (1 enseignant), main droite (1 élève), dos-hanche-coude (1 élève), <u>sièges corporels non identifiés pour 2 enseignants</u> 2 coups/chocs : tête par bloc de glace (1 élève), détails non disponibles (1 conseiller pédagogique)
DÉPARTEMENTS : 16 LÉSIONS CHEZ DES ÉLÈVES	
Soudure (5)	2 coupures : doigt (cause non disponible), yeux par équipement fixe 3 coups/chocs : doigt (n=2) et main (n=1) écrasés par matériel et équipement fixe
Électromécanique des systèmes automatisés (4)	2 coupures : bras par pièce de métal, tête par équipement fixe 1 coup/choc : dos par donnée manquante 1 entorse : doigt par outil portatif
<u>Charpenterie-menuiserie</u> (3)	3 coupures : main gauche (n=1) et doigt (n=2) par outil portatif
<u>Réfrigération</u> (2)	2 éraflures : fesse (cause non disponible)
<u>Électricité</u> (1)	1 coup/choc : doigt écrasé (cause non disponible)
<u>Techniques d'usinage</u> (1)	1 coupure : doigt par outil portatif

6.2 Lésions identifiées chez les élèves de COF et d'ESA

En lien avec l'activité scolaire

Nombre de lésions dans les deux programmes d'études	Élèves de COF (6/7) (aucune déclarée au registre d'accidents du CFP)	Élèves d'ESA (6/9) (certaines recourent des blessures déclarées au registre d'accidents du CFP)
Blessures	6 élèves (9 zones corporelles): - dos (4) et cou (1) - membres supérieurs (1 épaule, 1 main) - membres inférieurs (2 dont un genou)	6 élèves (11 zones corporelles): - dos (4) - membres supérieurs (4 dont deux coudes, deux mains) - membres inférieurs (3 genoux)
Douleurs	5 élèves (13 zones corporelles): - dos (3), cou (1) et tête (1) - membres supérieurs (5 dont un bras, un poignet, trois mains) - membres inférieurs (3 dont deux genoux)	Aucune