

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)**

**PAR :
DANNY CÔTÉ
BACHELIER EN ÉDUCATION (B.Éd.)**

**REGARDS SUR LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES ENSEI-
GNANTS DU COLLÉGIAL COMPOSANT AVEC UN PROFIL
D'ÉTUDIANTS TRAVAILLEURS.**

Décembre 2016

Résumé

Les pratiques pédagogiques sont au cœur du travail des enseignants à tous les niveaux d'enseignement. L'augmentation du nombre d'étudiants conjuguant le travail et les études affecte particulièrement les enseignants du secteur collégial en entraînant des transformations dans leurs manières de faire. Ce mémoire propose d'étudier les changements que ces enseignants vivent et les changements faits dans leurs pratiques pédagogiques pour accommoder les étudiants-travailleurs. Avant de poser la question de recherche, les portraits des étudiants-travailleurs et des enseignants du collégial technique sont établis pour bien comprendre la réalité dans laquelle ils se retrouvent (Gareau, 1990 ; Roy, 2008a, 2008b ; Vigneault, 1993 ; Karsenti, Savoie-Zajc et Larose, 2001 ; St-Pierre, 2008). Ces deux portraits mènent vers la question de recherche suivante : Quels changements les enseignants de niveau collégial technique apportent-ils à leurs pratiques pédagogiques pour accommoder les étudiants-travailleurs ?

Le cadre théorique analyse de manière macroscopique la situation enseignante en mettant en tension sept dimensions des pratiques enseignantes pouvant être transformées avec la présence des « étudiants-travailleurs » dans les classes. Ces sept dimensions sont les artéfacts, l'objet orienté, le résultat, la division du travail, la communauté, les règles et le sujet agissant dans les situations analysées. Cette analyse est précédée d'une présentation détaillée des concepts de pratique pédagogique, de pratiques pédagogiques et des approches pédagogiques.

Cette recherche qualitative a permis d'interroger dix enseignants provenant de six secteurs du Cégep de Jonquière. L'analyse systématique des informations (Van der Maren, 2003) permet d'identifier quatre thématiques liées à l'adaptation des pratiques enseignantes : la pratique pédagogique, les changements liés aux pratiques pédagogiques et à la tâche professorale, l'aménagement en classe et l'atteinte des compétences.

Les résultats montrent deux grandes divisions émergeant des données : 1) le regard sur la pratique pédagogique, 2) les changements dans les pratiques pédagogiques. Cette deuxième division présente plusieurs éléments liés aux changements des pratiques pédagogiques, dont les changements liés à la tâche professorale, les balises acceptables pour ces changements, les contraintes des enseignants et l'aménagement de la formation.

Enfin, la discussion permet d'établir des constats liés aux modifications des règles de fonctionnement des cours, aux périodes de fin de journée et de fin de semaine les plus problématiques ainsi que la modification du temps des activités de classe. Cette discussion est réalisée à partir du schéma synthèse, intitulé « Modèle d'analyse de la pratique pédagogique des enseignants au collégial technique », modèle qui présente l'aboutissement de cette recherche.

Remerciements

Je voudrais tout d'abord remercier profondément la personne qui m'a encouragé et accompagné tout au long de ce parcours d'études, mon épouse Nathalie Langelier. Son soutien indéfectible et son optimisme face à la réussite de ce projet ont grandement contribué à la réussite de ce long cheminement académique.

Je voudrais aussi remercier ma directrice de recherche Mme Sandra Coulombe, qui a su, par son dévouement, son professionnalisme et ses mots d'encouragements, me diriger d'une main de maître. Elle a contribué très largement à la réussite de ce projet à travers toutes les embûches rencontrées durant mon cheminement.

Vous avez été au cœur de ce cheminement ce qui m'a permis de me surpasser. Ce travail vous est dédié.

À toutes les personnes, professeurs, enseignants, collègues et amis, sans qui ce projet n'aurait pu être mené à terme, sincèrement merci.

Table des matières

Résumé	i
Remerciements.....	ii
Introduction.....	8
CHAPITRE 1	11
ÉTAT DE LA SITUATION	11
Portrait des étudiants-travailleurs	14
1.1. Le pourcentage d'étudiants-travailleurs	14
1.2. Les motifs de travail	15
1.3. Le temps consacré aux études et au travail.....	18
1.4. La réussite scolaire	21
1.5. La conciliation travail-études ailleurs dans le monde.....	23
Portrait des enseignants du collégial.....	26
1.6. Les enseignants du collégial	26
1.7. Problème de recherche.....	29
1.8. Questions de recherche	31
CHAPITRE 2.....	32
CADRE THÉORIQUE	32
2.1. La pratique enseignante	33
2.2. Les pratiques pédagogiques.....	36
2.3. Approches pédagogiques pour favoriser la conciliation travail-étude	38
2.3.1. L'alternance travail-études	39
2.3.2. La différenciation pédagogique	42
2.4. L'ingénierie pédagogique	44
2.5. Théorie de l'activité.....	54
CHAPITRE 3.....	64

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	64
3.1. L'approche de recherche.....	64
3.2. Les participants.....	66
3.2.1. La constitution de l'échantillon.....	67
3.2.2. Méthodes de collecte de données	67
3.2.3. Les instruments de collecte de données	68
3.2.4. Le canevas d'entrevue.....	69
3.3. L'analyse des données.....	70
3.3.1. Choix d'une méthode d'analyse.....	70
3.3.2. Analyse systématique des informations	71
3.3.3. La synthèse.....	74
CHAPITRE 4.....	77
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	77
4.1. Regard sur la pratique pédagogique	79
4.1.1. Regard général sur la situation des « étudiants-travailleurs ».....	79
4.1.2. Les périodes propices à l'absentéisme	82
4.2. Changements liés aux pratiques pédagogiques et à la tâche professorale.....	83
4.2.1. Les changements dans les pratiques pédagogiques.....	83
4.2.2. La tâche enseignante	86
4.2.3. Les règles de fonctionnement.....	88
4.2.4. Situation enseignante.....	90
4.2.5. Adaptation des pratiques pédagogiques	91
4.2.6. Le contenu de cours.....	91
L'aménagement en classe	94
4.2.7. La présence en classe	95
4.2.8. Le temps des activités	101
4.2.9. Les modalités pédagogiques.....	104
4.2.10. Les travaux à remettre.....	106
4.2.11. Les évaluations.....	110
4.2.12. La réussite scolaire.....	111
L'atteinte des compétences.....	115

4.2.13. La qualité du programme	117
4.2.14. L'aménagement de cours.	118
4.2.15. L'alourdissement de la tâche.....	120
4.2.16. L'équité.....	122
CHAPITRE 5.....	125
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	125
5.1. Les pratiques pédagogiques.....	126
5.1.1. Les répercussions sur la tâche des enseignants	127
5.1.2. Les changements	131
5.2. Les limites de la recherche	134
5.3. Synthèse.....	134
CONCLUSION.....	143
Les éléments à retenir	144
Les réponses aux questions et objectifs de recherche.....	145
Les solutions possibles.....	148
RÉFÉRENCES	150
ANNEXE.....	159
CANEVAS D'ENTREVUE	167

Table de figures

Figure 1 : La pratique d'enseignement	35
Figure 2 : Modèle de la théorie de l'activité d'Engeström	57
Figure 3 : Modèle d'analyse de la pratique pédagogique des enseignants au collégial technique	61
Figure 4 : Devis de recherche	76
Figure 5 : Synthèse de l'application de la théorie de l'activité.....	136

Table des tableaux

Tableau 1 : Les avantages des expériences acquises.	25
Tableau 2. Division des deux dimensions des interventions des enseignants	37
Tableau 3 : Les avantages et les désavantages de l'alternance travail-études.	41
Tableau 4 : Avantages et limites à l'approche par compétences	48
Tableau 5 : Tableau de l'évolution de la théorie de l'activité	55
Tableau 6 : Description des entités du modèle de base de la théorie de l'activité.....	58
Tableau 7 : Description de l'analyse systématique de Van der Maren (2003)	72
Tableau 8 : Mise en forme des données (segmentation).....	74
Tableau 9 : Lien des éléments étudiés avec les entités du modèle de la théorie de l'activité.....	137

Introduction

L'apparition des regroupements de magasins pour former des centres commerciaux à grandes superficies et la Loi sur les heures et les jours d'admission dans les établissements commerciaux établie en 1990, ont eu des répercussions sur les heures d'ouverture des commerces et les besoins en ressources humaines. En fait, toutes les entreprises commerciales assujetties à cette loi devaient trouver une nouvelle main-d'œuvre peu coûteuse disponible au travail. Plusieurs ont alors opté pour un groupe d'âge de travailleurs dont la faiblesse de la rémunération et la disponibilité étaient un atout pour leur développement commercial et social. Une partie de cette main-d'œuvre a été trouvée dans les écoles puisque, pour les employeurs, cette main d'œuvre n'avait pas nécessairement besoin de connaissances techniques particulières. Du deuxième cycle secondaire au niveau universitaire en passant par le collégial, les jeunes âgés de 16 et 25 ans sont maintenant une main-d'œuvre recherchée pour combler ce vide.

Par ailleurs, les développements sociétaux, technologiques et de biens consommables ont créé de nouveaux besoins (cellulaire, ordinateur, voiture, etc.). Pour les étudiants, la nécessité d'acquérir ces biens de consommation pour améliorer leurs conditions de vie s'est manifestée. Cependant, ils se sont rendu compte qu'un emploi à temps partiel pouvait leur procurer les revenus nécessaires à l'acquisition de ces biens de consommation.

Ces changements dans les habitudes des étudiants ont engendré des répercussions sur le temps réservé aux apprentissages scolaires en salle de classe et à la maison ainsi que sur le temps pour réussir un programme d'études. En effet, la première répercussion renvoie à la diminution du temps normalement réservé à l'étude et aux travaux scolaires à la maison, pourtant les travaux scolaires sont essentiels à la formation des étudiants puisqu'ils sont complémentaires aux apprentissages réalisés en classe (MEQ, 2002). La deuxième répercussion renvoie au prolongement dans le temps de la réalisation d'un programme de formation ; un diplôme prend plus de temps à obtenir que dans les normes prescrites par les institutions d'enseignement (Villeneuve, 1992 ; Roy, 2006). Nous devons donc interroger ces répercussions affectant le travail de l'enseignant et ce choix des étudiants de travailler pendant leurs études. Est-ce que les enseignants doivent adapter ou transformer leur pratique pour accommoder les étudiants qui choisissent de travailler pendant leurs études ? Est-ce que ces adaptations concernent la tâche de travail des enseignants du collégial et l'application des politiques des régimes d'études en vigueur ? Est-ce que ces enseignants doivent appliquer rigoureusement les politiques visant les absences aux cours et accepter ces nouvelles conditions d'études ? Est-il possible de conjuguer le travail et les études sans diminuer ni les contenus ni les exigences pour l'atteinte des compétences et l'acquisition d'un diplôme ?

Ce mémoire permettra d'étudier cette réalité affectant les enseignants du collégial. Il se divise en six chapitres. Le premier chapitre établit la problématique de recherche à partir du portrait des étudiants-travailleurs et de la situation des enseignants de niveau collégial technique. À la fin, le problème de recherche est circonscrit et mène à la question et aux objectifs de recherche. Le deuxième chapitre pose les bases théoriques de l'objet

d'étude, soit l'adaptation des pratiques enseignantes pour accommoder les étudiants qui travaillent pendant les études. Le deuxième chapitre expose d'abord les concepts de pratique enseignante, de pratiques pédagogiques et celui d'ingénierie pédagogique. Il expose ensuite la théorie de l'activité d'Engeström (1987) permettant une analyse macroscopique du contexte des enseignants au collégial et de leurs pratiques enseignantes. Le troisième chapitre présente la méthodologie de recherche soit l'approche de recherche utilisée, l'échantillon de participants et la méthode d'analyse des données. Le quatrième chapitre présente les résultats de recherche émanant de la collecte de données. Dans le cinquième chapitre, nous réaliserons l'interprétation des résultats de recherche à partir des données recueillies lors des entrevues semi-dirigées. Nous analyserons les données de recherche au sujet des pratiques pédagogiques, identifierons les limites de cette recherche et effectuerons la synthèse liée les éléments de la théorie de l'activité. Pour terminer, la conclusion permet de résumer le projet de recherche, de récapituler les principaux constats émergeant de l'analyse de données et de proposer des pistes de solutions possibles pour améliorer la situation des enseignants du secteur collégial technique.

CHAPITRE 1

ÉTAT DE LA SITUATION

Depuis la fin des années 60, un nouveau type d'étudiant est apparu dans les écoles du Québec et d'Amérique du Nord. Il s'agit des étudiants qui travaillent pendant les études et que nous nommerons « étudiants-travailleurs » dans le cadre de cette étude. Ces étudiants, qu'ils soient au secondaire, au collégial ou à l'université, jumèlent un travail à temps partiel ou à temps complet avec des études. Dans cette première partie du mémoire, un portrait de cette situation évolutive depuis les années 70 sera tracé et permettra de constater l'ampleur de la situation au Québec et ailleurs dans le monde. Pour ce faire, notre attention portera principalement sur le pourcentage d'étudiants qui travaillent pendant les études, les raisons qui les motivent à exercer un emploi tout en étudiant, le temps alloué pour les études et la réussite scolaire.

Les transformations sociales, économiques, culturelles et institutionnelles des dernières décennies au Québec ont eu de fortes répercussions sur l'ampleur de la situation travail-études. Un besoin de main-d'œuvre à bon marché s'est fait sentir dans le sillage de la construction de centres commerciaux (Le Laurier à Québec en 1961 et à Montréal Place Versailles en 1963 furent les premiers grands centres commerciaux couverts au Québec) et à l'augmentation de la surface de vente. À titre d'exemple, le Laurier à Québec

est passé de 50 magasins en 1961 à plus de 300 en 2014. En ce qui concerne Place Versailles à Montréal, il compte maintenant plus de 225 magasins (sites internet : Le Laurier, 2014; Place Versailles, 2014). Le commerce de détail étant devenu plus concurrentiel (Clarkson, Gordon, Caron, Bélanger, Woods, Gordon, 1989), avec la mondialisation des échanges commerciaux, les entreprises ont rapidement réalisé que les jeunes travailleurs pouvaient constituer cette source de main-d'œuvre et ceci à bon marché (Clarkson *et al.*, 1989; DesRoberts, 1989).

Par la suite, les jeunes travailleurs ayant des revenus plus substantiels provenant de ces nouveaux emplois ont été ciblés par les marchés de consommation. L'explosion de l'offre de produits de consommation (iPhone, iPad, cellulaires, voitures, etc.) contribue aussi à cette situation, car ce sont des biens facilement accessibles et à prix abordables pour les étudiants. Cet engrenage concurrentiel et commercial a également créé une pression sur les heures d'ouverture des commerçants. Ces derniers devaient augmenter le temps d'ouverture des locaux commerciaux occasionnant par le fait même l'augmentation de l'offre de travail aux jeunes adultes étudiants, car une forte proportion des emplois dans ce secteur sont des emplois qui s'adressent principalement aux jeunes adultes étudiants étant donné les horaires scolaires flexibles et les faibles revenus de chacun. Pourtant, Lepage (1990) soutient que le travail à temps partiel est idéal pour les étudiants, mais ce travail reste faiblement rémunéré. Ceux-ci représentent une bonne main-d'œuvre pour le temps partiel. Ils sont vaillants, peu revendicateurs, le salaire ne sert pas à assurer les besoins de base et ils se contentent d'un salaire peu élevé.

Cependant, le niveau de scolarité requis pour obtenir un emploi de qualité est également à la hausse. L'exemple de Bell Canada le montre bien. Dans les années 60-70,

cette compagnie recrutait des personnes avec un diplôme d'études secondaires (Vigneault, 1993), maintenant, en 2011, ce sont des finissants du collégial qui sont embauchés.

Dans les années 80, travailler pendant les études est relativement nouveau. Cette main-d'œuvre de jeunes étudiants qui conciliaient travail et études s'intégrait relativement bien dans ce système qui tendait à fractionner les postes de travail d'une part et qui d'autre part, recrutait sur une base de travail temporaire. Aujourd'hui, en 2013, les étudiants sont ainsi attirés par le gain d'une certaine autonomie vis-à-vis de leurs parents. Par contre, déjà en 1990, une étude de Gareau met en évidence que certains enseignants émettent des mises en garde au sujet des échecs scolaires, de la conciliation travail-études et ils craignent les effets à long terme sur la persévérance scolaire

Vigneault (1993) est l'un des chercheurs qui a beaucoup travaillé sur l'objet d'étude. Ses recherches ont porté sur la situation du travail étudiant à partir de diverses variables telles que le temps d'études, le temps de travail, les résultats académiques, le taux de décrochage scolaire. Ses travaux ont permis de décrire les effets du travail à temps partiel pendant les études et les effets sur la réussite scolaire. Ils confirment d'ailleurs une étude de Gareau (1987) sur la situation des étudiants-travailleurs. Ainsi, travailler pendant les études est devenu la norme, et ce, dès le deuxième cycle du secondaire. Le tout est principalement dû aux transformations sociales énoncées précédemment qui s'opéraient à cette époque et se sont actualisées et banalisées. Selon Roy (2008a), nous sommes en plein changement paradigmatique : le travail, pendant les études, est devenu une norme sociale incontournable pour les étudiants des différents niveaux scolaires.

Pour comprendre cette situation, nous montrerons le pourcentage d'étudiants qui travaillent pendant les études, les raisons qui les motivent à travailler pendant les études, le temps réservé pour les études et au travail, la réussite scolaire, et ce, autant au Québec qu'ailleurs dans le monde.

Portrait des étudiants-travailleurs

1.1. Le pourcentage d'étudiants-travailleurs

Les différents travaux scientifiques sur les pratiques de travail-études (Arsenault, 1991; Comité d'étude de l'école Armand Corbeil, 1988; Arseneault et Soucy, 1989; Choquette et Gagné, 1988; Bureau de la statistique du Québec, 1986; Choquette et Gagné, 1988; Dauphinais, 1991; Gareau, 1987,1990; Lalancette, 1989; Lemyre et Desautels, 1993; Schetagne, 1991; Vigneault, 1987,1993) montrent qu'environ 50 % des élèves du deuxième cycle du secondaire travaillent pendant les études (Vigneault, 1993). Par ailleurs, la popularité de cette pratique au niveau collégial évolue sans cesse depuis 1970. En effet, les recherches de Roy (2008a) et de Vigneault (1993) montrent que, dans les années 70, deux étudiants sur dix travaillaient pendant les études alors qu'à la fin des années 80, c'était un peu plus de 50 % (Vigneault, 1993). La recherche de Lalancette (1989) dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean a confirmé les chiffres, près de 52 % des étudiants de la région travaillaient pendant leurs études. En 2002, le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay- Lac St-Jean (CRÉPAS) en est arrivé à la conclusion que la situation est à la hausse, avec près de 70 % des jeunes occupant un emploi rémunéré tout en étudiant. Roy (2008a, 2008b) et la Fédération des cégeps (2005) ont aussi confirmé cette tendance pour plusieurs établissements du secteur collégial du

Québec avec des chiffres de plus de sept étudiants sur dix où le travail et les études formaient un duo incontournable. La répartition n'est cependant pas homogène dans toutes les régions du Québec. Les régions urbaines sont en tête de liste pour l'offre d'emploi aux étudiants de tout niveau (Vigneault, 1987 et 1993 ; Roy 2008a). En ce qui concerne le niveau universitaire, les données sont semblables à celles du niveau collégial (Roy, Gauthier, Giroux, Mainguy, 2003; Roy, Mainguy, 2005; Bonin 2007; Roy 2008a).

1.2. Les motifs de travail

Selon Vigneault (1993), Bourdon, Belisle (2002) et Roy (2006, 2008a), plusieurs raisons peuvent expliquer le choix de concilier le travail et les études. Les étudiants considèrent le travail comme 1) un soutien utilitaire aux études, 2) à la consommation, 3) aux plaisirs, 4) à la quête d'autonomie auprès des parents et 5) à une forme d'évasion des études. Selon Bourdon (1994), le travail rémunéré chez les jeunes agit comme un puissant facteur de consommation, ce qui entraîne l'accélération de leur venue sur le marché du travail et a pour effet de ralentir leur progression scolaire (Crépas, 2002).

L'autonomie, la consommation, les plaisirs, le soutien utilitaire aux études, l'évasion des études sont des facteurs qui motivent les étudiants-travailleurs à occuper un emploi pendant les études. Vigneault (1993) et Roy (2008a) les regroupent dans trois catégories : 1) d'ordre familial, 2) d'ordre économique et 3) d'ordre émancipateur. La première catégorie « le milieu familial » influence le travail étudiant. En effet, d'après Vigneault (1993), presque tous les parents sont favorables à ce que leurs enfants travaillent pendant les études, même s'ils craignent que le travail puisse nuire aux études. En fait, plus de

90 % des parents accordent une grande importance à la réalisation et à la réussite des études.

Par ailleurs, toujours selon ces auteurs, les caractéristiques socioéconomiques (scolarité et revenu des parents) influenceraient le choix de travailler pendant les études. La plupart du temps, les étudiants travaillent par nécessité économique même si, en majorité, ils résident chez les parents (75 %). Malgré les différences de classes sociales, les auteurs énoncent des raisons semblables pour travailler pendant les études. D'ailleurs, la classe sociale des plus nantis encourage davantage cette façon de faire. Par contre, chez les familles à faible revenu, les jeunes travaillent plutôt pour aider la famille. Il faut toutefois ajouter que pour ceux qui ne travaillent pas, ces derniers consacrent plus de temps à leurs études.

Par ailleurs, toujours selon ces chercheurs, le travail donne une dimension de développement de soi en ce qui a trait aux habiletés et aux aptitudes de travail à développer puisqu'il aiguise l'esprit et améliore la qualité de vie. Cette dimension est associée aux facteurs émancipateurs. Roy (2006, 2008a) et Bourdon et Belisle (2002) avancent une logique sociale pour travailler pendant les études. Pour l'étudiant, le travail permet de se développer sur le plan personnel et procure un bien-être économique non lié à la survie. Selon Vigneault (1993), le travail permet d'acquérir de nouvelles compétences et de nouvelles habiletés, de développer l'autonomie personnelle et sociale. Le travail donne une fenêtre sur l'évolution de la société au point de vue de l'intégration sociale à la vie collective, à l'autonomie et à la productivité. Mais, du point de vue des étudiants-travailleurs, ils énoncent des facteurs d'ordre principalement émancipateur. Ils soutiennent que le travail les incite à prendre des responsabilités, à s'adapter à des

collègues de travail, à travailler efficacement, à s'entendre avec son patron, à prendre conscience de l'importance des études, à apprendre à respecter les horaires de travail, à réfléchir à des projets d'avenir, à prendre conscience des qualités professionnelles, à apprendre à rechercher du travail et acquérir de nouvelles connaissances.

En considérant la situation d'un autre point de vue, Roy (2008a) parle de deux rapports importants pour expliquer la situation du travail pendant les études ; le premier renvoie au rapport à la consommation et le second renvoie au temps. Le rapport à la consommation est relié, comme le soulignait également Vigneault (1993), à tout ce que les étudiants désirent acquérir : cellulaires, vêtements griffés, gadgets de toutes sortes, voitures, etc. Quant au rapport au temps, Roy soutient que tout le monde est à court de temps, les cégépiens y compris. Ils veulent tous vivre et tout faire à la fois, travail, études, activités sportives, activités sociales et familiales. Leurs semaines combinent alors le temps d'études et le temps de travail. Les activités scolaires et le travail équivalent à 50 heures par semaine, soit la même durée que les adultes de 20 à 64 ans (Marshall, 2007). Ce qu'ajoute Roy (2008a) par rapport au temps est intéressant pour ancrer notre problématique.

Un autre fait émerge de cette situation, les parents encouragent les jeunes à l'autonomie financière le plus tôt possible (Vigneault, 1993). Selon Riche (1991), 80 % des parents sont d'accord avec le travail pendant les études. Par contre, chez les 13 à 16 ans où l'argent occupe la plus grande place, leurs parents reconnaissent l'importance d'une formation post secondaire. Les jeunes ont le désir d'indépendance financière (Stern et Nakata, 1991). Cependant, il semble que même si nous sommes près de vingt ans plus tard, la situation n'a guère changé (Roy, 2008a). Qu'en est-il en 2016, est-ce que la

situation a changé ? Peut-on penser que les programmes d'études ne sont pas assez exigeants ? Pourquoi est-ce que cette situation laisse du temps aux étudiants pour aller travailler ?

L'emploi pendant les études procure aux jeunes adultes une certaine indépendance financière, de l'expérience fort utile, l'impression de participer à la vie active, un sentiment de réussite personnelle et de la reconnaissance de compétences. Il permet également de combler des besoins, de s'intégrer à la société (Lepage 1990) et de devenir membre de la population active. Même si tous ces effets sur les étudiants-travailleurs sont très importants, ces derniers disent que l'éducation demeure plus importante que le travail rémunéré.

1.3. Le temps consacré aux études et au travail

Avec toutes les raisons énumérées dans la section précédente, l'impact sur le temps consacré aux études face à la situation du travail rémunéré se fait sentir à différents niveaux. Paradis (2000) a mentionné que des étudiants du secondaire qui avaient de bons résultats sans trop étudier pouvaient prendre plus d'heures de travail sans que cela affecte trop leurs études et leurs résultats scolaires. Il soutient également que lors de la transition au collégial, les étudiants réalisent rapidement que pour réussir au collégial, ils doivent étudier davantage. Certains se rendent compte, durant la première session, que la charge de travail est plus lourde qu'au secondaire, pourtant ils ne diminuent pas nécessairement le temps consacré au travail en raison de la pression sociale. Dans cette optique, Paradis (2000) affirme que travailler et étudier sont parfois compatible et que la valorisation sociale est plus associée à la capacité de conjuguer études et travail qu'à de bons résultats

scolaires. Pourtant, selon ses résultats de recherche, la fatigue, les difficultés de concentration et de stress sont des éléments associés au travail qui affectent les étudiants dans leurs études. Il s'en suit que ces difficultés ne les empêchent pas de travailler pendant les études. Par conséquent, le travail pendant les études représente alors un mode de vie pour les étudiants de niveau collégial.

D'après les études citées précédemment, la situation sur la progression de la réussite scolaire et de l'obtention d'un diplôme a changé (Paradis, 2000 ; Roy 2008a, 2008b). Toutefois, d'autres études (Greenberger et Steinberg, 1986 ; Price Waterhouse, 1990) proposent des résultats contradictoires au sujet de la réussite et de l'abandon scolaires. En effet, certaines études indiquent que la conjugaison travail-études mène directement à l'abandon scolaire tandis que d'autres (Hotchkiss, 1986 ; Greenberger, 1988) reconnaissent qu'elle est sans effet. Mais, un fait ressort, les étudiants des années 80 et des années 90 qui travaillaient pendant les études prenaient plus de temps pour obtenir leurs diplômes.

Lemyre et Desautels (1993) montrent que, de 1989 à 1991, le nombre d'heures d'études consacrées hors classe, pour les étudiants du 2^e cycle du secondaire, est passé de 6,36 h/semaine à 5 h/semaine. Au secondaire, plus le temps de travail augmente, plus le temps d'études à la maison diminue ; ce qui permet de constater que l'emploi durant les études influence directement le temps qui devrait être consacré aux études hors classe.

Dans le même ordre d'idées, au collégial (Gareau, 1987), les étudiants n'étudient pas beaucoup plus, 25 % le font 6 h/semaine ou moins et 50 % le font dix h/semaine ou moins. Une étude du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1992a) va dans le même sens, elle donne 9 h/semaine ou moins pour 41 % des étudiants interrogés. Ce résultat

signifie que le temps d'étude est passablement inférieur à celui de la pondération officielle de cours pour le temps d'étude hors classe. Ce temps correspond à environ 15h/semaine d'apprentissage hors classe. Lalancette (1989) a réalisé une étude dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean qui ne place pas notre région à part comparativement aux autres régions du Québec. Cette étude indique que 52 % des étudiants de niveau collégial de la région travaillent. Ces derniers passent en moyenne entre 11 h et 15 h/semaine à réaliser les travaux scolaires. Gareau (1987) a montré que les étudiants qui ne travaillent pas investissent environ 2 heures de plus par semaine dans leurs études.

Au niveau universitaire, 18.2 h/semaine d'étude hors classe sont effectuées, en moyenne, par les étudiants avec emploi et 23.3 h/semaine en moyenne pour les étudiants sans emploi. Pour Poirier (1990), les étudiants qui ne travaillent pas passent environ une journée de plus à étudier. Dans le régime pédagogique des études de premier cycle universitaire, il est prévu que pour 45 heures de cours, 90 heures hors classe soient réservées pour les travaux et la préparation des examens. Donc si un étudiant a 5 cours, il devrait consacrer 450 heures hors classe soit 30 heures par semaine pour un trimestre.

En outre, l'expérience de l'emploi peu rémunéré incite le jeune à poursuivre des études plus longtemps afin d'obtenir une vie professionnelle plus intéressante. Les étudiants des différents niveaux scolaires prennent conscience de l'importance d'un bon choix de carrière (Gareau, 1990). Au niveau collégial et universitaire, le fait de conjuguer un emploi avec les études influence la durée de réalisation des études, un peu plus de temps sera nécessaire dans la poursuite des études et l'obtention d'un premier diplôme.

Un fait est à souligner, un grand nombre d'étudiants déclarent qu'ils n'auraient pas plus de temps à consacrer à leurs études (Comité de travail-école Armand Corbeil, 1988).

En résumé, il semble exister une différence majeure au sujet de la perception scolaire de la réussite entre les sujets travailleurs de niveau secondaire et ceux du niveau collégial ou universitaire. Ces derniers consacrent moins d'heures par semaine aux travaux scolaires et perçoivent que leurs résultats scolaires sont plus faibles. La question qu'il faut alors poser est : pourquoi les étudiants continuent de travailler ? Tout dépend du point de vue. Selon les étudiants-travailleurs, le temps de travail et le temps consacré aux études n'affectent pas ou peu la réussite scolaire dans les années 80-90, mais est-ce la même situation en 2016 ou est-ce que cela a changé ?

1.4. La réussite scolaire

À tous les niveaux d'enseignement, le but ultime est la réussite scolaire de tous, réussite sanctionnée par l'obtention d'un diplôme. À ce sujet, selon Roy (2008a), la réussite scolaire est grandement compromise quand les étudiants-travailleurs dépassent un certain seuil critique d'heures de travail en plus des études. Cela occasionne également un retard pour l'acquisition d'un diplôme et l'obtention de meilleur revenu. En fait, cette idée mérite d'être nuancée. Le taux de décrochage scolaire est plus bas chez les étudiants qui occupent un emploi de 10 à 19 heures par semaine, mais grimpe quand ce nombre d'heures est supérieur à 30 heures (Roy, 2008a, 2008b). Ainsi, il est reconnu que les étudiants qui travaillent entre 15 et 19 heures par semaine obtiennent de meilleurs résultats scolaires, ce qui, selon lui, soutient l'émergence de nouvelles capacités d'adaptation chez les étudiants. Les étudiants consacrant moins de 20 heures par semaine au travail ont des résultats scolaires similaires à ceux qui n'ont pas de travail rémunéré. Les résultats de recherche de Roy (2008a, 2008b) montrent qu'à partir de 25 heures de travail par semaine le temps consacré pour les études commence à fléchir. Cette recherche

a déterminé qu'un maximum de 25 heures par semaines est le seuil maximal acceptable. Comparativement aux années 90 (Vigneault, 1993), le seuil est passé de 15 heures par semaine à 25 heures par semaine en 2008 (Roy, 2008a, 2008b). La situation change lorsque les étudiants travaillent plus de 25 heures par semaine. Les principales conséquences sont les résultats scolaires qui baissent d'environ 5 %, ce qui peut occasionner des risques d'échecs si d'autres facteurs s'y rattachent, par exemple s'ils sont moins appuyés financièrement par les parents, moins satisfaits d'eux-mêmes, s'ils consomment plus d'alcool, s'ils moins sont motivés, moins satisfaits de leur apparence et de leur situation financière. Pour faire un parallèle avec le milieu universitaire, l'étude de Simard et Maheu (1996) arrive à des conclusions similaires. Malgré ce surplus de travail, une bonne partie des étudiants semblent mieux organisés. Ils conjuguent mieux leurs agendas hebdomadaires, les différentes tâches étudiantes, leur temps de travail versus leur temps d'études. En effet, un atelier devenu populaire dans plusieurs établissements scolaires est l'atelier de gestion du temps assuré par les services aux étudiants. Avec le temps de travail et celui des études cumulées, les étudiants consacrent environ 57 heures par semaine pour le travail, les études et les devoirs (Roy, 2008a, 2008b); ils cherchent donc l'efficacité organisationnelle du temps. Malgré tout, les jeunes croient en l'importance des études.

Finalement, étant donné l'importance du temps consacré au travail par les étudiants dans les différents niveaux scolaires, il semble opportun d'interroger à nouveau la situation. Est-ce que le travail pendant les études nuit à la réussite scolaire? Y a-t-il des problèmes pour trouver du temps d'études hors classe? Comme présenté précédemment, ces questions ont cependant été largement étudiées (Arsenault, 1991; Comité d'étude de

l'école Armand Corbeil, 1988; Lemyre et Desautels 1993; Bureau de la statistique du Québec, 1986; Arseneault et Soucy, 1989; Choquette et Gagné, 1988; Gareau, 1987 et 1990; Lalancette, 1989; Dauphinais, 1991; Schetagne, 1991; Vigneault, 1987, 1993; Bonin 2007, Roy, Gauthier, Giroux, Mainguy, 2003; Roy, Mainguy, 2005; Roy 2008a). Toutefois, dans la conclusion de Roy (2008a), un point majeur ressort. Une réflexion collective doit avoir lieu pour revoir les tendances actuelles sur la conciliation travail-études, car la situation est à la hausse. Cette réalité sociale fait obstacle à la réussite scolaire plus fortement dans un avenir rapproché. En effet, selon Gareau (1990), les étudiants qui travaillent pendant les études seraient plus à risques d'abandon scolaire.

Par ailleurs, Vigneault (1993) soutient, au sujet de l'emploi et de la réussite scolaire, que seulement une petite partie des répondants à son sondage prétendait que le travail nuirait aux études. Mais, il semble demeurer un fait qu'il y a une baisse de réussite après 20 heures-semaines de temps d'emploi. Les étudiants qui occupent un travail à temps partiel semblent bien réussir, car ils ont développé de meilleures capacités d'organisation. Cependant, ceux qui travaillent pour se payer des études réussissent mieux que ceux qui le font pour d'autres motifs. Plusieurs études convergent en ce sens, dont celles d'Arseneault et Soucy (1989), de Gareau (1990), de Poirier (1990) et plusieurs autres mentionnés par Vigneault (1993).

1.5. La conciliation travail-études ailleurs dans le monde

La situation de la conciliation travail-étude n'est pas unique au Québec. Quelques Américains, dont Greenberger et Steinberg (1986), de Beckman (1966 à 1974) et de Lewin - Epstein (1981), ont également effectué des recherches sur cette réalité. Gareau

(1990) soutient que plusieurs travaux de recherche ont été réalisés sur cette situation par nos voisins américains et que celles-ci concernent exclusivement le niveau secondaire et qu'elles sont difficilement transférables au niveau collégial. Ces études documentent donc l'historicité et l'évolution de la situation travail-études. Gareau (1990) mentionne trois études arrivant aux mêmes conclusions pour le secteur secondaire, celles de Greenberger et Steinberg (1986), de Beckman (1966 à 1974) et de Lewin - Epstein (1981). Il en ressort que le travail interfère avec les études, mais à différents niveaux. Les étudiants se dirigeant au collège régulier effectuent moins d'heures de travail et d'études que ceux qui se dirigent dans les domaines techniques. Un fait intéressant, les étudiants qui travaillent proviennent en grande partie de milieux favorisés. Gordon (1985) affirme aussi que c'est le désir de gagner de l'argent qui favorise le manque d'intérêt pour les études, plus le salaire est élevé plus les jeunes travaillent. Une dernière étude pour le Washington Higher Education Coordinating Board (étude de la revue *Change* citée par Vigneault) soutient que les meilleurs étudiants travaillent entre 15 et 20 heures par semaine. Les résultats scolaires sont généralement meilleurs que ceux qui travaillent moins ou plus que les heures mentionnées précédemment. Donc, pour eux, le travail ne nuit pas aux études dans la limite du raisonnable soit 20 heures de travail-semaine.

Au Nouveau-Brunswick, une étude exploratoire des possibilités d'apprentissage du programme alternance travail-étude réalisée par le « Département of Post Education, Training and Labor » (2007) apporte des informations supplémentaires sur les programmes universitaires proposant l'alternance travail-études.

Beaucoup d'aspects positifs ressortent du programme d'alternance travail-études (section 2.3.2) comme l'impact sur le choix de carrière, l'expérience acquise dans le

domaine d'études ainsi que l'expérience positive entre les employeurs et les étudiants. L'alternance travail-études donne plusieurs avantages aux étudiants et aux employeurs. Ces avantages se regroupent en trois volets : 1) académique, 2) professionnel et 3) personnel pour les étudiants. Voici donc les différents éléments de chacun des volets qui se rapportent à la situation étudiante présentés dans le tableau 1.

Tableau 1
Avantages des expériences acquises dans l'alternance travail-études.
(Irvine,Kozak, Pawson, 2007)

Volet académique	Volet professionnel	Volet personnel
Motivation académique	Clarification des buts professionnels	Maturité
Clarification des buts académiques	Compréhension de la culture organisationnelle du milieu	Évaluation des forces et des faiblesses
Intégration la théorie vue en classe dans un travail pratique	Compétences reliées au milieu de travail	Développement et perfectionnement des compétences interpersonnelles
Connaissances techniques supérieures	Acquisition de nouvelles compétences	Revenu supplémentaire
	Gestion de carrière	Développement des comportements citoyens
	Réseau de contacts professionnels	Compétences d'apprentissages continus
	Occasion d'emploi post graduation	

Par ailleurs, Hardy (2003) et l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP, 2015) ont présenté plusieurs modèles éducatifs basés sur l'emploi

pendant les études comme les stages en entreprise et l'alternance travail-études. Mais, celui qui a retenu notre attention est le « Système dual allemand ». Ce système consiste, comme le modèle suisse, à jumeler un étudiant avec une entreprise pendant ces études au même titre qu'un apprenti dans le métier choisi par l'élève et ce dernier reçoit une rémunération de son travail. Ce système permet à l'étudiant de vérifier si le métier qu'il a choisi le satisfait, améliore rapidement son niveau des compétences et comble ses besoins monétaires. Pour l'entreprise, cela permet d'évaluer la qualité de l'étudiant tout en le formant pour un travail futur. Diplômé, l'étudiant est immédiatement fonctionnel et rentable pour l'entreprise qui l'embauche.

Tous les écrits consultés en ce qui a trait à l'alternance travail-études ne nous permettent pas d'adhérer complètement à l'idée pour résoudre cette problématique. En fait, les étudiants qui travaillent pendant les études engendrent certains effets dans les institutions scolaires : abandon scolaire, prolongement des études. Mais, nous croyons que cette situation engendre des répercussions sur les pratiques des enseignants. Nous interrogeons ce dernier élément avec la question suivante : qu'en est-il des effets sur les pratiques des enseignants du collégial ?

Portrait des enseignants du collégial

1.6. Les enseignants du collégial

Dans la perspective où les enseignants doivent tenir compte des étudiants travailleurs dans leurs classes et pour obtenir un portrait global de la situation, il semble intéressant de documenter les pratiques enseignantes au niveau collégial.

Dans les programmes collégiaux, il est convenu qu'un enseignant possède une certaine liberté académique (Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, 2001). Il peut adopter les pratiques pédagogiques qu'il juge appropriées pour enseigner les compétences à développer et mettre en œuvre dans sa propre pratique pédagogique. L'enseignant doit aussi composer avec l'ingénierie pédagogique proposée par le Gouvernement du Québec (2002) laquelle concerne la construction d'un programme d'étude.

Quelles répercussions la présence des étudiants-travailleurs engendre sur les pratiques des enseignants ? S'absentent-ils souvent des cours parce qu'ils travaillent ? Manquent-ils davantage de cours théoriques ou de laboratoires essentiels au bon fonctionnement de ces mêmes cours ? Sont-ils en retard sur le reste du groupe ? De quelles façons récupèrent-ils ces cours théoriques et ces laboratoires ?

Pour favoriser la progression des apprentissages et le développement des compétences afin d'accompagner l'étudiant vers sa réussite éducative, qu'est-ce que l'enseignant de niveau collégial met en œuvre pour tenir compte de la réalité de la conciliation travail-études ? Nous pensons donc que cette situation affecte les pratiques des enseignants, alors que la conciliation travail-études a été documentée sous plusieurs aspects et selon une diversité de variables, à notre connaissance, aucune recherche n'a porté sur cet objet d'investigation jusqu'à aujourd'hui. En considérant les contraintes matérielles, environnementales, pédagogiques et physiques (matériel, disponibilité des équipements et des locaux), en considérant la gestion de classe, le travail de l'enseignant devient-il plus lourd ? L'enseignant doit-il refaire le même travail pour chacun des étudiants-travailleurs et à combien de reprises ?

Plusieurs études de Bourdon (1994), de Gareau (1987) et de Roy (2008a) l'ont montré ; les étudiants ont de moins en moins de temps pour réaliser des travaux scolaires à la maison, et lorsqu'ils le font, ils y passent moins temps que leurs confrères qui ne travaillent pas. En travaillant le soir ou les fins de semaine, comment peuvent-ils réaliser les travaux scolaires qu'ils doivent effectuer à la maison ? L'enseignant généralement non préparé à la situation avec ces étudiants-travailleurs peut-il mettre en œuvre des pratiques pédagogiques pour compléter la formation des étudiants, et ce, en tenant compte que ceux-ci investissent moins de temps dans leurs travaux scolaires hors classe ? Pour le moment, ceci demeure sans réponse.

De plus en plus, un constat des études citées précédemment montre que la conciliation travail-études est profondément ancrée dans la vie étudiante. En contrepartie, du côté des enseignants, nous n'avons recensé aucune documentation ou étude en ce qui a trait aux pratiques pédagogiques des enseignants du cégep devant composer avec des étudiants-travailleurs. Nous connaissons maintenant le portrait des étudiants qui travaillent pendant les études, mais nous ne connaissons pas la tâche ou les modifications liées à la tâche que les enseignants de niveau collégial doivent réaliser pour la réussite scolaire des élèves qui les mène à la diplomation. Nous croyons qu'à la lumière de ces différentes constatations, nous sommes prêts à déterminer le problème de recherche.

Au Québec, plusieurs chercheurs ont effectué des travaux sur le sujet : Vigneault (1987, 1993), Bourdon (2007) et le plus prolifique sur le sujet est Roy (2000, 2003, 2005, 2008a, 2008b). Ici dans la région Saguenay - Lac-Saint-Jean, Lalancette (1989) et le CRÉPAS (2002) en sont arrivés aux mêmes conclusions que les précédents auteurs sur le sujet de la conciliation travail-études. Ces chercheurs et auteurs ont étudié presque

tous les aspects du sujet : le nombre d'étudiants-travailleurs, les temps d'études, les effets sur leurs vies, leur cheminement et la réussite scolaire, mais ils n'ont aucunement documenté le rôle de l'enseignant ayant ce type d'étudiants dans leurs classes. Ils traitent cette situation comme un facteur parmi bien d'autres.

Mais un aspect important ne ressort pas de toutes ces études : les répercussions de cette conciliation travail-étude sur les pratiques pédagogiques des enseignants, à notre connaissance, peu d'écrits sur le sujet sont présentement disponibles.

Nous nous sommes intéressés à ce sujet parce que la situation de la conciliation travail-études semble avoir des répercussions sur la pratique enseignante collégiale technique. Lefevre (2005) définit la pratique enseignante comme « la réalisation d'une configuration d'actions didactiques et pédagogiques au temps « T » auxquelles les élèves sont confrontés ».

1.7. Problème de recherche

En somme, les transformations sociales, économiques et technologiques ont une grande influence sur le monde du travail étudiant (Gareau, 1987; Vigneault, 1993; Bourdon, 1994; Roy, 2008a). La scolarité des parents est un facteur qui influence beaucoup la conciliation travail-étude. Plus la scolarité des parents est faible, moins les jeunes ont tendance à réaliser des études de niveau supérieur à leurs parents. En 1992, 52 % des étudiants de niveau collégial travaillaient, 16 % cherchaient un emploi et seulement 25 % n'avaient jamais travaillé. Seulement 10 % des répondants mentionnent ne pas travailler pour payer leurs études (Vigneault, 1993). En 2008, la situation a passablement changé. Plus de 70 % des étudiants travaillent pendant leurs études (Roy,

2008a, 2008b). Malheureusement, peu de ces emplois sont liés à la formation suivie. Souvent, travailler engendre un prolongement des études, car l'étudiant prend plus de temps pour réussir un programme d'études et atteindre la diplomation. En ce qui concerne le cheminement scolaire, il y a une relation négative entre la situation travail-études, l'engagement scolaire et le nombre de périodes de cours inscrites à l'horaire lorsque le nombre d'heures travaillées dépasse 25 heures par semaine. Cette réalité sociale risque donc de faire obstacle à la réussite scolaire plus fortement dans un avenir rapproché, car le nombre de profils individuels étudiants réunis dans une même classe est en expansion (Roy, 2008a, 2008b). Dans ce contexte, une grande majorité d'étudiants qui concilie le travail et les études demande des accommodations pédagogiques en plus de l'accompagnement individualisé. Ainsi, le problème de recherche émerge de la présence d'étudiants-travailleurs dans les classes qui doivent quitter la classe plus tôt dans la journée même si les cours ne sont pas terminés pour aller travailler. Cette situation engendre des répercussions sur les pratiques des enseignants. Aucune recherche, à notre connaissance, n'a porté sur cet aspect spécifique de l'objet de recherche : l'adaptation des pratiques des enseignants devant accommoder des étudiants qui travaillent pendant les études.

À la suite de la recension des écrits, nous croyons que la situation des étudiants-travailleurs a été très largement étudiée et documentée. Cependant, nous n'avons trouvé aucune étude en ce qui a trait aux pratiques des enseignants devant œuvrer dans ce contexte étudiant. Le problème émergeant de cette recension des écrits concerne alors le manque de connaissances liées à l'adaptation ou aux changements dans les pratiques pédagogiques occasionnés par les étudiants qui travaillent pendant les études.

1.8. Questions de recherche

Les éléments de la problématique et le problème de recherche nous amènent à poser la question de recherche suivante :

Quels changements les enseignants de niveau collégial technique apportent-ils à leurs pratiques pédagogiques pour accommoder les étudiants-travailleurs ?

Les objectifs de recherche suivants seront étudiés :

- Identifier l'adaptation des pratiques pédagogiques pour accommoder les étudiants-travailleurs.
- Identifier des balises acceptables pour adapter les pratiques pédagogiques.
 - Définir les limites acceptables pour l'enseignant et la réussite scolaire.
- Déterminer les attentes des enseignants envers ces étudiants au sujet de l'atteinte des compétences des programmes de formation et la qualité de ces programmes.
- Identifier les moyens acceptables par les enseignants qui permettraient d'aménager la formation et mener les étudiants vers la réussite scolaire.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans le premier chapitre, nous avons exposé la situation des étudiants qui tentent de concilier le travail pendant leurs études et questionné les pratiques des enseignantes devant composés avec ce type d'étudiants. Ce chapitre permettra de positionner les concepts principaux de ce projet de maîtrise soit ceux de « pratique pédagogique enseignante » et de « pratiques pédagogiques » et présentera la théorie de l'activité soutenue par Engeström (1987), théorie qui nous permettra de faire une analyse macroscopique de la situation enseignante en circonscrivant six dimensions des pratiques enseignantes pouvant être transformées avec la présence des « étudiants-travailleurs » dans les classes. Pour ce faire, dans un premier temps, les concepts de « pratique pédagogique » et de « pratiques pédagogiques enseignantes » seront exposés et distingués, étant donné que ces concepts sont souvent confondus. Dans un deuxième temps, nous décrirons des approches pédagogiques pouvant se rapporter à la conciliation travail-études des étudiants de niveau collégial technique. Ces approches pédagogiques sont la différenciation pédagogique et l'alternance travail-études. Pour ce faire, nous déterminerons les ancrages théoriques de chacune des approches pédagogiques, les modèles pédagogiques existants applicables à la situation problématique ainsi que les limites et avantages de chacun de ces modèles pédagogiques. Nous décrirons également le principe d'ingénierie pédagogique selon le Gouvernement du Québec. Nous devons

justifier notre choix et en montrer l'utilisation dans le cadre théorique et le modèle d'Engeström (1987) sur la théorie de l'activité. Les éléments de la théorie de l'activité permettront de comprendre d'un point de vue macroscopique l'objet d'étude. Ils permettront aussi de porter certaines lunettes théoriques pour élaborer les instruments de collecte de données ainsi que pour analyser les données émergentes de la recherche.

2.1. La pratique enseignante

Le concept de la pratique enseignante est souvent confondu avec le concept des pratiques pédagogiques. Une définition a été formulée par Altet (2002) :

« On peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique pédagogique n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, des actions, des réactions, mais aussi cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision ». (p.86)

Karsenti, Savoie-Zajc et Larose (2001) définissent la pratique enseignante, pour leur part, comme étant :

« Le concept opératoire de l'agencement spécifique et personnel d'attitudes, d'activités et d'interventions particulières à chaque situation pédagogique, mais aussi le reflet de qualités personnelles de l'enseignant exprimées dans l'acte éducatif, avec le but de déclencher et de soutenir l'apprentissage des élèves ». (p.94)

Ce concept est dirigé principalement vers l'enseignant, ses préférences, ses choix pédagogiques pour la classe pour atteindre les objectifs d'un cours, sa planification de cours, la gestion de la classe, l'effectif scolaire visé, son mode d'enseignement et les méthodes d'évaluations.

Le concept de la pratique enseignante est intéressant pour cette étude puisqu'il permet d'envisager son objet d'investigation en fonction de la vision de l'enseignant face aux méthodes pédagogiques qu'il doit mettre en place pour faciliter le cheminement académique et la réussite scolaire des étudiants-travailleurs.

Lefevre (2005) précise que le travail de l'enseignant ne se limite pas seulement à la planification ni à la situation ici ou maintenant (in situ). En ce qui concerne la planification, il précise que l'enseignant a pour fonction d'organiser, d'anticiper et de guider les actions dans la classe. Par contre, il spécifie que l'enseignant n'est pas un décideur souverain et conscient de tous ses actes en ce sens ; il ne peut pas tout anticiper. En ce qui a trait à la situation ici et maintenant (in situ), il mentionne que le facteur temps « T » est omniprésent pour l'enseignant. Le temps de travail de l'enseignant est influencé par les situations imprévues contextuelles auxquelles il doit s'ajuster constamment. Cependant, il précise que le travail de l'enseignant ne peut pas continuellement être influencé par des situations variables en classe.

Lefevre (2005) définit la pratique enseignante, en parlant de pratique d'enseignement, avec un système de quatre éléments interdépendants (figure 1). Le premier élément renvoie aux ressources cognitives (connaissances pédagogiques et didactiques), affectives (peurs, appréhensions, plaisirs, etc.), personnelles et professionnelles de l'enseignant. Le deuxième élément se rapporte à la configuration des actes de la mise en œuvre didactique (choix des concepts, le matériel utilisé, etc.) et pédagogique (les rôles attribués aux étudiants, le mode de regroupement des élèves dans une classe, etc.). Les actes didactiques et pédagogiques sont directement influencés par le temps « T ». En ce qui nous concerne, la présence ou l'absence totale ou partielle d'un

étudiant travailleur vient influencer les actes didactiques et pédagogiques de l'enseignant concerné par la situation problématique en ce qui a trait au temps « T ». Le troisième élément est le contexte d'actualisation qui renvoie aussi le temps « T » de l'enseignant. En effet, l'enseignant est influencé par la situation de classe en temps réel, mais également par le contexte institutionnel de l'établissement scolaire qui est assujéti aux directives ministérielles, au projet pédagogique de l'école, aux directives du conseil d'école et aux règlements intérieurs. Le quatrième élément se rapporte au contexte sociohistorique de l'institution d'enseignement (les caractéristiques socioculturelles des étudiants, les niveaux d'apprentissage, le rapport entre les collègues de travail, le rapport avec les parents d'étudiants et les enseignants). Lefevre (2005) émet l'hypothèse que tous ces contextes ont une influence cognitive et affective sur l'enseignant pour la différenciation des situations de classe pour l'anticipation de ses actes pédagogiques auprès des étudiants qu'il côtoie.

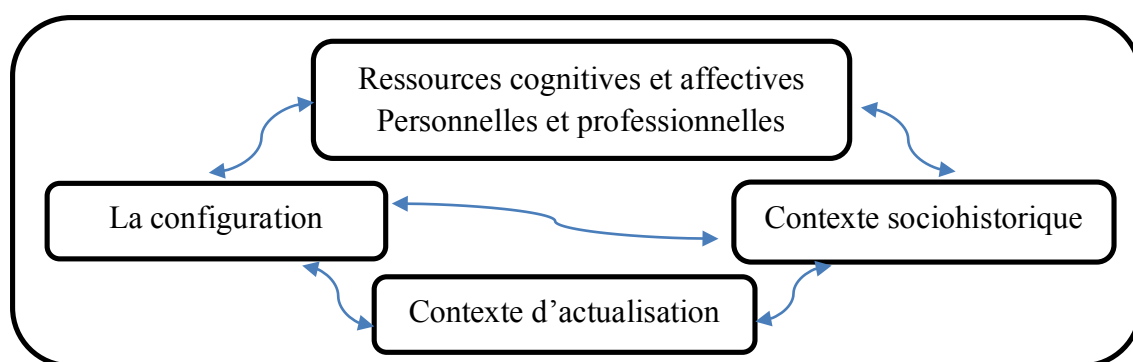


Figure 1 : La pratique d'enseignement (Lefevre, 2005)

2.2. Les pratiques pédagogiques

Le concept de « pratiques pédagogiques » utilisé dans ce projet est le concept le plus connu, mais également le plus flou. Il englobe tout ce qui concerne l'enseignement et toutes les activités se rapportant à l'application d'actes pédagogiques. Les pratiques pédagogiques sont composées des différentes formules pédagogiques comme l'exposé, la démonstration, l'enseignement programmé, l'enseignement modulaire, le protocole, le jeu (Chamberland, Lavoie, Marquis 1995) ou différentes approches pédagogiques telles que la différenciation pédagogique (Prud'homme, 2007 ; Robbes, 2009 ; Tomlison, 2004) ou l'alternance travail-études (programme du génie industriel, mécanique du bâtiment, génie chimique, Cégep Jonquière 2012).

Les pratiques pédagogiques renvoient également à la pratique enseignante, soit aux différents modes de gestion de classe, aux différents modes d'évaluation, à la préparation des cours, aux journées de planification, aux journées pédagogiques, aux rencontres avec les parents, etc.

Cependant, Bru (2002) souligne que l'étude de ces pratiques ne propose pas une pédagogie magistrocentrée, mais il ne défend pas non plus l'idée de la relation entre l'apprentissage et l'enseignant. Par contre, il mentionne que tout cela dépend du rôle essentiel que l'enseignant joue.

Ce qui nous amène à parler de l'analyse des pratiques effectives de l'enseignant. Dans le but de bien comprendre ces dernières, Maubant (2007) nous propose trois modèles pour analyser et bien comprendre les pratiques effectives enseignantes (pratiques pédagogiques des enseignants ayant un effet réel sur l'apprentissage).

Par ailleurs, St-Pierre (2008) soutient deux dimensions de l'enseignement, soit les rôles et les actes pédagogiques innovateurs de l'apprentissage qui sont divisés en onze sous-dimensions (tableau 2). Selon St-Pierre (2008), l'enseignant joue un rôle prépondérant dans l'enseignement et l'acquisition des notions théoriques de la première année au collégial technique. Ce travail change de dimension pour les deux autres années, car l'enseignant est surtout vu comme un accompagnateur dans la construction des savoirs. Avec cette transformation du travail de l'enseignant, il joue plus un rôle de « coaching ». Pour elle, le contexte de l'enseignement collégial et universitaire est en voie de changement pour passer d'une pédagogie centrée sur l'enseignement à une pédagogie centrée sur l'apprentissage.

Tableau 2. Dimensions et sous-dimensions de l'enseignement identifiées par St-Pierre (2008)

Les rôles de l'enseignant	Les actes pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> • Coaching • Échafaudage • Modélisation • Retrait graduel • Transmission des connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> • Activer les connaissances antérieures • Rendre les étudiants actifs • Susciter et exploiter les interactions • Soutenir l'organisation et la construction des connaissances • Intégrer l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement • Développer la capacité réflexible

Par ailleurs, les pratiques pédagogiques sont abordées en fonction de la tâche quotidienne d'un enseignant dans une convention collective. Selon une convention

collective, signée entre le gouvernement provincial et les différentes centrales syndicales représentant les enseignants des cégeps et des collèges de la province de Québec (2010-2015), le travail de l'enseignant doit comporter les tâches suivantes (article 8-4.01, volet 1) :

«la préparation des plans de cours, la préparation de cours, la présentation de laboratoires ou de stages; la prestation de cours, de laboratoires ou de stages, l'adaptation, l'encadrement de ses étudiants, la préparation, la surveillance et la correction d'examens, la révision de corrections demandées par les étudiantes et les étudiants, la participation aux journées pédagogiques organisées par le Collège, la participation aux rencontres départementales et aux activités requises pour la réalisation des fonctions du département.»

Voici le portrait de ce qu'un enseignant doit exécuter dans sa tâche annuelle liée directement à la formation des étudiants. À la lumière de ces premiers éléments conceptuels, nous retenons que les pratiques enseignantes sont : un ensemble des pratiques pédagogiques privilégiées par l'enseignant au sein de la classe. Elles renvoient à l'enseignement et à toutes les activités se rapportant à l'application des actes pédagogiques que la pratique pédagogique (agencement d'attitudes, d'activités et d'interventions particulières) inclut différentes pratiques enseignantes (méthodes, stratégies, etc.), et ce, au sens de Karsenti, Savoie-Zajc et Larose (2001).

2.3. Approches pédagogiques pour favoriser la conciliation travail-étude

Pour faire suite aux concepts étudiés précédemment, nous avons constaté qu'il y avait peu d'écrits scientifiques portant sur les approches pédagogiques se rapportant particulièrement à la situation de la conciliation travail-études. Après l'analyse de quelques approches pédagogiques (manières de concevoir, d'agencer les pratiques pédagogiques),

trois d'entre elles paraissent pertinentes pour donner des pistes de solutions à la problématique soulevée dans ce projet. Il s'agit de l'alternance travail-études (1) du programme d'étude collégial en génie industriel (Cégep de Jonquière 2012), les systèmes DUALS allemands et suisses (2) (Hardy, 2003; IFFP, 2015) et la différenciation pédagogique (3) (Gillig, 1999; Robbes, 2009; Sprenger, 2010). Donc, dans le texte qui suit, nous allons détailler le modèle de chacune des approches pédagogiques, définir les ancrages théoriques, identifier les avantages et les limites et construire les liens avec la théorie de l'activité.

2.3.1. L'alternance travail-études

L'alternance travail-études (ATE) a vu le jour au début des années 90 (Dionne, 2012). Ce programme avait pour but principal de préparer l'étudiant dans un métier quelconque à sa venue sur le marché du travail en réalisant des stages en entreprise. Dès 1986, le gouvernement fédéral avait mis en place un programme de financement pour promouvoir le programme d'alternance travail-études (Gouvernement du Québec, Inforoute, 2012). Cette mesure fut abolie en 1994. En 1992, à la suite des recommandations des états généraux, le Gouvernement du Québec instaura un soutien financier pour les diplômés en formation professionnelle et en 1998 ce fut le cas pour la formation technique (Gouvernement du Québec, Inforoute, 2012). Depuis, une multitude de programmes d'études ont adopté cette approche pédagogique, et ce, à tous les niveaux scolaires québécois.

L'alternance travail-études aussi appelée régime coopératif dans certaines institutions scolaires est un programme d'études du secteur secondaire professionnel, collégial et universitaire sanctionné par le ministère de l'Éducation par la reconnaissance d'un diplôme et est offerte aux étudiants de certaines concentrations techniques et de quelques modules universitaires (Gouvernement du Québec, Inforoute, 2012). Ce type d'apprentissage concilie des sessions d'études en milieu scolaire et des stages d'apprentissage rémunérés. Au Cégep de Jonquière, deux modèles différents existent : deux sessions d'études suivies d'un stage rémunéré à la session d'été (programme de Techniques du génie industriel) et une session d'études alternant avec une session de stage rémunéré en entreprise (Programme de Mécanique du bâtiment) (Cégep de Jonquière, 2011-2012; Métier Québec, 2012). Ces programmes d'étude favorisent l'apprentissage dans un environnement industriel.

Ce type de formation s'inscrit dans un paradigme socioconstructiviste (Vienneau, 2005). Par les diverses interactions réalisées entre les étudiants stagiaires en entreprise et le personnel de ces entreprises, les stagiaires améliorent leurs connaissances pratiques grâce aux travailleurs qui les conseillent et les entourent. Ainsi au retour en classe après un stage en entreprise, les étudiants continuent leur apprentissage du savoir, mais avec une motivation plus grande et plus de connaissances pratiques sur leur choix de carrière.

Les avantages de ce type d'approche pédagogique sont multiples, mais aussi il existe plusieurs désavantages. Ces avantages et ces désavantages sont détaillés dans le tableau 3.

Tableau 3 : Avantages et désavantages de l'alternance travail-études.

(Métier Québec, 2012)

Les avantages	Les désavantages
<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir le métier choisi • Réaliser des contacts avec les employeurs • Acquérir une expérience pertinente dans le métier étudié • Acquérir une formation en cours d'emploi que l'étudiant ne pourrait obtenir à l'école • Stage rémunéré • Possibilité d'emploi rapide à la fin des stages 	<ul style="list-style-type: none"> • Frais de stages • Prime d'assurance exigée par l'établissement • Tous les frais liés au déplacement à l'achat de fournitures, de matériel ou d'outils exigés par l'entreprise sont à la charge de l'étudiant • Stages d'été ne signifient pas des vacances • Parfois le choix d'entreprises participantes à ce modèle pédagogique est restreint

Cette approche pédagogique pourrait avoir un impact positif sur la conciliation travail /études, mais le problème majeur est que les étudiants deviennent habitués à recevoir une rémunération pendant leurs stages et souvent recherchent un emploi pendant les périodes scolaires entre les stages en entreprise pour combler le manque de revenu. Pourrait-on envisager une formation ATE dans laquelle les étudiants seraient rémunérés par les employeurs partenaires de la formation ? Quels types de partenariat seraient envisageables dans une perspective ATE rémunérée ? Quelles conséquences et retombées pourrions-nous envisager sur les pratiques pédagogiques enseignantes ? La formation en ATE est-elle envisageable comme les systèmes d'éducation (DUAL) allemand (Hardy, 2003) et suisse (Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle [IFFP], 2015) ?

Sous sa forme actuelle, les systèmes DUALS allemand et suisse sont similaires et reposent sur trois principes de base : la dualité école-entreprise, la primauté du métier et le consensus entre les partenaires sociaux (gouvernement, entreprises, écoles) (Hardy, 2003; IFFP, 2015). Il ressemble à l'alternance travail étude, sauf que les périodes de stage se retrouvent intégrées dans la formation courante, c'est-à-dire que l'étudiant reçoit de la formation en entreprise en plus de suivre de la formation générale à l'établissement scolaire proposant le métier choisi. De plus, il s'agit d'une formation dans laquelle les étudiants sont rémunérés tout au long de leur parcours académique.

2.3.2. La différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique a fait son apparition au début du vingtième siècle avec Parkhurst (1905), Washburne (1915), Dottrens (1927) et Célestin Freinet qui, au début XXe siècle (Gillig, 1999 ; Robbes, 2009), s'inspire largement de ces prédécesseurs pour en arriver, dans les années 60, à une méthode active d'enseignement : les techniques Freinet. Depuis, presque toutes les recherches sur le sujet ont emprunté les mêmes schémas opératoires (Robbes, 2009).

Cette approche pédagogique consiste à accompagner un élève régulier ou ayant des besoins particuliers et à adapter des méthodes d'apprentissages à ses besoins pour lui ouvrir les portes de la connaissance. Elle a pour but de placer celui-ci au premier plan en identifiant ses besoins et ses aptitudes et l'enseignant peut et doit choisir des outils d'apprentissage et des situations d'apprentissage variées (Robbes, 2009).

La pédagogie différenciée est une pédagogie qui s'inscrit dans le courant pédagogique constructiviste. Comme le modèle de l'approche expérientiel, ce type

d'apprentissage est surtout centré sur l'individu, ses capacités d'apprentissage et ses différences et prône l'autonomie de l'apprenant (Vienneau, 2005).

Sprenger (2010) nous donne une définition intéressante de la différenciation pédagogique :

« C'est une démarche qui procure des occasions d'apprentissage diversifiées reposant sur un programme solide et des attentes élevées. Elle permet aux élèves de s'appuyer sur leurs aptitudes et leurs champs d'intérêt de manière à acquérir une compréhension durable des concepts et des compétences et à connaître ainsi du succès. (p.2) »

Sprenger (2010) parle aussi des types d'apprenants que nous devons identifier pour que cette approche pédagogique ait un certain succès. La différenciation pédagogique nous permet alors d'identifier le type d'apprenant auquel nous avons affaire selon trois groupes : les visuels, les auditifs/verbaux et les tactiles/kinesthésiques. Chacun de ces groupes possède des caractéristiques propres qui nous aident à catégoriser l'apprenant.

L'effectif étudiant visé par la différenciation pédagogique est la même partout. Que ce soit Gillig (1999), Robbes (2009) ou Sprenger (2010), tous ont identifié très précisément les différents groupes visés : les élèves en difficulté d'apprentissage, les personnes handicapées physiquement et les personnes handicapées intellectuellement. Cela s'applique à tous les niveaux scolaires, mais toujours sans mentionner les étudiants-travailleurs. Mais, est-ce que la différenciation pédagogique pourrait s'appliquer aux étudiants-travailleurs pour faciliter la conjugaison du travail rémunéré et des études ?

Dans l'hypothèse où un étudiant conciliant travail et études demande à l'enseignant une modification du cours au professeur pour pouvoir satisfaire ses obligations de travail, serait-il possible de réaliser une différenciation pédagogique pour accommoder cet

étudiant ? Dans l'affirmative, est-ce que ce serait applicable aux étudiants de différents niveaux de connaissance (étudiants forts versus étudiants faibles) ? Face à la possibilité que cela se rapporte à la majorité d'un groupe classe, est-ce que cela est réalisable ? Est-ce que cela demanderait une charge supplémentaire de travail de la part du professeur (préparations différentes, suivi particulier des étudiants-travailleurs, atteinte des compétences requises) et de la part des étudiants-travailleurs impliqués (le temps de travail hors classe amène pour celui-ci une non-disponibilité à recevoir des précisions ou des explications hors cours) ? Toutes ces questions demeurent en suspens.

2.4. L'ingénierie pédagogique

Selon le Gouvernement du Québec (2002), l'ingénierie pédagogique sert à déterminer les éléments constituant un programme de formation et son contexte d'application. Ces éléments sont le nombre d'heures pour la réalisation de la formation (heures de cours et heures de travaux scolaires à la maison) et les composantes de la formation (thème des cours théoriques, thème des laboratoires et les nombres d'heures de cours pour chacun). Le contexte d'application se situe au niveau du choix de fonctionnement des programmes de formation à savoir qu'une formation se donne de façon classique (cours de formation, travaux scolaires à la maison et diplôme à la fin de la formation) ou se donne avec des stages en entreprise ou en alternance travail-étude.

Nous croyons que l'ingénierie pédagogique est au cœur de notre problématique, car la situation décrite dans le premier chapitre vient modifier la façon de faire des enseignants. Nous tenterons d'analyser la situation problématique à partir de l'ingénierie pédagogique des programmes de l'enseignement technique au collégial. En fait, est-ce

que l'ingénierie pédagogique peut nous mener à une reformulation du travail de l'enseignant et à l'amélioration des pratiques pédagogiques pour accompagner les étudiants-travailleurs ?

Dans l'éducation collégiale, les programmes techniques sont construits en tenant compte de trois catégories d'intervenants : le ministère de l'Éducation, les collèges et les entreprises visées par les différents domaines techniques.

Selon le ministère de l'Éducation (2002), les programmes d'études collégiales possèdent 4 finalités, des orientations et des buts généraux. Les programmes techniques du secteur collégial préparent la personne à assumer des responsabilités dans un champ donné d'activités professionnelles. Ils contribuent au développement de cette personne, assurent l'acquisition qualitative et quantitative des compétences nécessaires pour répondre aux besoins actuels et futurs du marché du travail et contribuent également au développement social, économique et culturel de cette même personne. Ainsi, les orientations de la formation technique sont axées sur une formation technique accessible, une formation polyvalente, sur des bases de formation continue, formation favorisant la réussite des études et qui s'effectue en collaboration avec différents partenaires et est la base nécessaire pour la formation continue.

Les buts généraux de la formation technique sont multiples (MEQ, 2002). Ils sont dictés par le ministère de l'Éducation d'après les finalités mentionnées précédemment. Le premier but précise le profil d'une personne diplômée dans une formation technique. Elle doit notamment être apte à exercer son rôle de technicien et de réaliser les tâches liées à son rôle de technicien. Elle doit aussi être capable de s'adapter et d'évoluer convenablement avec tout ce qui compose son environnement de travail. Le deuxième

but renvoie à l'intégration de la personne à la vie professionnelle. Cette personne doit apprendre les tâches et les réalités de sa profession sur marché du travail ; la formation doit permettre à cette personne de faire connaître ses droits et responsabilités en tant que travailleur. Le troisième but concerne surtout la culture des connaissances du savoir-faire et du savoir-être du métier dans lequel elle sera diplômée et l'évolution des connaissances professionnelles du métier qu'elle exercera. Cela devrait favoriser le développement de l'autonomie, le développement de sa capacité d'apprendre de nouvelles méthodes de travail, le développement de sa créativité, le développement de sa capacité d'expression et le développement des attitudes essentielles à son travail tout en visant l'excellence. Enfin, le dernier but vise à favoriser la mobilité professionnelle et la polyvalence de la personne. Elle devra donc être apte à générer une attitude positive aux changements et se donner les moyens pour réussir sa carrière.

La nature des programmes techniques se compose en deux parties distinctes : les fonctions des programmes et leurs caractéristiques, les qualités principales de ce même programme. Selon le règlement sur le régime des études collégiales (Gouvernement du Québec(2016),

« il est établi qu'un programme d'étude est un ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'atteinte d'objectifs de formation en fonction de standards déterminés » (chapitre C-29, r. 4,P.2)

Les différents programmes d'étude sont des documents officiels normatifs qui déterminent les exigences et les structures de chacun des champs de la formation technique. Ce sont des références servant à l'évaluation et à la reconnaissance des acquis ainsi qu'à la réalisation du matériel didactique et au financement (MEQ, 2002).

En 1964, le rapport Parent a proposé un changement radical en éducation qui a réformé l'éducation au Québec. Les programmes d'études ont évolué en 1978 pour adopter une approche par objectifs. Les États généraux sur l'éducation de 1995-1996 ont proposé une fois de plus la réforme des programmes qui s'est réalisée de 1998 à 2007 à tous les niveaux d'enseignement du Québec pour adopter l'approche par compétences (St-Pierre, 2008).

Les principales caractéristiques et qualités des différents programmes d'études sont nombreuses depuis la dernière réforme, mais essentiellement, ces programmes sont maintenant définis par compétences pour privilégier le développement d'habiletés complexes tant en ce qui a trait à la formation technique qu'à la formation générale. Actuellement, les programmes d'études sont composés d'objectifs et de standards de réalisation (MEQ, 2002).

Selon le Gouvernement du Québec (2002), la qualité première d'un programme d'étude est la pertinence de cette formation qui doit atteindre différents objectifs formulés dans l'analyse des situations de travail (AST). La deuxième qualité renvoie à la pertinence et à la cohérence du programme d'étude. Cette cohérence s'observe par les liens entre les compétences particulières et générales ainsi que par leur ordre hiérarchique. L'approche par compétences consiste à déterminer les compétences nécessaires à un métier et à l'introduire dans les programmes de formation. Elle délimite les tâches à réaliser, les habiletés, les activités de formation reliées au métier choisi et des savoirs de ce dernier. L'approche par compétences se divise en deux compétences : la compétence particulière liée à l'exécution des tâches et la compétence générale qui touche surtout la polyvalence des individus. Ces deux types de compétences sont les deux axes principaux de

l'élaboration des programmes d'études. À cet effet, le processus d'élaboration des programmes permet l'organisation des objectifs pour l'atteinte des standards de réalisation. Une autre qualité est de voir la véritable application des programmes d'étude. Leur mise en application est liée à l'application des concepts régissant la spécialisation des différents programmes d'étude. Selon le Gouvernement du Québec (2002), le temps de réalisation d'une formation doit être rigoureux et relatif à la formation suivie. La charge de travail doit être acceptable pour l'apprentissage, mais également pour les formateurs de contenu. La dernière qualité d'un programme de formation est l'harmonisation des programmes. Ils doivent contenir un contenu applicable partout en évitant la duplication de la formation tout en facilitant le parcours de formation.

La formation par compétences apporte son lot d'avantages, mais nous devons admettre qu'il y a des désavantages. Le tableau 4 indique ces avantages et ces limites.

Tableau 4 : Avantages et limites à l'approche par compétences (UQTR, 2007)

Avantages	Limites
<ul style="list-style-type: none"> ❖ La recherche d'informations se fait dans un contexte signifiant, c'est-à-dire qui a du sens pour l'apprenant. ❖ Permet d'intégrer diverses stratégies pédagogiques en cours de réalisation. ❖ Permet à l'apprenant d'appliquer diverses connaissances au sein d'une même démarche. ❖ Responsabilise l'apprenant en l'obligeant à planifier son travail et son temps. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Demande beaucoup de temps pour la planification et la réalisation. ❖ Demande à l'enseignant un encadrement suivi. ❖ On ne peut prévoir exactement la direction que prendra le travail des apprenants. L'enseignant doit donc s'attendre à ce que les activités réalisées ne soient pas toujours celles envisagées.

Selon Vienneau (2011), le constructiviste et le socioconstructivisme sont à la base de l'approche par compétences. Elle n'est pas limitée à l'assimilation des savoirs, mais au développement de la structure cognitive de l'apprenant en fonction des expériences actuelles et des connaissances acquises antérieurement. Dans certains programmes comme l'alternance travail-études où l'apprenant réalise des stages en industrie en alternance avec des sessions d'étude ou bien comme les programmes ayant des stages de fin d'études, la formation se fait en interaction avec ses pairs et le milieu de travail afin d'améliorer ses connaissances et affiner ses techniques de travail par l'utilisation des connaissances et des habiletés de professionnels du métier qu'ils y côtoient.

L'élaboration des programmes de formation s'effectue en trois phases : la planification, la conception et la production, l'application et le suivi. La planification consiste à dresser un portrait des différents secteurs de formation que l'on retrouve sur le marché du travail. La réalisation d'études préliminaires sur les besoins des différents secteurs d'activité et l'orientation à suivre dans le développement des différents programmes d'étude complètent la planification. La conception et la production d'un programme d'étude débutent par l'analyse de situation de travail (AST) pour déterminer les besoins des employeurs sur le portrait des connaissances de base nécessaires des futurs travailleurs. Il faut définir les buts et les compétences de chacune des formations en cause. L'élaboration se poursuit avec la validation du projet de formation. La formulation des standards, des objectifs et de la mise en forme du programme constitue une étape cruciale dans la conception du programme de formation, car elle fixe les balises à suivre pour tout le programme d'étude. Tout cela est suivi par le principe d'harmonisation des programmes discuté précédemment. Pour compléter la planification du programme, il

reste à réaliser un devis d'implantation et d'analyse d'incidences du programme. Tout ce processus se réalise dans un monde idéal avec des étudiants qui ne travaillent pas en dehors des études. Mais, qu'est-ce qui arrive quand les étudiants assistent partiellement à leurs cours en raison du temps qu'ils accordent au travail à l'extérieur du cadre scolaire ? Du côté des professeurs, est-ce qu'ils doivent reformuler des cours afin d'atteindre les buts fixés et les compétences désirées ?

L'application et le suivi font partie de la phase de validation des deux premières étapes du processus d'élaboration des programmes. Il y a expérimentation et approbation conjointe par le ministère et les établissements d'enseignement, l'élaboration de différentes activités d'apprentissage pour les collèges autorisés à réaliser le programme de formation. Par la suite, effectue l'implantation dans les établissements d'enseignement et on termine par une collecte de données permettant d'analyser la réussite ou l'échec de l'implantation du nouveau programme. Cette étape conduit à une révision du programme afin d'en évaluer les points positifs et négatifs ainsi qu'afin d'y apporter les correctifs (MEQ, 2002).

Les acteurs participants à l'élaboration des programmes sont les partenaires des différents milieux de travail, le ministère de l'Éducation et les différents intervenants des milieux scolaires. Les acteurs du marché du travail et de l'éducation donnent la vision actuelle et future de la profession dont ils font partie et nous en dressent le portrait. Le ministère de l'Éducation doit voir à l'élaboration des programmes conformément aux attentes des gens du milieu industriel et s'assure de la collaboration entre les différents intervenants. Pour effectuer chacune des étapes de réalisation d'un programme d'étude, plusieurs comités de travail sont mis en place pour chacune des étapes de réalisation du

programme d'étude : un comité consultatif pour la planification, trois comités pour la conception et la production, un comité technique pour AST regroupant des spécialistes de profession et des représentants du milieu industriel, un comité de validation regroupant des personnes provenant du milieu du travail et du milieu de l'éducation. Ce dernier comité doit vérifier la pertinence, la cohérence et l'applicabilité des programmes. Il est habilité à émettre des avis sur le projet de formation. Enfin, des comités spéciaux pourraient être formés, si nécessaire, dans les cas où certaines problématiques entourant le projet de formation émergeraient. Dans la phase d'application et suivi, un comité d'évaluation sera formé, ce dernier sera habilité à émettre des avis et à proposer à la révision de programme. Il est également composé d'acteurs du monde du travail et de l'éducation. La mise en place de ces comités est obligatoire.

Les programmes sont également élaborés dans une perspective d'approche programme. Ce type d'approche est le contraire de ce qui se réalisait par le passé, nous parlons ici de l'approche par cours. L'approche programme utilise un projet de formation comme fondement qui se base sur les aspects suivants : le profil de sortie du diplômé, les valeurs et attitudes à acquérir dans le programme choisi, les compétences à développer, les transferts de connaissances à réaliser entre les différents apprentissages du programme, les contenus de programmes, les méthodes et moyens exercés pour accomplir les éléments précédents (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009).

Les programmes d'études sont formés de plusieurs composantes. Les cadres techniques sont définis dans la réglementation sur le régime des études collégiales qui s'appuie sur la définition du programme dans ce même règlement. Nous devons nous conformer à cette réglementation pour la validation du programme. Pour l'obtention du

diplôme, le programme d'étude doit contenir quatre types de formation : la formation générale commune à tout type de formation, la formation générale propre au programme, la formation spécifique au programme et la formation complémentaire.

Le but d'une formation technique est la finalité du programme d'études et est le résultat final de l'apprentissage d'un programme d'études pour en arriver à exécuter un travail correctement dans la société.

Les objectifs sont surtout liés aux compétences, habiletés et connaissances à acquérir. Ils visent l'acquisition des compétences, mais ne dictent pas les activités d'apprentissage. Ces objectifs se divisent en deux composantes qui sont l'énoncé de la compétence et les standards de réalisation et en deux standards de réalisation qui sont le contexte de réalisation et les critères de performance.

Pour compléter la partie des objectifs, le ministère de l'Éducation doit respecter la conformité du cadre général. La partie de ce dernier doit comprendre le numéro et le titre du programme, le nombre d'unités requis pour ce programme, les conditions d'admission, les éléments d'harmonisation, les buts du programme, les objectifs et les standards ainsi que la présentation des modules de formation.

Les programmes d'études techniques sont élaborés en deux parties : la phase de planification et la phase de conception ainsi que la production des programmes d'études. Ces étapes reprennent tout ce qui a été réalisé auparavant pour valider le travail sur tout le projet de formation. Elle va surtout vérifier la réalisabilité du programme de formation en analysant le processus de conception et de production, l'analyse de situation de travail (AST), la définition des buts et des compétences, la validation du projet de formation, la

formulation des objectifs et des standards, l'harmonisation et de la mise en forme du projet de programme.

Ceci complète la partie d'ingénierie pédagogique comme elle doit être réalisée selon le Gouvernement du Québec. Il est à noter que l'effectif étudiant visé pour les formations collégiales techniques n'est pas défini. En ce qui concerne notre recherche, il n'est indiqué dans aucun écrit que cela s'adresse aux étudiants étant exclusivement aux études ou aux étudiants conjuguant travail et études.

Le concept d'ingénierie pédagogique est intéressant dans le cadre de ce projet puisqu'il permet d'envisager une restructuration de la pédagogie au niveau du choix des pratiques pédagogiques qui doivent être mises en place pour envisager un début de solution à la situation étudiée. De plus, dans cette optique, il serait permis de penser à innover en pédagogie, c'est-à-dire de trouver une nouvelle façon de pratiquer un enseignement approprié à la problématique visée par ce mémoire. Un autre aspect de l'ingénierie pédagogique nous porte à poser un regard majeur sur la construction et l'opérationnalisation des programmes de formation. Nous devons alors poser les questions suivantes : est-ce que les programmes de formation présentement en place sont adaptés à la nouvelle réalité des étudiants-travailleurs ? Est-ce qu'une reformulation des programmes d'études serait nécessaire ? Est-ce qu'une nouvelle manière de les opérationnaliser serait envisageable ?

2.5. Théorie de l'activité

D'après des recherches approfondies sur les théories de Leontiev (1984), Vygotsky (1985) et Engeström (1987, 1999), nous avons finalement opté pour le modèle de la théorie de l'activité qui nous donne une vue macroscopique des liens que nous pouvons réaliser sur la transformation des pratiques pédagogiques enseignantes qui sont au cœur de du quotidien des enseignants.

Dans le contexte de ce mémoire, l'adaptation des pratiques pédagogiques enseignantes semble être engendrée par le profil des étudiants-travailleurs au collégial. Cette modification d'activité touche le travail des enseignants qui doivent pallier cette nouvelle réalité dans l'environnement scolaire collégial. La pyramide d'Engeström (figure 1) montre les principaux liens à réaliser avec les différents éléments (entités de la théorie de l'activité présentées dans le tableau 6) de notre recherche. Ces éléments renvoient aux instruments utilisés, au sujet traité, à la production, à la consommation, aux résultats, aux règles, aux échanges, aux personnes impliquées, à la distribution et à la division du travail.

Dans un premier temps, nous allons décrire la théorie de l'activité dont le niveau d'évolution est plus applicable à la problématique étudiée. Dans un second temps, nous allons faire le portrait de l'évolution de la théorie de l'activité selon les travaux de Leontiev (1984), Vygotsky (1985) et Engeström (1987 et 1999) (tableau 5).

Cette théorie de l'activité repose principalement sur les travaux de Leontiev(1984), Vygotsky (1985) et Engeström (1987 et 1999). La théorie de l'activité se base sur trois niveaux d'action. Le premier niveau porte sur les activités en général. La théorie de l'activité se fonde sur un but conscient et la motivation. Étant donné que la diversité de niveau

de conscience et la motivation diffèrent pour chaque individu, cela donne une multitude d'actions possibles. Le deuxième niveau porte sur les actions. Les différentes actions envisagées donnent des situations opérationnelles qui peuvent se soutenir et interagir dans plusieurs activités différentes. Le troisième niveau place les opérations en conclusion du processus. L'interaction des deux premiers niveaux est au premier plan. Il consiste en une relation dynamique entre les actions et les opérations et qui vont permettre à l'action envisagée de devenir de nouvelles opérations pour améliorer une situation donnée (Martel, 2005 : Barma, 2008). En résumé, la théorie de l'activité montre que lorsqu'une activité humaine est placée dans une situation nouvelle, cela entraîne une modification de cette même activité. L'analyse de cette nouvelle situation entraîne des discussions avec les acteurs de ce milieu qui proposent des actions pour régler ladite situation pour ensuite opérationnaliser les modifications apportées à l'évènement déclencheur de la problématique de la nouvelle situation dans le but de régler ou de faire en sorte que la situation problématique devienne acceptable par les modifications appliquées.

L'évolution de la théorie de l'activité a débuté avec les travaux de Vygotsky qui a délimité les premiers fondements. Par la suite, Leontiev (1984), à qui Engeström (1999) attribue les mérites d'avoir délimité les fondements de la théorie de l'activité, fut le premier chercheur à prendre en considération l'activité d'apprentissage d'un point de vue systémique. Pour Leontiev (1984), l'activité interne est toujours en mouvement et précise les méthodes, les aspects et les règles qui régissent les fondements de cette théorie. Enfin, Engeström (1987, 1999) a amélioré la structure en élaborant des liens entre les différents éléments.

Tableau 5 : Évolution de la théorie de l'activité (Barma, 2008)

Vygotsky 1985 Première génération	Leontiev 1984 Deuxième génération	Engeström 1987 Troisième génération
Sociabilité de l'homme	Individu	Sujet agissant
Interaction sociale	Environnement	Instrument médiateur
Culture	Population	Communauté
Signes et instruments	Émergence de l'utilisation d'outils	Objet orienté
Histoire	Émergence de la division du travail	Division du travail
Fonctions mentales supérieures	Émergence des règles	Résultat
		Règles

Le tableau 5 représente la vision de trois chercheurs reconnus au sujet de la théorie de l'activité : Leontiev (1984), Vygotsky (1985) et Engeström (1987). Leurs travaux ont fait ressortir les différentes composantes de la théorie de l'activité. Vygotsky (1985) fut celui qui a fait les premiers pas en identifiant les constituants de base de cette théorie. Par contre, Leontiev(1984) a identifié plus précisément chacun des constituants de la théorie de l'activité au niveau de l'individu, de l'environnement, de l'émergence des outils, de l'émergence du travail et de l'émergence des règles. Engeström (1987) a précisé encore

plus tous ces éléments et a ajouté le résultat. Il a aussi raffiné le schéma conceptuel de la théorie de l'activité (figure 2).

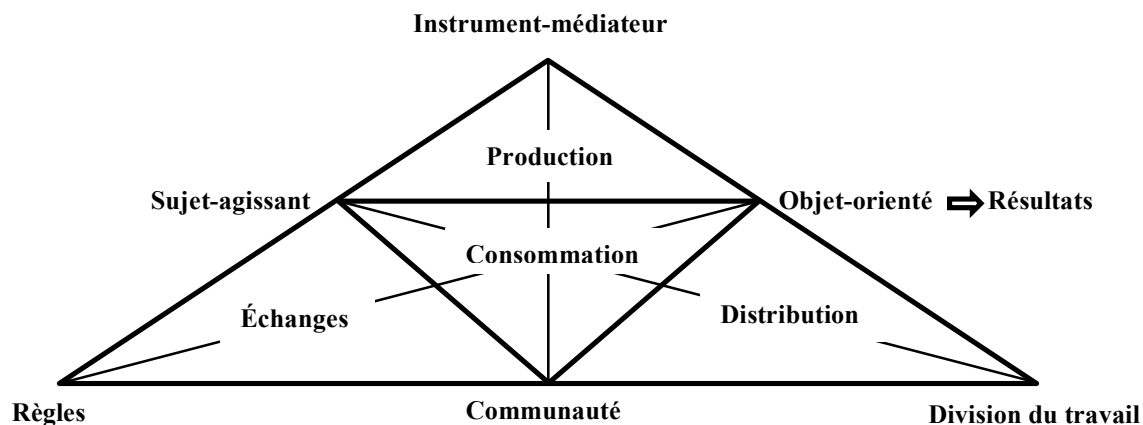


Figure 2 : Modèle de la théorie de l'activité d'Engeström (1987)

Le triangle de la théorie de l'activité d'Engeström (1987) (figure 2) montre les relations entre les différentes entités de cette théorie. Par ces relations, le principe de la théorie de l'activité ne peut pas être analysé avec seulement une entité du schéma, mais doit faire partie d'une analyse globale de toutes les entités qui sont en interaction constante les unes envers les autres. Ainsi, le modèle de la théorie de l'activité est représenté dans un modèle systémique regroupant le sujet agissant, l'instrument-médiateur, l'objet orienté, la division du travail, le résultat, la communauté et les règles.

Tout d'abord, les entités du modèle de la théorie de l'activité de Engeström sont au nombre de sept. Martel (2005) a identifié et défini les entités de la théorie de l'activité. (tableau 6).

Tableau 6 : Description des entités du modèle de base de la théorie de l'activité (Martel, 2005)

<i>Entités du modèle</i>	<i>Description</i>
Sujet-agissant	Entité individuelle (individu) ou collective (sous-groupe) identifiée par le chercheur. Cet acteur, motivé par une intentionnalité consciente, pose une action sur un objet particulier, en utilisant des instruments précis, afin d'arriver à un résultat souhaité.
Instrument-médiateur	Entité matérielle (outil, artéfact) ou symbolique (symbole, signe, concept, schème d'usage) utilisée par le sujet afin de modeler, transformer un objet pour obtenir ou concevoir un résultat. Un instrument suggère des opérations, des actions et des activités.
Objet-orienté	Matériel brut ou espace problème vers où l'action est dirigée afin de modeler ou transformer l'objet tangible ou intangible.
Résultat	Le sujet a une conscience du but idéal à atteindre. En ce sens, cet idéal influence l'action.
Division du travail	Partage horizontal des tâches dans une communauté en tenant compte de la hiérarchie verticale des statuts et des pouvoirs entre les membres.
Communauté	Ensemble d'individus ou de groupes d'individus qui partagent un objectif commun, motivant l'action de ses membres. Ainsi, l'environnement du sujet (ici les membres d'une communauté) influence directement ou non l'action humaine.
Règles	Ensemble de régulations, de normes, d'habitudes et de conventions implicites ou explicites, formelles ou informelles, qui guide et contraint l'action ainsi que l'interaction entre les différentes entités du système.

Le modèle d'Engeström (1987) sur la transformation de l'activité humaine comporte quatre caractéristiques (Martel, 2005; Barma 2008):

- 1) L'activité humaine doit être représentée par sa plus simple expression.
- 2) L'activité humaine doit être analysable sous l'angle de son dynamisme (créé par des contradictions profondes) et de sa transformation historique. Plus précisément, le dynamisme de l'activité humaine survient entre la contradiction de l'activité individuelle et

l'activité de l'ensemble du système. Ainsi, l'enchaînement de contradictions représente le moteur de développement d'une nouvelle activité.

3) L'activité humaine doit être considérée comme une situation en contexte, c'est-à-dire comme un écosystème de relations entre l'être humain et son environnement.

4) L'activité humaine doit être interprétée comme une situation médiatisée par la culture (plus qu'une relation dialectique).

Selon Engeström (1999), il n'y a pas seulement de la facilité dans l'application d'un système d'activité. Il y a aussi des niveaux de tension qui apparaissent dans ce même système d'activité. En effet, Engeström (1987) en a fait ressortir quatre. Le premier niveau de tension porte sur l'objet et comporte une double nature. Il est rattaché non seulement à la valeur de son utilisation, mais aussi à son échange dans un système d'activité donné. Le deuxième niveau de tension porte sur les tensions qui peuvent ressortir entre les différents constituants impliqués dans le système d'activité. Prenons comme exemple hypothétique de l'implantation d'un programme d'étude en mode alternance travail-études, nous pourrions y découvrir que des tensions pourraient apparaître entre certains acteurs de ce nouveau régime. Nous pourrions peut-être y retrouver des tensions au niveau des changements de pratique pédagogique et des tensions au niveau des changements que devraient faire les acteurs qui ont une position bien établie et ne voulant pas changer la formule de travail. Le troisième niveau de tension d'Engeström (1987) porte sur les tensions liées à la motivation et aux changements face à la réalisation de l'objet. Toutefois, est-ce nécessaire de réaliser ces changements pour atteindre le but ou l'objet, car cela a des implications au niveau de la dimension culturelle historique et des implications dans

la culture de la communauté existante ? Le quatrième niveau de tension d'Engeström se porte sur les tensions possibles lorsque le système d'activité entre en interaction avec d'autres systèmes d'activité étudiant le même objet, mais que les finalités peuvent diverger, alors les tensions peuvent apparaître et freiner la création du système d'activité. Les entités de cette théorie permettent de lier les éléments conceptuels de notre recherche et ainsi faciliter la construction et la compréhension de cette dernière (figure 3).

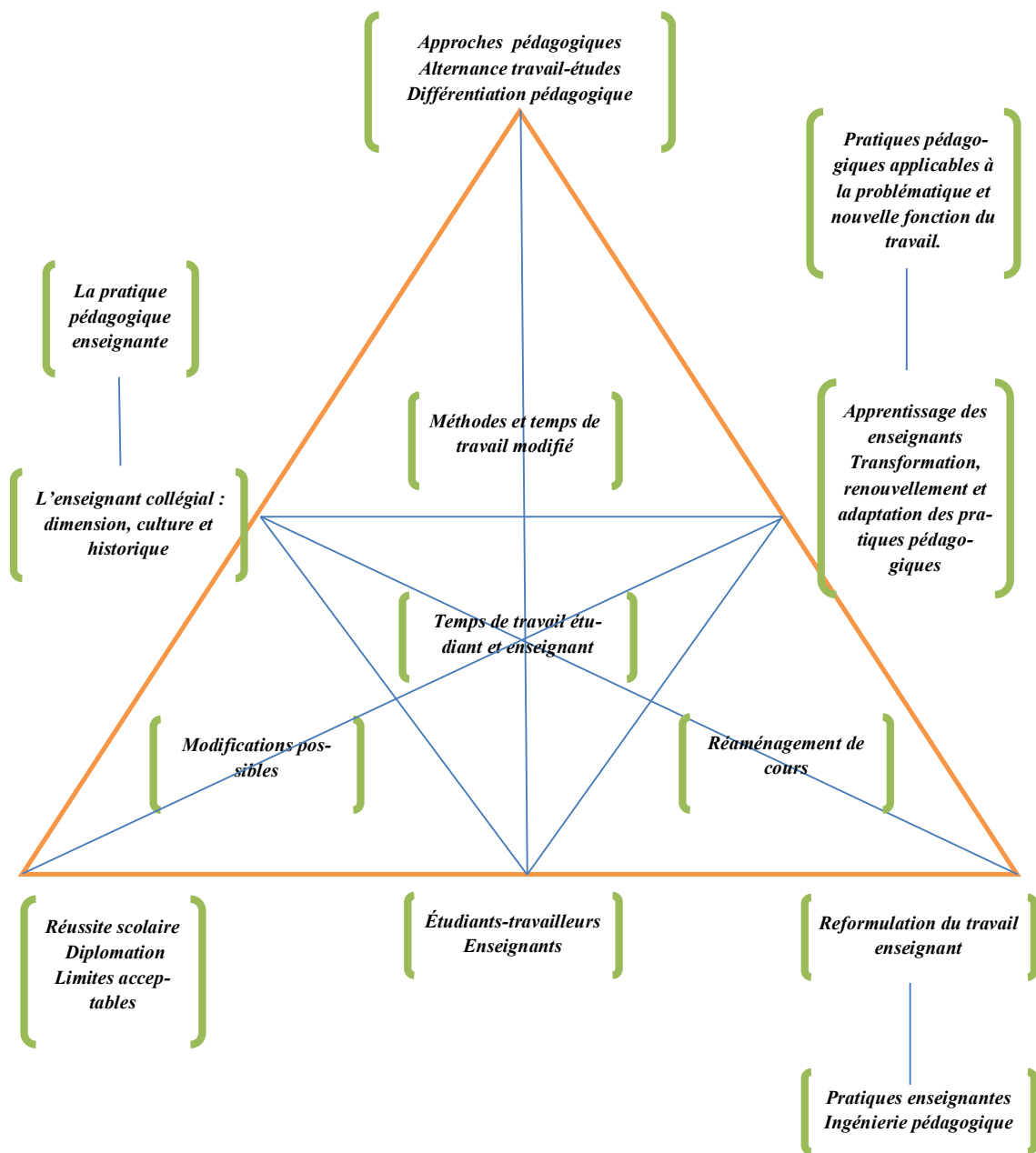


Figure 3 : Modèle émergent d'analyse des concepts de la pratique pédagogique des enseignants au collégial technique et de la théorie de l'activité (Engeström, 1987)

La figure 3 permet d'établir des liens entre les éléments de la théorie de l'activité et les notions conceptuelles du présent projet de recherche. Tout d'abord, les acteurs composant notre système d'activité sont les étudiants-travailleurs et les enseignants qui forment la communauté. De plus, l'enseignant est considéré comme le sujet agissant, en ce sens, qu'il a la responsabilité de trouver une solution pour en arriver au résultat convoité.

Ce qui nous mène à l'objet du système d'activité qui est, dans notre cas, l'adaptation des pratiques pédagogiques des enseignants. Cette adaptation peut se concrétiser par le renouvellement des connaissances pédagogiques pour accompagner les étudiants conciliant le travail et les études. Cet objet va interagir avec d'autres entités de la théorie de l'activité d'Engeström (1987).

L'interaction entre les différents éléments de la théorie se poursuit avec les approches pédagogiques, l'entité Instrument, qui a une ou des possibilités de nous donner des pistes de solutions à notre problématique. Ensuite, l'entité de la pratique pédagogique enseignante, elle touche surtout la dimension culturelle, la modification des cultures déjà établies dans le milieu et la dimension historique de l'évolution du milieu touché par la problématique. À partir de ces entités (formules pédagogiques et pratique pédagogique), des interactions entre les méthodes et le temps de travail, le temps de travail étudiant et enseignant peut être envisagé. Ce qui entraîne la possibilité d'instaurer des modifications possibles menant à la réussite scolaire et à la diplomation ainsi que d'instaurer des limites acceptables à leur réalisation. Ces trois derniers éléments font partie de l'entité des règles. Tout cela peut entraîner une transformation des pratiques enseignantes et une reformula-

tion du travail enseignant qui est la dernière entité de la figure 2 ayant pour nom la division du travail. L'ensemble de ces entités mène à la dernière entité qui est le résultat soit trouver une ou des pratiques pédagogiques appropriées à la problématique.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette partie du travail présente la méthodologie de recherche, les modalités de collecte et la méthode d'analyse de données recueillies et nécessaires à la réalisation de cette recherche. Nous définirons le type d'approche qualitative retenue et présenterons la stratégie de collecte de données (Entrevue semi-dirigée), les outils nécessaires à la réussite de cette recherche (Canevas d'entrevue) et la méthode d'analyse de données retenue, soit l'analyse systématique des informations proposée par Van der Maren (2003). Enfin, nous tenterons de montrer la pertinence, la validité et la fiabilité du projet en cours.

3.1. L'approche de recherche

Peu d'approches auraient pu être utilisées pour cette recherche, car nous devons premièrement documenter un sujet qui n'a pas été réellement étudié à ce jour et identifier l'ampleur de la situation étudiée. L'approche quantitative ne serait pas une solution envisageable étant donné que nous ne voulons pas dresser une table des fréquences et que le nombre de participants est bas (Boutin, 2007). Le projet de recherche que nous poursuivons se base sur la problématique de la présence d'étudiants-travailleurs dans les classes qui doivent quitter la classe plus tôt dans la journée même si les cours ne sont pas terminés

pour aller travailler. Lorsqu'un professeur accepte d'accompagner ces étudiants, cela augmente la charge de travail et modifie sa planification pédagogique. Ce qui nous amène à nous rappeler nos questions de recherche et les objectifs poursuivis : Quels regards peut-on porter sur la pratique pédagogique des enseignants de niveau collégial technique qui doivent composer avec des étudiants-travailleurs ? Quelles répercussions cette situation a-t-elle sur leurs pratiques pédagogiques ? Quels changements ont-ils apportés à leurs pratiques et à leur tâche professorale ?

Les objectifs poursuivis sont : identifier les changements réalisés pour accommoder les étudiants qui travaillent pendant les études, identifier des balises acceptables pour adapter les pratiques pédagogiques, définir les limites acceptables pour l'enseignant et la réussite scolaire, déterminer les attentes des enseignants envers ces étudiants au sujet de l'atteinte des compétences des programmes de formation et la qualité des programmes, identifier les moyens pour aménager la formation afin qu'ils soient acceptables pour les enseignants et la réussite scolaire.

Ce qui nous amène à opter pour une approche de recherche qualitative. Pour Anadón (2006), l'approche qualitative se dirige vers trois pôles d'orientation : la recherche qualitative interprétative, l'approche critique et le courant postmoderne et poststructural. Selon elle, la recherche qualitative permet de prendre en compte la signification que les individus donnent à leur vie et à leur expérience tout en tenant compte également du point de vue et du sens qu'ils donnent aux événements.

Il faut donc tenir compte aussi du caractère d'unicité et situationnel des répondants à cette étude. Selon Savoie-Zajc (2009), la démarche de recherche qualitative/interprétative est directement liée à la réalité des participants.

En ce qui concerne notre travail de recherche, il touche des enseignants de niveau collégial technique vivant cette situation particulière rejoignant ainsi la vision de Savoie-Zajc (2009). Dans cette optique, nous croyons que l'approche qualitative interprétative est toute désignée pour étudier l'objet de cette étude.

Pour ce faire, nous réaliserons une recherche de type exploratoire qualitative centrée sur la population des professeurs de niveau collégial technique du cégep de Jonquière. La méthode de collecte de données sera l'entrevue individuelle et la méthode d'analyse de données utilisée sera l'analyse systématique des informations proposée par Van der Maren (2003).

3.2. Les participants

Pour les besoins de cette étude, nous avons ciblé le milieu scolaire dans lequel les étudiants sont les plus enclins à commencer à travailler soit le milieu collégial. Ces étudiants sont plus enclins à travailler, car ils ont des besoins personnels accrus et souhaitent être plus autonomes (Villeneuve, 1992; Roy, 2008a, 2008b). Les participants de cette étude ont été recrutés au Cégep de Jonquière dans la région du Saguenay-Lac-St-Jean. Nous avons interrogé des enseignants du niveau collégial technique (non préuniversitaire) ayant des étudiants qui concilient le travail et les études à l'intérieur de leurs groupes-classes. De plus, les participants nous ont fourni la majorité des données nécessaires pour répondre aux questions de recherche et ainsi atteindre les objectifs de recherche.

3.2.1. La constitution de l'échantillon

Nous avons recruté une dizaine d'enseignants de niveau collégial technique (quatre en Techniques de génie mécanique, un en Techniques en chimie industrielle, un en Techniques d'aménagement et urbanisme, un en éducation spécialisée, un en Techniques de travail social, deux en français (enseignants dans les techniques). En tenant compte de la catégorie de participants recherchés, nous avons rencontré des enseignants œuvrant avec des étudiants-travailleurs. Pour le recrutement des enseignants participants, nous avons eu recours au courrier électronique. Une demande de participation a été envoyée, à tous les professeurs concernés par la situation problématique décrite dans ce projet, par courrier électronique par la secrétaire du bureau d'éthique du Cégep de Jonquière. Cette recherche s'est déroulée dans les secteurs techniques du Cégep de Jonquière dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

3.2.2. Méthodes de collecte de données

Pour la réalisation de cette étude, des entrevues individuelles sont réalisées. De cette façon, nous tenterons de comprendre la réalité des enseignants qui œuvrent auprès d'étudiants qui travaillent pendant les études. Cette stratégie de collecte de données permettra de parvenir à une compréhension plus étendue de l'objet d'étude en ce qui a trait aux pratiques pédagogiques enseignantes et aux changements dans les pratiques enseignantes du niveau collégial technique composant avec des étudiants-travailleurs pendant les études.

3.2.3. Les instruments de collecte de données

L'entrevue individuelle semi-dirigée constitue la stratégie de collecte de données pour recueillir les points de vue des participants. En tentant de réduire au minimum les interférences externes, nous souhaitons obtenir le point de vue et le vécu des enseignants participants afin de comprendre leur réalité de composer avec des étudiants-travailleurs. Cette stratégie laissera une liberté de réponse aux participants et permettra l'accès direct aux points de vue et à l'expérience de ces derniers. Par contre, la liberté est réduite pour la gouverne de l'entrevue et elle peut-être ralentie par les silences et l'hésitation du participant (Mayer et Saint-Jacques, 2000). Nous réaliserons ces entrevues semi-dirigées en utilisant un canevas d'entrevue. Ce canevas sera construit à partir de thèmes prédéterminés de la question de recherche et des objectifs de recherche en utilisant des éléments de la modélisation issue du cadre théorique.

Cette stratégie de collecte de données à partir d'entrevues individuelles semi-dirigées convergera vers une perspective interprétative et une perspective constructiviste. La perspective interprétative a également sa place, car nous allons devoir interpréter les faits vécus des participants ainsi que l'interprétation fait par ceux-ci face à la situation problématique que nous étudions. La perspective constructiviste prend sa place au niveau du travail du chercheur. Il doit construire sa compréhension de l'objet d'étude tout au long du processus de recherche et doit structurer les données recueillies pour obtenir de nouvelles connaissances sur le sujet d'étude. Par son travail et sa rigueur, il donnera un sens à toutes les données recueillies pendant les entrevues semi-dirigées (Savoie-Zajc, 2009).

3.2.4. Le canevas d'entrevue

La réalisation des entrevues semi-dirigées nécessite l'élaboration d'un canevas d'entrevue pour les enseignants œuvrant avec des étudiants qui travaillent pendant leur étude. (Annexe 1). Il comprend les grands thèmes suivant : 1) Le regard porté sur la pratique pédagogique des enseignants de niveau collégial technique qui doivent composer avec des étudiants-travailleurs; 2) Les changements apportés à la pratique pédagogique et à la tâche professorale pour accommoder ce type d'étudiants; 3) Les balises acceptables pour adapter les pratiques pédagogiques; 4) Les contraintes des enseignants envers ces étudiants-travailleurs (présences en cours, remise des travaux, limites acceptables pour la réussite scolaire); et 5) Les moyens pour aménager la formation (disponibilité des laboratoires et des classes théoriques, méthodes pédagogiques à adapter à la situation vécue).

Avec ce canevas d'entrevue, nous pouvions recueillir des données pertinentes à la recherche sur les pratiques pédagogiques des enseignants composant avec des étudiants-travailleurs, identifier les changements réalisés pour accommoder les étudiants qui travaillent pendant les études, d'identifier des balises acceptables pour adapter les pratiques pédagogiques, de définir les limites acceptables pour l'enseignant et la réussite scolaire, de déterminer les attentes des enseignants envers ces étudiants au sujet de l'atteinte des compétences des programmes de formation et la qualité des programmes et d'identifier les moyens pour aménager la formation afin qu'elle soit acceptable pour les enseignants et la réussite scolaire.

3.3. L'analyse des données

L'analyse des données est une étape cruciale, essentielle et incontournable dans la réalisation de la recherche. En effet, l'analyse doit refléter la vision des participants et non celle du chercheur pour donner un portrait approfondi et réaliste d'une situation donnée. Nous allons donc prendre position sur la méthode d'analyse des données recueillies qui sera utilisée pour l'analyse des données. Alors, voici notre choix de méthode d'analyse des données.

3.3.1. Choix d'une méthode d'analyse

La méthode d'analyse qualitative retenue pour dépouiller les données est l'analyse systématique des informations proposée par Van der Maren (1999, 2003). Boutin (2007) mentionne que le choix d'une technique d'analyse de contenu peut s'avérer plus difficile que nous pouvons le croire. Pour y arriver, il nous propose d'examiner trois facteurs prédominants avant de faire un choix final d'une technique d'analyse de contenu.

Premièrement, nous devons tenir compte du type de matériel recueilli. Lorsque nous collectons des données liées aux différents gestes, comportements et éléments affectifs, Boutin (2007) mentionne

« Qu'il semble évident qu'un traitement uniquement standardisé ne correspond pas à la teneur de l'élément affectif collecté par le biais de l'entretien ». (p.104)

Il précise que l'analyse des variations des émotions du visage et l'état psychologique des participants ne sont pas analysés lors des entretiens de collecte des données.

Le deuxième facteur à prendre en compte est la profondeur à laquelle nous voulons en arriver avec l'analyse des données. Pour lui, encore une fois l'analyse standardisée n'est pas une solution pour la raison qu'elle ne récolte que ce qui est le plus prédominant.

Le troisième facteur se rapporte à l'investissement du chercheur dans la démarche d'analyse. Pour l'analyse d'un corpus d'entretien avec un nombre restreint de participants, il suggère l'analyse de type classique. Par contre, lorsqu'il s'agit d'un corpus d'entretien avec un grand nombre de participants, il mentionne qu'il serait préférable d'utiliser un logiciel pour en faire le traitement des données, car cela permet au chercheur d'économiser du temps et de l'énergie.

3.3.2. Analyse systématique des informations

L'accumulation des données pendant les entretiens de recherche est souvent très volumineuse. Le chercheur doit donc être rigoureux et méthodique dans le classement de celles-ci. Il doit tout d'abord procéder à un classement méthodique des entretiens. Boutin (2007) et Van der Maren (2003) suggèrent 5 étapes pour réaliser la démarche d'analyse systématique de l'information (tiré de la figure 8.2, p. 165, Van der Maren, 2003). Le tableau 7, ci-dessous, décrit la démarche de l'analyse systématique de Van der Maren. Nous y retrouvons les 5 phases de l'analyse systématique, les étapes de réalisation et les tâches s'y rattachant.

Tableau 7 : Description de l'analyse systématique de Van der Maren (2003)

Phases	Étapes	Tâches
1. Préparation de l'analyse	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Choix ou construction d'une grille d'analyse ➤ Préparation de l'analyse (Tableau 8) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Choisir une grille d'analyse ou de construire une nouvelle grille d'analyse.
2. Analyse des traces	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Extraction des passages significatifs et le codage ➤ Classement 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Segmentation (phrase, mot, proposition, paragraphe) en unité précise facilitant le travail de la collecte des données et de l'analyse. ✓ Le codage des sujets émergent. (tableau 8)
3. Analyse de la qualité des données	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vérification de la saisie des traces ➤ Vérification du codage 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ S'assurer que le matériel recueilli est correctement enregistré et vérifier les s'il y a des erreurs. ✓ Vérifier toutes les retranscriptions. ✓ Organiser les données recueillies pour une analyse de qualité ✓ Vérifier si elle se rapporte bien au codage préétabli.
4. Synthèse des données	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Réduction par comptage. Condensation par abstraction ➤ Représentation graphique des réductions et des condensations ➤ Commentaire, narration des représentations graphiques ➤ Interprétation des représentations 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Réaliser un comptage de la fréquence des apparitions des codages. ✓ Réunir les données qui ont des liens entre elles (relation). ✓ Mettre en évidence la structure et l'organisation des données de recherche. ✓ Montrer les facteurs et les raisons expliquant et justifiant les variations dans les données de recherche. ✓ Construire des tableaux et des matrices simples pour faciliter le croisement des données. ✓ Décrire ce que nous avons découvert et construire un récit cohérent et intelligible des données.

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rendre compte de l'information recueillie et les exploiter dans la construction d'un modèle. ✓ Commenter les tableaux et les matrices par la verbalisation et la conceptualisation des représentations. ✓ Respecter le parallélisme intersubjectif au sujet de l'ajustement des interprétations. ✓ Garder la connexion entre le savoir établi par les segments d'entrevue et la réalité du vécu des participants.
5. Vérification	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vérification de l'analyse ➤ La vérification des pertinences 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vérifier la documentation décrivant le déroulement de la recherche. ✓ Évaluer l'impact de l'information sur la sélection du matériel peut avoir une incidence sur l'interprétation et l'analyse des données de recherche. ✓ Réviser le matériel sans grande valeur afin d'y retrouver des données qui pourraient être utiles à la recherche. ✓ L'examen des biais de recherche. ✓ Le contrôle par d'autres chercheurs. ✓ Le contrôle par les acteurs.

Le tableau 8 représente les questions de recherche avec les catégories et les sous-catégories que nous avons préalablement établies. Le contenu de ce tableau n'est pas exhaustif et laisse de la place pour des catégories émergentes à la suite des entrevues individuelles.

Tableau 8 : Mise en forme des données (segmentation)

Questions de recherche	Catégories et sous-catégories
Quels changements les enseignants de niveau collégial technique apportent-ils à leurs pratiques pédagogiques pour accommoder les étudiants-travailleurs?	Pratique pédagogique Étudiants travailleurs Conception de l'apprentissage
	Tâche professorale <ul style="list-style-type: none"> ❖ Changement ❖ Contenu ❖ Temps ❖ Moyens ❖ Stratégie ❖ Technologie ❖ Accommodements ❖ Aménagements Pratique pédagogique <ul style="list-style-type: none"> ➤ Attentes des enseignants ➤ Balises acceptables <ul style="list-style-type: none"> ❖ Limites ❖ Réussite scolaire

3.3.3. La synthèse

Après la classification de verbatim d'entretien, nous serons en mesure de faire émerger les premières informations pertinentes sur les pratiques pédagogiques des enseignants composants auprès des étudiants-travailleurs. En effet, les informations analysées répondront aux questions de recherche et aux différents objectifs reliés à

l'identification des changements réalisés dans les pratiques pédagogiques des enseignants pour accommoder les étudiants-travailleurs, reliés à l'identification de balises acceptables pour adapter les pratiques pédagogiques des enseignants impliqués, reliés à définir les limites acceptables pour l'enseignant et à la réussite scolaire, reliés à la détermination des attentes des enseignants envers ces étudiants au sujet de l'atteinte des compétences des programmes de formation et la qualité des programmes, reliés à la détermination des moyens d'aménagement de la formation afin qu'ils soient acceptables pour les enseignants et pour la réussite scolaire.

Afin d'en arriver aux résultats escomptés, nous allons regrouper les différents verbatim d'entretien avec les codages correspondants pour les comparer. De plus, nous allons veiller à garder dans leur forme originale tout ce que les participants ont voulu dire sur les multiples sujets traités lors des rencontres.

Pour nous aider dans notre tâche, nous avons construit un devis de recherche (figure 4) qui retrace les grandes lignes de notre processus de recherche.

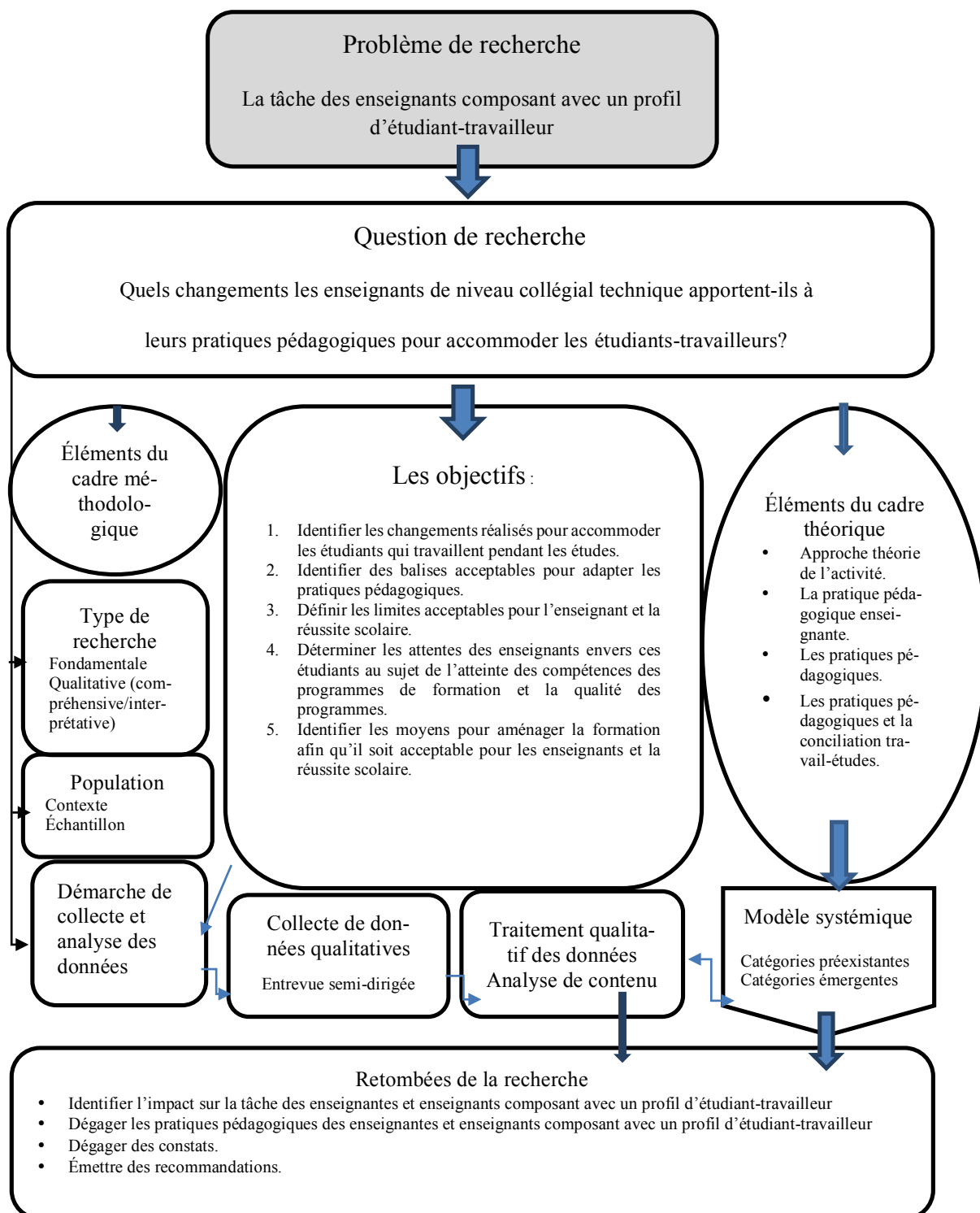


Figure 4 : Devis de recherche

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Au cours des chapitres précédents, nous avons présenté les éléments théoriques de la méthodologie de recherche sur lesquels nous nous sommes appuyés pour construire les fondements de cette recherche. Dans le chapitre un, nous avons retracé tous les éléments nécessaires pour construire la problématique : le pourcentage d'étudiants qui travaillent, les raisons pour travailler, le temps consacré aux études et au travail, la réussite scolaire, la conciliation travail-études et les enseignants du collégial. Dans le chapitre deux, le cadre théorique, nous avons fait le choix des fondements théoriques qui nous servent de guide pour structurer les différents éléments de notre problématique. Les concepts abordés portaient sur la pratique pédagogique enseignante, les pratiques pédagogiques, la conciliation travail-études, l'ingénierie pédagogique. Nous avons juxtaposé ces concepts à la théorie de l'activité d'Engeström (1999). Cette théorie est basée sur la modification de l'activité humaine et permet d'avoir une vision macroscopique de la situation que nous étudions. Dans le chapitre trois, nous avons présenté la méthodologie de recherche en identifiant l'approche de la recherche, en ciblant le type de participant et en choisissant le type d'analyse des données. Dans le contexte de la recherche, nous avons choisi de réaliser des entrevues individuelles semi-dirigées dans un cadre de recherche de type qualitatif avec la méthode de l'analyse systématique de Van der Maren (2003).

Les données de recherche obtenues par la réalisation d'entrevues individuelles semi-dirigées ont été regroupées et subdivisées par question pour faciliter l'analyse de chacune d'elle. Un codage primaire a été réalisé avec les thèmes du canevas d'entrevue que nous avons transformé en mot code descriptif pour aider les classements des idées recueillies lors des entrevues ce qui facilite l'analyse. Nous avons par ailleurs laissé place aux catégories émergentes qui pouvaient apparaître lors des différentes étapes d'analyse des données.

Nous voici maintenant à la présentation des résultats de recherche. Tout d'abord, rappelons que le recrutement s'est fait auprès d'enseignants de niveau collégial technique du Cégep de Jonquière et nous avons pour objectif de recruter dix participants dans ce secteur d'éducation. L'objectif a été atteint.

La présentation des données est réalisée suivant l'ordre établi à partir de la question de recherche et des objectifs proposés dans le canevas d'entrevue : regard sur la pratique pédagogique, les changements dans les pratiques pédagogiques, les changements à la tâche professorale, les balises pour adapter les pratiques pédagogiques, les contraintes des enseignants et l'aménagement de la formation.

4.1. Regard sur la pratique pédagogique

Pour répondre à la première question de la recherche, les participants ont été amenés à exprimer leur vision et leur rapport avec la situation des étudiants-travailleurs. Pour débiter, nous voulions connaître ce que les enseignants pensaient de la situation en abordant le sujet de recherche avec un thème principal subdivisé en deux sous thèmes. Le thème principal portait sur changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants du niveau collégial technique composant avec le profil d'étudiants-travailleurs. Pour le premier sous thème, nous avons demandé aux enseignants participants à cette étude comment la situation des étudiants-travailleurs les affecte au sujet du temps réservé aux études, à propos des effets dans le cas d'une variation de temps réservé aux études et sur les répercussions sur l'horaire de cours. Le deuxième sous-thème portait sur les périodes névralgiques pouvant survenir durant une semaine type où les étudiants-travailleurs sont plus enclins à s'absenter des cours dans le but d'aller travailler.

4.1.1. Regard général sur la situation des « étudiants-travailleurs »

Nous avons demandé aux enseignants participants de s'exprimer sur le sujet des étudiants-travailleurs, de donner leurs points de vue de cette situation pour connaître comment cette situation les affecte et les concerne. Pour cette section deux éléments se distinguent : la présence des étudiants-travailleurs dans les classes depuis plusieurs années et les répercussions pour les étudiants qui ont moins de temps à accorder aux études (manque de temps étude hors classe et moins de temps pour leurs travaux, à la maison et en classe) ainsi que les répercussions pour les enseignants (reprise d'une partie de la matière pour assurer la continuité dans les cours et les heures d'enseignement).

Dans cette optique, un participant (1/10) s'est démarqué avec une remarque sur la situation de l'étudiant modèle dans les mots suivants :

« Ma vision, c'est que j'ai toujours pensé que l'emploi numéro 1 d'un élève c'est d'être étudiant [...] on essaie d'adapter avec le temps évidemment avec les situations (P3-Q1-L262-265). »

Pour porter un regard général sur la situation, quelques participants (3/10) ont fait un saut dans le temps en énonçant que la problématique étudiée n'était pas une situation nouvelle ou un fait isolé dans les secteurs techniques des cégeps :

« Moi je dirais que cela a toujours existé depuis que je suis dans l'enseignement en 82, on est obligé de s'adapter à des situations ou des élèves doivent s'absenter en partie. (P1-Q1-L15-16) »

« Cela fait 15 ans que j'enseigne, j'ai eu à négocier avec des étudiants-travailleurs [...] à partir du moment où ils reçoivent un premier horaire après ça ils bouchent les jobs à temps partiel souvent dans les trous qui reste. (P9-Q1-L1101-1110) »

Un parallèle a été fait par un seul participant entre la situation des étudiants-travailleurs en 1995 et la situation des étudiants d'aujourd'hui, en 2015. Il fait ressortir un effet du travail pendant les études sur l'apprentissage : le manque de temps d'études investi dans les travaux en classe et hors classe. Les étudiants ont moins de temps à accorder à leurs études en dehors des heures prévues à l'horaire de cours. Il fait le constat précédent, dans ces mots :

« Cela fait une vingtaine d'années que j'enseigne, on l'a vu se modifier tranquillement pas vite, les étudiants travaillaient de plus en plus, ça, c'est clair. Puis comment ça m'atteint, comment je vois ça, on l'a vu évoluer, c'est sûr que les étudiants ont moins de temps globalement à mettre dans leurs études. (P10-Q1-L1332-1335) »

D'autres énoncés des participants (6/10) ont précisé le manque de temps de la part des étudiants-travailleurs. En effet, les étudiants-travailleurs ont moins de temps à mettre dans leurs travaux scolaires, soit à la maison ou à l'école en avançant que les étudiants travaillent trop en dehors des heures normales de cours. Les conséquences des actions des étudiants-travailleurs qui manquent de temps pour leurs études se traduisent par une partie de matière scolaire que les enseignants doivent reprendre pour la bonne continuité des cours :

« Moi, je constate que les étudiants travaillent beaucoup à l'extérieur, puis à cause de ça, ils ne peuvent pas investir autant de temps dans leurs études. Ça fait 10 ans que je donne le cours, puis je vois qu'il y a beaucoup de changements à ce niveau-là [...] les étudiants sont plus faibles, c'est sûr qu'ils sont plus faibles, ils ont moins de temps pour travailler, ils vont ailleurs. (P6-Q1-L820-827) »

« C'est sûr qu'un étudiant qui travaille, qui est absent et qui manque des cours, qui n'a pas le temps de faire ses travaux, bien oui il est pénalisé, mais en même temps, mais pour ma part, je suis pénalisé aussi parce que je dois refaire de la matière quand il y a de la matière qui est manquante. Il faut revoir la matière qui a été vue pour compenser la matière que lui n'a pas vue. (P2-Q1-L275-279) »

Un participant a lancé qu'une très grande majorité des étudiants travaillaient pendant les études. Ce nombre élevé d'étudiants qui travaillent pendant les études a des répercussions sur les heures d'enseignement. En modifiant ainsi leurs horaires pour travailler, par conséquent, ils modifient celle des enseignants :

« C'est presque 90 % des élèves qui travaillent, effectivement, ce n'est pas dans leur domaine d'emploi. [...] Ça fait que leur horaire vient toucher nos heures d'enseignement évidemment. (P5-Q1-L595-602) »

Par contre, il semble que la situation des étudiants qui travaillent pendant les études soit maintenant devenue irréversible, selon un enseignant. Il soutient notamment que le

travail étudiant était maintenant devenu une normalité faisant une partie intégrante de leur vie:

« Ma vision, c'est que ça fait partie de leur vie, c'est quelque chose avec lequel ils doivent apprendre à composer, en même temps, ils ont l'école. (P7-Q1-L937-939) »

Dans la foulée de ces premières affirmations, les enseignants ont énoncé que les étudiants-travailleurs ont globalement moins de temps à mettre dans leurs études en dehors des heures de classe. De plus, cette façon de faire est devenue un mode de vie. Cette situation décrite par les enseignants nous amène à nous demander s'il y a des périodes plus propices dans une semaine normale d'étude à l'absentéisme des étudiants qui travaillent pendant les études.

4.1.2. Périodes propices à l'absentéisme

Les résultats montrent des périodes névralgiques pour lesquelles les étudiants-travailleurs sont plus enclins à les utiliser pour le travail rémunéré. Les périodes visées sont les fins d'après-midi à partir de 15 h, surtout les jeudis et les vendredis.

Le second volet abordé dans cette partie porte sur les périodes propices à l'absentéisme pour le travail étudiant. À ce titre, le jeudi et le vendredi en fin de journée ont été identifiés, par les enseignants.

La plupart des participants (8/10) à cette étude ont identifié deux des périodes névralgiques dans une semaine qui posent problème :1) les fins de journée, de 15h à 18h
2) en fin de semaine le jeudi et le vendredi :

« Le plus souvent ça va arriver en fin d'après-midi, les cours finissent à 18 h, les étudiants commencent à travailler à 16 h ou à 17 h. (P2-Q1-L280-282) »

« Évidemment, dans une semaine de travail, comme je le vis en ce moment par rapport à l'horaire vers la fin de la semaine, le jeudi et le vendredi. J'ai un cours le vendredi après-midi de 15 h à 17 h. Donc, moi je le vis intensément le vendredi de 15 h à 17 h. On a des négociations avec les élèves, il faut qu'ils partent, il faut qu'ils quittent pour travailler, donc c'est vraiment particulier le vendredi après-midi. (P3-Q1-L380-389) »

Ces énoncés nous amènent vers une autre dimension pouvant affecter le travail de l'enseignant vis-à-vis le temps de travail des étudiants-travailleurs soit les changements liés aux pratiques pédagogiques et à la tâche professorale. En effet, les pratiques pédagogiques sont parties prenantes du travail de l'enseignant et ont un poids significatif sur la tâche professorale. De plus, les pratiques pédagogiques font partie de la tâche professorale. Le lien entre les pratiques pédagogiques et la tâche enseignante font partie du quotidien des enseignants.

4.2. Changements liés aux pratiques pédagogiques et à la tâche professorale

Les changements réalisés par les enseignants à leur pratique pédagogique ont constitué le deuxième thème abordé lors des entrevues. Nous souhaitons savoir si des modifications à leur pratique pédagogique ont été réalisées pour accommoder les étudiants qui travaillent pendant les études. Nous souhaitons également connaître les répercussions de ces changements sur leur tâche d'enseignement et les règles de fonctionnement.

4.2.1. Changements dans les pratiques pédagogiques.

Les pratiques pédagogiques constituent les éléments de base de l'enseignement (MEQ, 2002). Face à la problématique des étudiants-travailleurs, nous avons demandé aux participants de cette étude de nous faire part des changements réalisés dans leurs

pratiques pédagogiques pour accommoder les étudiants qui travaillent pendant leurs études. Sur les dix participants interrogés pour l'étude, un d'entre eux a signifié ouvertement avoir fait des changements dans sa pratique pédagogique. Il a affirmé avoir fait des modifications dans la manière de préparer ses cours en tenant compte de leurs moments dans la grille horaire hebdomadaire :

« C'est sûr que quand je reçois mon horaire en début de session, que ce soit des élèves travailleurs ou pas, je l'adapte déjà un peu. C'est clair que mon cours ne sera pas préparé de la même façon le lundi matin que le vendredi après-midi. Oui déjà d'emblée on modifie la préparation du cours, ça, c'est clair. (P3-Q2-L396-409) »

Par contre, il est ressorti une autre adaptation des pratiques enseignantes (4/10). En effet, ils ont mentionné qu'ils ont dû augmenter le temps de disponibilité en dehors des heures de cours pour accommoder ces étudiants :

« Oui, il y a eu des changements. On doit, quand on fait des changements pour des personnes, se donner une tâche supplémentaire en assurant, parce que ça demande du temps, que ça va permettre l'obtention du diplôme, parce qu'il ne faut jamais oublier nous sommes des gens qui aident les gens à cheminer pour obtenir un diplôme. (P1-Q2-L65-69) »

« Mais, je ne dirais pas que j'ai changé mes méthodes pédagogiques, mais que ça me demande plus de temps. (P9-Q2-L1209-1210) »

« Cela fait que je suis obligé de les accommoder, ils viennent à mon bureau, là ça, ça arrive beaucoup plus qu'avant. Si je regarde sur la pédagogie, moi je ne trouve pas que ça a changé mes affaires vraiment, il faut qu'ils partent bien il faut qu'ils partent. (P6-Q2-L841-859) »

Dans cette optique, le Gouvernement du Québec (2002) encourage l'innovation pédagogique en citant dans son plan d'ingénierie pédagogique qu'il serait permis d'innover en pédagogie. En effet, un participant a mentionné avoir rendu accessibles du matériel pédagogique, des documents de cours sur une plateforme électronique, le réseau

internet collégial (Col.net). De cette façon, même si l'étudiant travailleur s'absente, à l'aide d'un ordinateur portable ou un téléphone cellulaire intelligent il a accès à toute la documentation de cours partout où le réseau internet est disponible.

« Mais, ce que je fais pour compenser ces absences-là, je mets tous mes PowerPoint, mon matériel pédagogique, je le mets sur Col.net¹. Il est accessible aux étudiants en tout temps, toute la session. Je pense que ce serait plus ça que j'ai dû changer dans ma tâche et d'être obligé de prévoir du temps supplémentaire au bureau. (P6-Q2-L841-859) »

Les autres participants (3/10) ont plutôt fait le contraire des enseignants précédents. Ils ont mentionné qu'ils ne réalisaient pas de changement dans leurs pratiques pédagogiques par rapport à la situation des étudiants-travailleurs. Ils ont dit que c'était à l'étudiant-travailleur de se responsabiliser et de faire le rattrapage nécessaire :

« Personnellement, je ne modifie pas ma façon de travailler, c'est à eux de se responsabiliser quand le cas se présente et de faire le rattrapage nécessaire. (P4-Q2-L548-549) »

« J'essaie le moins possible de faire des modifications. Très peu, j'ai les mêmes demandes, les mêmes dates, je vais être plus conciliant quand que je vois que ces demandes-là font en sorte qu'il échouerait. (P8-Q2-L1044-1053) »

« Pour ce qui est des changements dans ma pratique, je vais donner mon cours normalement. Je ne changerai pas ma façon de fonctionner. (P2-Q2-L289-290) »

En ce qui a trait à la question des changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants, deux positions ressortent, soit 1) la possibilité d'apporter des changements dans les pratiques pédagogiques, soit 2) le fait de ne rien changer. Pour l'enseignant qui choisit de réaliser des changements dans ses pratiques pédagogiques, il les apporte à la préparation du cours, à la planification du cours et à la documentation informatique mise

¹ Réseau internet de l'institution scolaire.

à la disposition des étudiants sur l'intranet du cégep. Par contre, selon les participants (3/10) qui ont fait ces changements, cela demande plus de temps et augmente la tâche de travail.

4.2.2. La tâche enseignante

La tâche enseignante consiste à faire tout ce qui est nécessaire pour le bon déroulement des cours que ce soit en ce qui a trait à la préparation de cours, à la réalisation d'exercices sommatifs ou formatifs, aux évaluations et au soutien étudiant en dehors des heures de cours Gouvernement du Québec (2002). Nous avons demandé aux participants si le fait d'avoir des étudiants-travailleurs dans leur classe affectait leur tâche d'enseignement que ce soit en classe ou hors classe

« Mais là, le fait que les étudiants travaillent, ça nous oblige, nous, à faire un surplus de travail en même temps. C'est sûr et certain. (P2-Q4-L330-332) »

« C'est là que nous, en tout cas, on a ouvert le choix de la fin de semaine. Là, encore une fois, c'est plus à la technicienne, des fois à moi, de préparer. Parce que de préparer les instruments pour qu'ils puissent venir travailler les fins de semaine par exemple, ça exige de les mettre à un endroit, puis la procédure, puis prévoir tout ça. [...] Ou qu'on pourrait faire durant la semaine durant notre horaire régulier. (P9-Q4-L1300-1307) »

Ces propos montrent que la tâche en général d'un enseignant composant avec des étudiants-travailleurs était plus volumineuse qu'à l'habitude (4/10). Dépendamment de la situation vécue par les enseignants dans une semaine de travail ou en fin de semaine, ils considèrent qu'il y a augmentation de la tâche, car ils doivent passer plus de temps au travail. Vis-à-vis le temps supplémentaire qu'ils doivent réaliser pour accommoder tout le monde, est-ce que c'est équitable pour tous les autres étudiants ?

Étant donné que des participants (4/10) ont signalé avoir fait des modifications dans leurs manières de travailler, nous voulons savoir si ces modifications ont des répercussions sur la tâche de travail. Les répercussions sur la tâche d'enseignement concernent la charge de travail des enseignants par la multiplication des rencontres individuelles supplémentaires (3/10) et l'accompagnement des étudiants réalisé les fins de semaine (1/10).

Les répercussions quant à la multiplication des rencontres individuelles sont énoncées dans ces mots :

« Ça nous demande du travail de rencontre individuelle. Ça augmente notre tâche de ce côté-là. (P5-Q2-L672-673) »

« Donc, ça nécessite du temps de rencontre avec ces étudiants-là pour vérifier les motivations, les intérêts au cours, c'est quoi les solutions possibles. (P7-Q2-L961-962) »

En ce qui a trait au soutien des étudiants la fin de semaine, un participant a mentionné qu'il devait encadrer des étudiants les samedis et les dimanches, au-delà de la semaine dite normale de travail. Cette situation se produit à quelques reprises par session; il prend ces journées pour préparer des équipements et du matériel requis et accompagner les étudiants en retard sur les activités du cours :

« Là, maintenant la zone de la fin de semaine est disponible, sûr que nous on n'est pas disponible la fin de semaine, j'ai toujours dit profite de moi quand je suis là durant la semaine. C'est que ça exige de préparer plus de matériel pour répondre à cette variété d'étudiants. Ça augmente ta tâche parce qu'il faut aller aider une personne seule parce son copain lui à un problème de disponibilité, c'est le seul moment qu'il peut le faire. (P9-Q2-L1179-1212) »

Avec les témoignages des participants, nous pouvons voir que la situation des étudiants-travailleurs à un impact direct sur la tâche d'enseignement. Le premier effet est

lié à l'augmentation de la fréquence des rencontres individuelles entre les étudiants-travailleurs et les enseignants pour le soutien scolaire. Le deuxième effet renvoie au temps de disponibilité des professeurs. Un participant a proposé une nouvelle plage horaire pour aider les étudiants soit la fin de semaine. La présence de tous les coéquipiers composant une équipe étudiante étant nécessaire pour la réalisation de certains travaux scolaires, l'enseignant ayant à sa charge une équipe de travail étudiante doit remplacer l'étudiant travailleur manquant dans l'équipe d'étudiants, ceci pour le bon fonctionnement de l'activité scolaire. Ainsi, tous les étudiants touchés ont une chance égale de réaliser leurs travaux académiques. Ces étudiants ne sont pas pénalisés par l'absence d'un membre de l'équipe de travail scolaire qui est un étudiant travailleur.

Avec la diversification des moments d'intervention et le soutien plus fréquent offert aux étudiants, il est pertinent de remettre en question les règles de fonctionnement des périodes d'enseignement pour la participation des étudiants dans chacun des cours qu'ils ont à suivre.

4.2.3. Les règles de fonctionnement

En ce qui a trait aux règles de fonctionnements dans la classe, un participant a répondu que les étudiants-travailleurs qui quittent tôt ne profitaient pas des explications supplémentaires fournies par l'enseignant et de l'expertise de ce dernier:

« Que tu ne sois pas en classe la dernière heure, je ne pourrais pas répondre à toutes tes questions évidemment. Je suis en classe, j'aide les élèves, je les accompagne, je les encadre, c'est sûr qu'il faut qu'il assume qu'il va devoir faire son travail à la maison la fin de semaine et me le remettre le lundi matin comme tout le monde, mais en n'ayant pas profité de mon expertise en classe. (P3-Q2-L404-408) »

Pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté, les participants (7/10) ont aussi signalé que les règles de fonctionnement sont établies en début de session et qu'ils utilisent généralement la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) pour limiter l'effet d'absence :

« [Dans le plan de cours] les règles de fonctionnement en classe sont très claires aussi. Nous autres, c'est au niveau départemental. Mais, nous dans la classe on ne tolère pas qu'ils dorment, on travaille beaucoup sur les travaux en retard parce que si tu n'as pas remis le A c'est le B qui va être influencé et le C, ce sont des travaux qui sont faits de cette façon-là. (P5-Q2-L687-694) »

« C'est leurs problèmes à eux autres, moi je mets beaucoup de choses [dans le plan de cours], peut-être que ça, c'est le changement que j'ai dû faire, c'est qu'étant donné qu'il y a beaucoup d'absence, parce que moi je prends les présences et après tant de pourcentage je ne le corrige plus. Je l'applique à la lettre, la PIEA, ça peut aller jusqu'à 20 % d'absences quand même. (P6-Q2-L848-852) »

Un participant ayant de petites cohortes d'étudiants a mentionné que dans l'éventualité où il devait utiliser les règles de fonctionnement, il procédait de la manière suivante. *« C'est dû cas par cas. (P8-Q2-L1050) »*

La façon de procéder au sujet des règles de fonctionnement est clairement énoncée en début de session dans les plans de cours. Elle se résume en trois éléments. Le premier élément porte sur le soutien de l'enseignant en classe. En effet, l'étudiant travailleur ne peut pas bénéficier de l'expertise de l'enseignant en classe, s'il s'absente. Le deuxième élément renvoie aux règles de fonctionnement définies par tous les professeurs d'un même département et présentées aux étudiants en début de session. Le troisième élément qui ressort de la part d'un participant concerne les cohortes ayant peu d'étudiants occasionnant du cas par cas. En effet, un participant a mentionné la méthode du cas par cas pour régler les règles de fonctionnement.

Pour tenter de mieux cerner les règles de fonctionnement d'un cours, nous avons posé la question suivante : est-ce que les règles de fonctionnement peuvent placer les enseignants dans des situations non désirées?

4.2.4. Situation enseignante

La situation à laquelle sont aux prises les enseignants est liée la situation auétudiants-travailleurs. Nous les avons questionnés sur cette situation à laquelle ils étaient confrontés lorsqu'ils recevaient une demande de la part d'un étudiant travailleur qui doit quitter le cours plus tôt que prévu pour aller travailler à l'extérieur. Deux énoncés résumant l'ensemble des propos recueillis. La plupart des participants (9/10) ont eu la même réflexion en ce qui a trait aux raisons de l'étudiant pour travailler. Quand le travail est une nécessité, des arrangements peuvent survenir, mais, dans les cas où c'est pour l'acquisition de biens matériels non nécessaires à la vie courante, le seuil de tolérance des participants est beaucoup plus faible à l'égard de ce type d'étudiant « *Il y a, dans d'autres cas, que c'est pour payer du luxe, là l'élastique est moins long. (P8-Q2-L1049)* ».

D'un autre point de vue, un participant a cependant identifié un problème lors des travaux d'équipe sur le terrain généré par les étudiants-travailleurs. Dans cette situation, le travail sur le terrain se fait en équipe et chacun des membres de l'équipe a un rôle précis à jouer. Lorsqu'il y a un étudiant absent, le professeur se sent obligé de le remplacer lui-même afin de ne pas pénaliser les étudiants qui sont présents pour réaliser leur travail « *Ça fait que là, tu te sens pris, ça m'est arrivé de sortir avec des élèves pour faire des relevés avec eux. (P9-Q2-L1213-1214)* ».

À cette question, deux situations claires sont ressorties. La première situation est la tolérance des enseignants envers l'étudiant qui travaille pour des raisons de première

nécessité. Par contre, pour la seconde situation, un enseignant sent l'obligation de poser certains actes pour ne pas pénaliser les étudiants qui poursuivent un cheminement dit normal et qui ont à subir les absences d'un coéquipier essentiel à la réalisation des activités de cours.

Avec tous ces éléments qui viennent modifier les façons de faire et transformer les pratiques pédagogiques des enseignants du niveau collégial technique, la question suivante se pose donc : y a-t-il des balises, des contraintes ou des limites à imposer pour adapter les pratiques pédagogiques?

4.2.5. Adaptation des pratiques pédagogiques

À la suite de l'identification des divers changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants, nous les avons questionnés sur les adaptations mises en place pour réaménager des pratiques pédagogiques pour le type d'étudiants-travailleurs. Pour se faire, nous avons identifié des thèmes bien précis dans le quotidien des enseignants et dans leurs pratiques pédagogiques soit 1) le contenu de cours, 2) l'aménagement des cours, 3) la présence en classe, 4) le temps des activités, 5) les modalités pédagogiques, 6) les travaux à remettre, 7) les évaluations, 8) la réussite scolaire, 9) l'atteinte des compétences, face à la 10) qualité du programme, 11) la tâche enseignante, 12) l'alourdissement de la tâche et 13) l'équité envers les étudiants. Voici donc la teneur des données recueillies.

4.2.6. Le contenu de cours

En ce qui a trait au contenu de cours, les répondants sont unanimes : le contenu de cours ne doit pas changer. Ils ont exprimé cette balise dans ces mots :

« Donc, les limites face au contenu, c'est à l'étudiant de s'assurer de la matière qui a été vue. (P2-Q3-L308) »

« La limite face au contenu de cours, le cours est le même. (P4-Q3-L552) »

« Je ne veux pas diminuer le contenu c'est sûr. Ça pour moi, c'est bien important, il y a des compétences à atteindre, il y a des objectifs à atteindre aussi. (P6-Q3-L866-868) »

« Moi en fait, je comprends ça comme les compromis qu'on est prêt à faire pédagogiquement. Face au contenu de cours, moi c'est sûr que non, ce n'est pas acceptable de jouer sur ce point. (P10-Q3-L1376-1379) »

Un d'entre eux s'appuie même sur les politiques institutionnelles pour faire respecter le contenu de cours et l'indique clairement dans leurs plans de cours.

« Les balises restent les mêmes que ce qui est inscrit dans notre PIEA ou qui est écrit dans notre plan de cours. Puis, je ne pense pas qu'il faut les modifier parce que l'élève va travailler. (P5-Q3-L726-728) »

Selon eux, il ne doit pas avoir de modifications dans le contenu de la matière scolaire même s'il y a des étudiants-travailleurs dans leur classe ou de la non-présence de ces derniers. Pour eux, c'est à l'étudiant de s'organiser pour s'approprier le contenu manquant. Ils précisent que ce n'est pas aux enseignants à effectuer des ajustements de cours, mais aux étudiants de se responsabiliser. Ils évoquent faire cela par souci d'équité envers les autres étudiants. Ils expriment cela dans les mots suivants :

« Moi, pour ma part là, les étudiants qui décident de travailler, ont à subir les conséquences de leur travail, de faire les deux en même temps. Ce n'est pas au professeur de s'ajuster aux étudiants qui travaillent. (P2-Q4-L320-322) »

« Quelles serait vos attentes envers les étudiants-travailleurs, jusqu'à quel point seriez-vous prêt à mettre des contraintes pour la limite face au contenu. Il n'y en a pas, c'est à l'étudiant de se débrouiller. C'est l'équité de façon générale par rapport aux autres étudiants. (P4-Q4-L570-573) »

« Si l'étudiant décide lui, pour diverses raisons, de travailler, moi je ne devrais pas avoir à subir ça, avoir à aménager les cours, le contenu en considérant le fait qu'il faut qu'il travaille. [...]Ça, c'est un gros problème, mais moi je trouve que ce n'est pas ma responsabilité d'aménager mes cours à cause de cela. Ils savent dès le départ. (P6-Q4-L902-913) »

« Au contenu de cours, c'est non négociable, ça, c'est sûr que non. Dans le sens que tantôt on parlait de choses acceptables, ça serait plus de mettre dans le plan de cours une partie qui dit bon pour ceux qui travaille, c'est tel quel dans le plan de cours et ça fini là. (P10-Q4-L1398-1401) »

Le contenu de cours représente l'essence d'un programme de formation. Pour tous les participants interrogés, le contenu de cours est non négociable. Seul son aménagement peut varier :

« Évidemment, bon, il ne faut pas négliger le contenu du cours, donc, pour ça, par exemple, parfois ça veut peut-être dire, bon, certaines lectures qui vont se faire davantage à la maison, les travaux qui vont se faire à la maison. Donc, si on augmente peut-être parfois, si peu, le travail en dehors de la classe, donc ça, évidemment pour que le contenu soit passé quand même. Bien ça, il faut prévoir ça évidemment. (P3-Q5-L488-493) »

Un participant affirme avoir donné plus de lecture à la maison pour tenter de compléter le contenu de cours en entier.

À la suite d'une demande d'un collègue de travail, un autre participant a modifié sa façon de faire en réalisant une vidéo sur une procédure de travail portant sur l'opération d'une machine utilisée en cours :

« Est-ce que tu places des documents sur un support quelconque qu'y pourrait avoir accès? » Bien, c'est sûr que s'ils avaient accès au collège, s'ils étaient chez eux ou de partout, oui j'en mets. Bien oui, j'ai commencé à en faire sur YouTube², d'en mettre l'accès comme ça. J'ai

² YouTube : site internet de diffusion de vidéo.

fait une procédure pour démarrer la machine. Un collègue m'a dit : fait s'en dont une procédure pour voir. Je vais t'en faire une, tu vas voir. Je me suis filmé en action de peser sur les bons pitons, juste ça. Juste la séquence que tu as faite là. Rien que fait sur la machine, je vais la mettre sur YouTube, tu diras aux étudiants d'aller voir. Tu as le droit de lire la procédure, tu as la procédure dans tes mains, bien pourquoi tu n'aurais pas le droit d'avoir ton téléphone avec le film? [...] Mais c'est sûr la partie de théorie qui manque, là-dessus là, moi je dis tout le tant que là tu ne viendras pas dans mon cours, puis tu ne viendras pas dans mon bureau puis que je te redonne une heure de cours. Ça, ça n'arrivera pas. C'est ta responsabilité. (P10-Q5-L1417-1447) »

Il utilise un site web d'hébergement de vidéo (YouTube) permettant le transfert des connaissances préenregistrées. Ainsi l'accès à une partie de la théorie vue en classe est disponible en tout temps aux étudiants.

L'aménagement en classe

Quelques participants (4/10) ont commencé à faire des aménagements différents dans leur contenu de cours soit en donnant une partie de la théorie qui devait être vue en classe à voir personnellement à la maison ou en réalisant des vidéos d'enseignements pour combler le contenu manquant. Par contre, est-ce que cela va plutôt encourager l'absentéisme? Pour que le contenu de cours soit intégré, les étudiants qui composent un groupe classe doivent se présenter en classe pour recevoir la matière. En général, c'est la pratique de toutes les institutions d'enseignement. Cependant, avec les technologies de l'information et de communication (TIC), est-ce que les pratiques conventionnelles de la présence en classe sont à l'aube d'une nouvelle ère? Ce qui nous amène à un point important dans l'acquisition des connaissances : la présence en classe.

4.2.7. La présence en classe

Dans le système d'éducation traditionnel québécois, la présence en classe est la règle générale. Selon plusieurs participants (5/10) à cette étude, la règle de la présence est essentielle. Ils s'appuient sur les politiques institutionnelles ou départementales pour faire respecter la présence en classe. Pour trois participants, la priorité est de demeurer rigide en appliquant les politiques institutionnelles :

« C'est sûr que c'est déjà dans la PIEA, les présences en classe après un certain temps d'absence, il y a possibilité d'échec. (P2-Q3-L305-306) »

« Présence en classe pour moi c'est primordiale [...] Donc, la présence pour moi, elle est importante, je prends les présences et j'applique la PIEA. C'est que, s'ils ne sont pas là, moi dans mon plan de cours c'est indiqué, après tant de temps je vous avise et si vous vous absentez, il faut justifier votre absence parce que moi je ne fais pas de reprises. (P6-Q3-L869-876) »

« Moi, je me fie vraiment à la PIEA et à la Politique départementale d'évaluation des apprentissages (PDEA). À moins que l'élève soit une situation d'exception. [...] Mais pour moi, la PIEA est primordiale, sinon ça fait que c'est dû cas par cas. Il y a des règles sur lesquelles je peux m'appuyer, les étudiants le savent. (P7-Q3-L967-980) »

Comme il est mentionné précédemment par les participants à cette étude, les absences répétées des étudiants peuvent même entraîner l'échec scolaire. En effet, pour appliquer la mesure d'échec en raison de l'absentéisme, les enseignants peuvent se référer aux politiques mises en place par l'institution d'enseignement : la PIEA et la PDEA.

Cependant, un participant a laissé entrevoir la possibilité que la présence en classe en personne ne soit pas nécessairement essentielle, et que cette présence puisse se faire à distance par voie informatique ce qui laisse place à l'innovation comme il est mentionné par le Gouvernement du Québec (2002) dans son plan d'ingénierie pédagogique. Par

contre, dans les deux cas, il mentionne que la présence en classe ou par voie informatique est essentielle :

« La présence en classe est essentielle, pour moi c'est essentiel. À moins qu'on trouve un moyen, qu'on me donne un moyen de dispenser mes cours autrement! Si on veut être moderne et on dit qu'on va t'enregistrer, il y a 15 élèves qui sont à l'autre bout, mais encore une fois, il faut qu'ils soient là. Tu es présent via un média tu es là. Donc, il faut la présence. (P1-Q3-L150-160) »

« Si on utilise tout ce que je dis, tout ce que je représente, tout ce que je peux écrire au tableau, dire dans 2 ou 3 heures de théorie et le transmettre, même si c'est en différé, ce n'est pas grave. Ce sera toujours utile de pouvoir le faire, donc on pourrait effectivement ne pas être dans le même lieu que toute la classe, je n'aurais pas de problème à aller enseigner n'importe quoi à distance, mais pas à n'importe qui et c'est sûr et certain que mon optique d'évaluation ne changerait pas, ne serait jamais remis en question. [...]Donc ça, ce sera toujours, toujours valable, c'est relatif, c'est sûr que dans notre cadre actuel on tient beaucoup aux présences, on tient beaucoup à l'assiduité parce que cela se passe dans le moment. (P1-Q4-L177-200) ».

Les lignes de pensée au sujet de la limite du contenu de cours face à la présence en classe divergent. En effet, un participant se démarque. Pour celui-ci, il n'y a pas de compromis à faire avec le contenu de cours, mais qu'il n'y voit pas d'inconvénient à donner des cours à distance. Par contre, il tient à la présence au moment du cours que ce soit une présence physique ou à distance.

Un participant a avancé la possibilité d'une flexibilité dans le contrôle des présences et avait une certaine latitude face à la présence. En effet, il a mentionné qu'ils n'étaient pas une police pour faire respecter à la lettre la règle des présences. Par contre, il mentionne que cela avait des limites quand le taux d'absence d'un étudiant-travailleur devient problématique :

« Donc, par rapport à la présence en classe, moi je ne suis pas une police. Donc, là-dessus je ne suis pas très sévère. Évidemment, il ne

faut pas que cela devienne vraiment trop important comme absence. Bon, une absence ici et là, l'élève rattrape son affaire, travail à la maison, à la limite m'envoie son travail par Col.net. Il y a différents moyens qui peuvent être mis en place pour accommoder l'élève sans brimer les autres sans que ces accommodements-là deviennent des avantages. (P3-Q3-L553) »

De plus, il précise que les petits accommodements qu'il peut autoriser ne doivent en aucun cas devenir des avantages pour l'étudiant travailleur au détriment des étudiants réguliers.

Cependant, certaines réserves face à la rigidité des règles ont été mentionnées par deux participants qui ont évoqué un bémol face à la rigidité des règles de présences en classe. Ils évoquent la possibilité d'avoir un peu de souplesse face à la présence en classe et non pas face à des absences répétées. Ils permettent aux étudiants qui travaillent de quitter les cours avant la fin, et ce, à quelques reprises. Mais, un participant à ajouter qu'il y avait quand même une limite sinon, il pourrait se retrouver devant une classe vide :

« Pour la présence en classe, je permets de quitter avant la fin de la période de classe. (P4-Q3-L380-389) »

« Par contre, avoir un petit peu de souplesse pour la présence en classe, comme je te le dis, si c'est systématique, ça peut être tannant, tu ne veux pas que ta classe se vide quand c'est rendu une demie heure ou une heure avant la fin du cours tout le temps. Tu comprends, ça tu ne veux pas. (P10-Q3-L1380-1383) »

Pour les autres participants (7/10) la ligne de pensée du contenu de cours en ce qui a trait à la présence en classe n'est pas négociable. Pour eux, l'étudiant travailleur doit acquérir le même contenu de cours de la même manière que les autres étudiants ; il doit être présent en classe :

« Quand c'est exceptionnel, je m'attends à ce qu'il vienne me voir avant. Sinon, nous, la politique est claire, s'il quitte tout le temps, à un moment donné, il va en venir à être exclus du cours. Mais, c'est quand même rare qu'on en vienne là pour le travail. Donc, mes attentes c'est qu'il vienne me voir pour me dire qu'il quitte. Pour moi, ça, c'est prendre ses responsabilités puis c'est en lien aussi avec notre programme de formation en éducation spécialisée. À la limite, la raison, ça a peu d'importance, mais qu'il vienne me voir, ça, je trouve que c'est important. Sinon, ça ne fera pas quand même une absence motivée même s'il vient me voir. Nous, pour les seules raisons pour lesquelles c'est une absence motivée, c'est médical ou décès. Le travail, ça, ce n'est pas une absence motivée. (P7-Q4-L984-996) »

Ils précisent que l'étudiant travailleur devrait aller les rencontrer pour obtenir des informations sur le contenu de cours manqué lors de ses absences. Pour les participants, une absence peut être motivée par les causes de maladie ou de décès. Ils précisent qu'une absence pour travailler n'est pas un motif valable. Dans un contexte où l'absence est due à un travail extérieur aux cours, il n'est pas question de refaire un cours. Cependant, une idée a émergé. Un participant souligne que si le collège soutenait ces étudiants en accordant des périodes de travail scolaire différentes ainsi que de la tâche supplémentaire d'enseignement aux enseignants, qu'il serait prêt à aider ces étudiants :

« Le professeur a à enseigner, le travail de l'enseignant est d'enseigner, donc un coup que s'est enseigné, on peut donner du support, mais de redonner des cours à des étudiants qui ont manqué, c'est une autre affaire. Quand c'est un cours manqué pour force majeure, OK, mais dans le cas de manquer un cours à cause du travail, bien là, ça revient refaire, redonner un cours. Moi, pour mon cas, si le collège allouait du temps, attribuerait de la tâche pour aider ces étudiants-travailleurs là, je n'en ai aucun problème. (P2-Q4-L323-329) »

Même si une grande partie (8/10) des participants à cette étude opte pour la ligne de pensée traditionnelle qui est de ne pas modifier le contenu de cours en raison d'absences ponctuelles de certains étudiants, des idées émergent pour accommoder les

étudiants-travailleurs. En effet, deux propositions sont ressorties : l'enseignement à distance et le soutien accru en dehors des heures de cours, mais avec une allocation de tâches d'enseignement s'y rattachant. Alors, quel est l'impact de la présence en classe sur l'aménagement des cours ?

Pour la plupart des enseignants participant à l'étude (8/10) la présence en classe n'a pas d'impact sur les aménagements de cours :

« La présence en classe, j'en ai déjà parlé aussi, ça là-dessus, c'est assez libre à chacun, quoiqu'on a vraiment une politique institutionnelle qui est là pour nous appuyer. Mais, la présence en classe, si l'élève atteint quand même les compétences, fait quand même les travaux, bon ça, tu sais quand on est lié aux compétences, à l'évaluation des compétences, bien dans le fond, la présence, si l'élève a atteint ce qu'il avait à atteindre, là là-dessus on peut-être un petit peu plus permissif selon moi. (P3-Q5-L501-506) »

En effet, ils s'appuient sur les politiques institutionnelles en matière d'absence pour qu'un étudiant ne s'absente pas trop souvent. Par contre, il souligne que si l'étudiant atteint quand même les compétences, ils peuvent être plus permissifs face à la présence en classe.

À propos de l'utilisation des politiques institutionnelles, un autre participant apporte une application différente sur l'utilisation de ces politiques :

« C'est comme les présences en classe, a moins d'exagération, on les prend un peu, mais, moi je dis tout le temps que je n'appellerai pas ta mère si tu n'es pas là. (P10-Q5-L1435-1436) »

À la lumière de ce commentaire, une question supplémentaire lui a été posée : est-ce que toi tu appliques la PIEA?

« Non, je leur fais peur avec ça. Moi je donne souvent des cours, c'est des 60 h, il n'y a pas de 90 ou de 45 h, cela fait que moi je dis quand tu

manques plus que trois cours, ne reviens plus, c'est ça que je dis au début de la session, mais c'est rare qui en a qui se rende là. Je considère quand même là tu vas me dire que s'il a manqué 4 cours, il n'est pas supposé de faire l'examen, de poursuivre. Il va manquer trop de choses, on montre des affaires quand même. (P10-Q5-L1456-1461) »

Par contre, pour un autre participant la présence en classe est essentielle. Pour lui, il ne peut pas y avoir d'aménagement différent pour les travaux qui doit absolument être réalisé en classe. Pour ces travaux, la présence est donc essentielle :

« Présence en classe, nous c'est impossible qu'ils ne soient pas là. Puis, les élèves ils savent. Moi entre autres, c'est des cours d'analyse, cela fait qu'en début de cours si j'ai un cours capsule d'actualité, avec une capsule d'actualité, je risque d'avoir des questions là-dessus à l'examen. (P5-Q5-774-777) »

Les cours fonctionnent de cette manière, car il y a un enchaînement précis dans l'aménagement de ces cours qui ne peuvent pas être modulés différemment.

Nous avons dénoté une division de points de vue sur la présence en classe. Deux positions coexistent : celle de la rigidité face aux règles établies pour contrer la situation des absences des étudiants et celle de la flexibilité et de l'adaptabilité entre la situation étudiée et les règles déjà en place. Pour les tenants de cette deuxième position, un peu de flexibilité ne doit pas devenir un avantage pour les étudiants qui s'absentent. Toutefois, ces absences répétées peuvent avoir une incidence sur le temps des activités d'enseignement-apprentissage.

Dépendamment de la situation de cours des différents participants à cette étude, les aménagements de cours fait par les participants touchant la présence en classe sont presque inexistantes. Ils s'appuient sur les politiques institutionnelles (PIEA et PDEA) pour faire respecter en bonne partie la nécessité d'être présent en classe. Cependant, des

propositions émergent : l'enseignement à distance et le soutien accru en dehors des heures de classe. Cependant, pour mettre en œuvre ces propositions, les enseignants demandent des allocations d'enseignement bonifiées.

4.2.8. Le temps des activités

Le temps des activités dans un cours est un autre aspect de la tâche enseignante qui est touché par l'absentéisme des étudiants qui travaillent pendant les études. Ce temps des activités concerne le moment où les activités de cours sont réalisées dans une période, à savoir quand dans une période de cours l'enseignant donne de la théorie, réalise des laboratoires ou effectue des exercices. À cet égard, les participants ont tous répondu qu'il n'y a pas de modifications. L'atteinte des objectifs et des compétences doit être réalisée au même moment, que ce soit pour les étudiants-travailleurs que pour les étudiants réguliers :

« On ne touche pas beaucoup au temps d'activités, nous autres ça reste que tu sois un élève travailleur ou un élève qui travaille pas, tu as des objectifs à atteindre, tu as des compétences à atteindre, il faut qu'ils soient atteints en même temps que les autres. (P5-Q3-L716-718) »

De plus, un participant a précisé que le temps nécessaire aux activités pour le bon cheminement des étudiants dans un cours doit lui être accessible à l'intérieur d'une semaine normale pour réaliser ses activités scolaires. Sinon, la gestion du temps de travail devient lourde :

« Pour le reste, ce que ça a changé, balise acceptable, moi je pense qu'être disponible sur l'heure du midi, d'être disponible, ça fait partie de notre réalité. Moi je demande quand même que le temps que j'ai besoin pour moi, que je puisse le prendre durant ma semaine. [...] Je

pense qu'on essaie de faire notre possible à un moment donné, ça devient pesant. (P9-Q3-L1238-1245) »

Par contre, en ce qui concerne le temps perdu par un étudiant, ils ont tous précisé que c'est à l'étudiant de s'organiser pour faire le rattrapage scolaire. En effet, les autres participants ne sont pas prêts à assumer que le temps des activités soit touché. Par contre, ils précisent que c'est à l'étudiant de se responsabiliser et d'assumer, car c'est leur choix :

« Pour le temps des activités, c'est à l'étudiant de se rattraper. (P4-Q3-L554) »

« Mais moi, c'est plus le genre bien s'ils viennent me voir, bien monsieur, c'est impossible de se voir, bien c'est votre réalité, c'est votre choix de qu'est-ce que vous allez faire. Prenez-le, assumez-le. Ce n'est pas moi qui vais l'assumer. [...] Ça exige de refaire ce que tu as fait pour le régulier dans la semaine. (P9-Q4-L1293-1305) »

Pour ne pas altérer le temps des activités, un participant propose d'enregistrer les activités et les diffuser sur un média de communication quelconque. Par contre, il souligne que les enseignants ont besoin de soutien et d'encadrement pour réaliser ces capsules de cours pour la diffusion :

« Quand le tableau est effacé et que les chaises sont repoussées, ça ne paraît pas ce qui s'est dit dans le cours, les armoires sont fermées et les ordinateurs. Donc, c'est clair, tout se passe là. On pourrait restructurer ça et diffuser ça autrement, ce serait tout à l'avantage, je pense, du système, mais les profs ont besoin pour ça d'avoir des outils, de l'aide et d'être encadrés pour les aider à créer cette extension-là. (P1-Q4-L201-206) »

Le temps des activités est sensiblement le même pour la plupart des participants. Il n'y a presque aucun changement pour cet aspect académique :

« Le temps des activités, bien c'est le même pour tout le monde, c'est à l'étudiant-travailleur à trouver son temps pour accommoder son horaire. On ne peut pas, le professeur n'a pas à gérer tous les étudiants-

travailleurs qui ont des horaires différents. C'est comme je le dis dans la majorité de mes réponses, c'est à l'étudiant à s'ajuster à son horaire. Si ce n'est pas possible, c'est à lui à en subir les conséquences et non pas au professeur. Même si le professeur peut lui donner un support, mais que ça devienne pas redonner l'ensemble de la matière. (P2-Q5-L349-357)

« Le temps des activités, le temps en classe moi j'y crois, parce que je suis présent, j'encadre les élèves, je réponds aux questions et souvent je réoriente un travail, donc ça, c'est vraiment très riche pour les élèves. Mais, si pour une raison ou une autre, ils ne peuvent pas profiter de ça, bien là c'est sûr que là, pour ce qui est de l'accompagnement, c'est plus compliqué à distance ça, c'est certain. C'est sûr que dès que tu accomodes un peu, c'est prendre le temps d'envoyer un document pas Col.net plutôt qui soit en classe. (P3-Q5-L507-514) »

Pour eux, le temps des activités est non négociable pour la raison qu'ils sont présents en classe, les enseignants donnent du soutien aux étudiants et les accompagnent dans leur cheminement. Ce qui serait impossible s'ils ne sont pas présents lors du temps de classe prescrit. Cependant, ils soulignent que c'est à l'étudiant d'ajuster son horaire et de s'assurer de posséder le contenu abordé en classe.

Par contre, certains petits aménagements peuvent quand même être réalisés. C'est le cas d'un participant qui tient compte lors des examens de laboratoires, qu'il peut accommoder un étudiant s'il travaille pendant le temps prévu pour l'examen :

« Il y a des petits aménagements des fois quand on fait des activités, comme les examens de laboratoire. Si je sais qu'il travaille ou qu'il me dit qu'il travaille tel après-midi, je vais mettre son examen le matin. C'est un accommodement comme cela, mais ce n'est pas dans les pratiques. (P8-Q5-L1090-1093) »

Même si la ligne directrice est de ne pas changer le temps des activités scolaires, certains accommodements sont réalisés par les enseignants, pourvu qu'ils ne briment pas les autres étudiants. Il émerge une possibilité d'enseignement enregistré qui, placé sur le

réseau internet du collège (Col.net), pourrait améliorer la situation des étudiants-travailleurs. Mais cette possibilité toucherait les modalités pédagogiques.

4.2.9. Les modalités pédagogiques

Les modalités pédagogiques (choix des concepts à enseigner, matériel utilisé, mode de regroupement des élèves, rôles attribués aux élèves, etc.) ont fait ressortir un point important sur l'avancement normal d'un cours et son cheminement. Les étudiants qui s'absentent doivent posséder les mêmes connaissances théoriques que leurs confrères, et à leur retour en classe, dans la même classe, à leur retour, en posant des questions sur les matières déjà connues et comprises par leurs confrères, ils amènent un questionnement supplémentaire qui a pour effet de ralentir la progression du groupe entier:

« C'est sûr que ça nous empêche souvent d'aller plus rapidement parce que tout le groupe est ralenti par certains qui vont poser des questions qui ont probablement déjà été vues dans la matière antérieure. Donc, c'est sûr que d'un point de vue, ça ralentit, il y a beaucoup de choses qui ne sont pas maîtrisées. Donc, on doit revenir sur de la matière déjà vue pour continuer notre matière par la suite. (P2-Q3-L310-315) »

Pour ce participant, un travail supplémentaire apparaît, c'est de refaire le même travail qui a été fait dans les cours antérieurs en raison d'un manque d'assiduité de la part de certains étudiants-travailleurs pour être en mesure de continuer dans la planification normale du cours. De cette façon, il en résulte d'un manque de temps pour voir la matière prévue en classe, ce qui entraîne un ralentissement dans la progression du groupe.

Quelques participants (3/10) répètent que c'est à l'étudiant de compléter les informations manquantes :

« Pour les modalités pédagogiques, ce sont les mêmes, c'est à l'étudiant d'aller chercher l'information avec d'autres étudiants. (P4-Q3-L555-556) »

Malgré une certaine rigidité dans l'application des modalités pédagogiques, des accommodements sont toujours possibles dans un but de réussite scolaire même si cela donne un peu plus de travail aux enseignants :

« Ensuite pour les modalités pédagogiques, c'est comme je le disais tantôt, je suis obligé, quand même, de faire un accommodement. Un examen de 30 points, il faut qu'ils le fassent. Ça me demande plus de travail en dehors des heures de classe. (P6-Q3-L877-880) »

Un participant a mentionné que le questionnement supplémentaire en raison d'une absence engendre un ralentissement pour tout le reste du groupe.

Même si plusieurs participants (5/10) prônent la rigidité, certains accommodements peuvent être réalisés en ce qui a trait aux modalités pédagogiques. C'est le cas des examens générant par le fait même des heures de travail supplémentaires en dehors des heures de cours régulières.

Les modalités pédagogiques affectent les manières d'enseigner en classe ; celles-ci diffèrent en fonction la taille des groupes. Les propos d'un participant expriment bien la pensée de l'ensemble des participants :

« Des fois, c'est un choix qui est forcé par différentes conditions. Je le comprends, mais en même temps, on enseigne nous souvent à des groupes hétérogènes. Donc, avec, il y en a qui ont d'autres problèmes, si on se met à faire de l'individuel pour chacune des situations, on ne s'en sort pas à 40. Des fois, un petit groupe de 10, 12 on s'adapte, c'est bien, mais là à 40 on ferait de la gestion individuelle, on n'enseignerait plus. (P3-Q4-L380-389) »

Il indique que si les enseignants devaient faire du cas par cas pour chacun des étudiants-travailleurs, la gestion deviendrait trop lourde et l'enseignement deviendrait presque impossible.

En ce qui a trait aux modalités pédagogiques, les participants sont unanimes, pas question de faire des changements pour les étudiants qui travaillent. La citation suivante résume l'essentiel des pensées de tous les participants :

« Pédagogiquement parlant, à un moment donné, il y a des limites sinon, je ne te donnerai pas un cours particulier gratuit. Ça peut arriver une fois de temps en temps, une exception, ça arrive un de nos gars qui a un accident, quelque chose, mais pour le travail et ces choses-là comme je te dis, je ne serai pas aussi flexible. Je ne te redonnerai pas un cours au complet, c'est sûr. (P10-Q5-L1449-1454) »

Cette position étant unanime au sujet des modalités pédagogiques, est-elle identique pour les travaux scolaires à remettre?

4.2.10. Les travaux à remettre

En ce qui concerne la remise des travaux, les participants soutiennent deux pratiques différentes. La première est la pratique de la rigidité en appliquant les politiques instaurées par l'institution d'enseignement :

« Pour les travaux à remettre, j'applique la PIEA, c'est 10 % et je suis quand même assez large là-dessus, je veux dire, j'essaie, de le suivre, mais, en général les étudiants ne retardent pas trop. Ils savent que j'applique la PIEA à la lettre, cela fait qu'ils ont peur de perdre des points. (P6-Q3-L881-884) »

La seconde laisse place à un peu de flexibilité, mais dans une limite du raisonnable :

« Les travaux à remettre, je peux laisser peut-être une journée de plus. (P4-Q3-L557) »

« Moi, pour le point des travaux, évidemment même si on a des notes de pénalisation sur les travaux par rapport aux dates de remise, j'ai peine à pénaliser les élèves et à ne pas ramasser les travaux. Donc, ça, je suis ouvert là-dessus, cependant, chaque travail en retard est noté comme travail en retard. (P1-Q3-L125-129) »

« Pour les travaux à remettre, juste pour donner une idée, je pense que les balises acceptables, c'est sûr que je ne suis pas un professeur qui est très sévère dans les dates de remise. Dans le sens que je leur ai toujours dit, moi j'ai 7 travaux à vous donner durant la session. Si vous retardez, vous allez être les pires, parce qu'à la fin vous allez avoir un problème et ça remet ma correction à plus tard. (P9-Q3-L1255-1259) »

Par contre, un participant a mentionné avoir privilégié le travail en classe. Il demeure permissif quant à la remise des travaux où il mentionne que les étudiants peuvent remettre leurs travaux de différentes manières :

« Souvent, moi je privilégie le travail en classe, parce que je suis là, je peux répondre aux questions, mais l'élève qui doit s'absenter, il doit assumer cette partie-là. [...] Pour remettre un travail, je suis assez permissif, il y a différents moyens de me le remettre. (P3-Q3-L437-443) »

Au sujet des travaux à remettre, les données montrent que des participants (3/10) utilisent les politiques internes (PIEA) pour faire respecter les dates de remise de travaux, n'hésitant pas à appliquer des pénalités pour la remise des travaux en retard. Cependant, d'autres participants privilégient une approche plus souple, en autorisant un peu de temps supplémentaire ou en donnant la possibilité de remettre les travaux de différentes manières notamment par le biais électronique.

Pour la plupart des participants, la remise des travaux doit se faire à la date demandée sans discrimination entre les étudiants réguliers et les étudiants-travailleurs. Cependant, dans certains cas, si le travail à remettre est une obligation pour la réalisation

du suivant, c'est une tout autre histoire. Un participant a mentionné qu'il devait faire réaliser absolument ce travail, car l'étudiant ne pourrait pas faire la suite s'il avait un retard dans les travaux à remettre :

« Moi la contrainte que j'utilise, c'est la remise des rapports. Moi les labos importants, je reviens aux labos du vendredi qui durent trois semaines, ils ont 2 semaines pour faire le rapport. S'il n'est pas fait au bout de 2 semaines, ça donne à rien de recommencer un autre labo, fait que je le prends, je l'assis dans le labo, tu fais ton rapport, à 4 heures à soir, quand nous aurons fini, je vais ramasser ce que tu vas avoir fait, je vais corriger ça. Cela fait qu'ils peuvent commencer un sur la distillation aujourd'hui, puis l'autre va faire la distillation au dernier labo de la session. Mais, ce que moi je tiens, qu'il n'accumule pas de retard. Si je les laisse commencer le deuxième labo, il a un rapport à remettre du premier, il va avoir un rapport du deuxième à remettre, y s'en sort pas. J'aime mieux qu'il perde une journée de labo pour qu'il fasse son rapport, puis là, il partira de là, y fera un labo sur 2 semaines au lieu de 3 semaines. Je ne leur permets pas de prendre du retard dans les labos, on ne s'en sort plus. (P8-Q4-L1066-1082) »

Il insiste pour que l'étudiant termine son premier laboratoire pour ne pas compromettre le suivant.

L'absence d'un étudiant travailleur a également un tout autre impact sur le travail en équipe. En effet, un participant a signalé que dans son cas, il a dû ouvrir une période de travail la fin de semaine pour ne pas pénaliser les autres membres de l'équipe avec l'étudiant travailleur. Il l'exprime dans ces mots :

« Moi j'essaie de voir, je m'assure que ça fonctionne, mais dans ce temps-là, je leur demande à eux de définir. C'est là que nous, en tout cas, on a ouvert le choix de la fin de semaine. (P9-Q4-L1298-1300) »

Les enseignants composant avec le profil d'étudiant travailleur sont rigides quant aux dates de remise des travaux scolaires. Par contre, pour un participant, pour ne pas pénaliser les étudiants assidus, il a dû aménager des périodes supplémentaires

d'encadrement pour accommoder ces derniers. Avec cet accommodement, il accepte d'aider les étudiants qui sont pénalisés pour les accompagner vers la réussite scolaire.

Pour ce qui a trait à l'aménagement de la formation, les travaux que les étudiants ont à réaliser doivent être remis à une date précise et ainsi planifier la suite des cours. Dans le cas qui nous intéresse, aucune modification dans la remise des travaux n'a été recensée.

Pour tous les participants, les travaux académiques doivent être remis à la même date. Cette date fixe de remise des travaux a pour but l'équité pour tous les étudiants. Si un travail est remis en retard ce n'est pas au groupe d'être pénalisé, c'est à l'étudiant fautif de prendre ses responsabilités et d'assumer les conséquences.

Cependant, une certaine flexibilité peut être accordée à un étudiant :

« J'ai les mêmes exigences, les travaux il faut qu'ils soient remis à même date. Mettons que je l'accomode, bien il faut qu'ils me remettent les travaux pareil. Moi souvent, c'est rare que les travaux soient à remettre à la fin du cours, ils sont toujours à remettre au début de l'autre cours. Ça, ça à aide parce qu'il peut partir un peu avant la fin et quand même remettre son travail en même temps que les autres. (P10-Q5-L1439-1442) »

Dans tous les programmes de formation, les travaux formatifs et sommatifs sont des parties intégrantes de l'acquisition des connaissances. Même si certains accommodements peuvent apparaître de temps à autre, les changements dans la remise des travaux sont pratiquement inexistantes. Ce qui permet de planifier les activités qui vont suivre la remise des travaux. Ces travaux, la plupart du temps, sont les mêmes pour les étudiants-travailleurs et les étudiants réguliers. Toutefois, qu'en est-il de la réalisation des examens ou des évaluations ?

4.2.11. Les évaluations

Une bonne partie du travail des enseignants consiste à faire des évaluations pour vérifier le niveau d'acquisition de la matière vue en classe (MEQ, 2002). Sur ce sujet, les participants (7/10) à cette étude ont répondu que les évaluations devaient obligatoirement se faire en classe en même temps que tous les autres étudiants et cela dans un souci d'équité envers les autres étudiants :

« En ce qui concerne les évaluations, encore une fois, elles doivent être justes et équitables, c'est la seule façon qu'on a de traiter cette chose-là. (P1-Q3-L123-124) »

« Pour ce qui est des évaluations, la plupart des évaluations se font en classe, évidemment j'y tiens que ça se fasse en classe, ça je suis assez intransigeant de ce côté-là [...] Donc, pour ce qui est des évaluations, l'élève s'absente pour n'importe laquelle raison et pour la raison du travail, ça il va assumer les conséquences [...] Mais une évaluation qui se fait en classe, elle se fait en classe. C'est non négociable pour l'équité dont je parlais tantôt. (P3-Q3-L437-445) »

Par contre, pour l'un d'entre eux, il est possible de reprendre une évaluation dans un autre groupe classe :

« Pour les évaluations, à moins que ce soit des cas très particuliers, les évaluations ont lieu dans le cours ou je peux permettre à un étudiant de venir dans un autre groupe. (P4-Q3-L558-560) »

Tandis que pour deux autres participants, les étudiants peuvent reprendre une évaluation dans leur bureau :

« Les évaluations, pour les examens, c'est sûr que, comme je le disais tantôt, je leur permets de reprendre l'examen à mon bureau. (P6-Q3-L885-886) »

Mais, ces accommodements ont des limites, certains participants (4/10) n'acceptent pas de faire reprendre une évaluation manquée en raison d'une absence pour le travail :

« Pour les évaluations, les seules fois où je fais une variation par exemple j'accepte qu'un étudiant, comme tantôt je viens juste de le faire, on essaie de placer l'examen, mais, ce n'est pas en lien avec le travail, mais, lui il reprend un deuxième programme, il faut qu'il passe son examen de français, c'est le seul. (P9-Q3-L1272-1275) »

Au sujet des évaluations, les données montrent que la plupart des participants n'acceptent pas de changements pour la réalisation des évaluations. En effet, pour eux, les évaluations doivent être réalisées au même moment pour tous les étudiants et dans le même local. Un fait est intéressant avec ces conditions ; les participants ont dit agir par souci d'équité pour tous les étudiants de leur classe.

Néanmoins, certains enseignants (4/10) autorisent des accommodements. Ils ont mentionné avoir accepté de faire refaire une évaluation dans leur bureau, dans d'autres groupes d'étudiants ou refaire une évaluation dans des cas de force majeure.

Cependant, est-ce que le refus de plusieurs enseignants d'autoriser des accommodements aux étudiants-travailleurs a une incidence sur la réussite scolaire ? Est-ce que ces accommodements dans la réalisation des travaux et en ce qui a trait aux évaluations scolaires ne viennent pas influencer la réussite scolaire ?

4.2.12. La réussite scolaire

La réussite scolaire étant le but ultime des établissements d'enseignement et des étudiants, nous contestons le fait d'être un étudiant travailleur pour son impact sur la réussite scolaire. Les participants ont énoncé, à cet effet, plusieurs répercussions, dont le seuil attendu des résultats des étudiants versus le seuil attendu des enseignants, sur des apprentissages non réalisés dans le cadre des heures normales de cours et sur le nombre d'heures d'enseignement.

À ce propos, un premier participant a soulevé, dans ces mots, un point important à propos de la note de passage en mentionnant que certains étudiants réguliers et des étudiants-travailleurs se contentent des notes de passage :

« Ici, notre façon de faire, elle est respectueuse, je pense, on a un souci à la fois de réussite. [...] Quand quelqu'un t'avoue froidement qui se contente de la note de passage ou 65, c'est difficile d'argumenter avec ça, mais c'est sûr et certain qu'on trouve ça toujours très malheureux, puis c'est dur à admettre pour les professeurs. (P1-Q3-L44-45) »

Néanmoins, l'impact du manque de temps pour la réalisation des études peut avoir des répercussions. Plusieurs participants (6/10) ont mentionné que les étudiants-travailleurs ont beaucoup moins de temps à consacrer à leurs études.

« La matière n'a pas été vue, il n'a pas les compétences, ne peut pas réussir son cours. La réussite scolaire, c'est sûr que, à moins d'exception, mais en majorité les étudiants vont être affecté par le manque de travail dans leurs travaux personnels, leurs études. (P2-Q3-L280-282) »

Par contre, un participant a souligné que les étudiants-travailleurs sont souvent mieux organisés, car ils doivent concilier temps d'études et temps de travail à leur agenda. De plus, il mentionne que les étudiants-travailleurs réussissent parfois mieux que les autres élèves, car ils semblent mieux organisés et il l'affirme dans ces mots :

« La réussite scolaire je dirais, est-ce qu'il y a vraiment une tendance ? Moi je dirais que les élèves qui travaillent, souvent, je trouve qu'ils sont plus organisés dans leur agenda, ils remettent les travaux et réussissent parfois mieux que les élèves qui, des fois, ont plus de temps ou laissent trainer les choses ou sont moins organisés. Quand tu travailles, tu organises ton agenda, ton horaire de la semaine de façon plus serrée. [...] je ne vois pas de tendance à dire, bon les élèves qui travaillent réussissent moins bien, ça, je ne le remarque pas et même,

au contraire, souvent c'est ceux qui réussissent le mieux parce qu'ils sont mieux organisés. (P3-Q3-L380-389) »

Pourtant, il y a des limites selon un participant. Elles apparaissent lorsqu'un étudiant s'absente des cours pour travailler dans le but de se procurer des biens matériels, il mentionne alors que l'étudiant-travailleur devra vivre avec ses décisions :

« Mais, quand la motivation n'est pas là, qu'il dit : je travaille parce que je veux me payer un iPad avant les fêtes, ah! Ce n'est pas grave de manquer un cours, mais là, tu vivras avec les résultats. (P8-Q3-L1036-1038) »

En ce qui a trait à la réussite scolaire, certains enseignants soulèvent certaines inquiétudes. En effet, ils rapportent des faits troublants au sujet des étudiants-travailleurs se contentant de la note de passage. En général, les étudiants-travailleurs consacrent de moins en moins de temps à la réalisation dans leurs études (temps de classe et temps pour les travaux scolaires hors classe). La motivation de certains étudiants-travailleurs inquiète, certains ne se présentent pas au cours qu'ils doivent suivre obligatoirement pour leur cheminement académique, d'autres étudiants-travailleurs s'absentent des cours pour travailler pour acquérir des biens qui ne sont pas de première nécessité.

Pour les enseignants de niveau collégial technique qui doivent composer avec des absences répétées de certains étudiants-travailleurs, la réussite scolaire demeure une réalité très importante :

« Cela dit, il ne peut pas, pour moi, exister de diplôme au rabais, de semi-diplôme. Il peut exister des diplômes différents, modulés à partir de briques constituant de la base, je donne un exemple très simple,

*très concret : l'AEC³ engendré du DEC⁴ est une solution formidable.
(P1-Q4-L183-186) »*

Par contre, ce participant a indiqué qu'il ne peut pas y avoir de diplôme à rabais, l'intégralité de la diplomation doit demeurer telle quelle. Il indique également que la solution de l'Attestation d'études collégiales (AEC) serait peut-être une solution pour certains étudiants.

Un participant a aussi mentionné que c'est à l'étudiant de faire sa réussite. Aussi, ils les incitent à se motiver et à toujours être impliqués, être prêts à participer aux cours dans leur programme d'étude :

« Donc, la réussite c'est souvent dans la cour de l'élève évidemment. Nous, nous le poussons à se motiver, à bien préparer ses affaires. C'est souvent dans la cour de l'élève qui trouve sa motivation par rapport au cours et au programme. (P3-Q4-L475-477) »

La réussite scolaire est au cœur du cheminement académique, les diplômes à rabais n'ont pas leur place à ce niveau d'enseignement. Cependant, une solution comme l'AEC pourrait être la solution pour certains étudiants-travailleurs.

La citation d'un participant résume, encore une fois, l'ensemble des pensées des participants à cette étude :

« Puis moi, je ne pense pas qu'on doit baisser nos exigences. Jamais, on ne pourra jamais faire ça. [...] Je pense que comme département il faut être sensibilisé. Il faut aussi tout ce que ça veut dire pour l'élève qui travaille. Mais, nous on ne baissera pas nos exigences, que nous on ne changera pas, nous pouvons aménager nos moyens pédagogiques, mais, nous ne changerons pas les résultats à la fin. (P5-Q5-L758-759, L806-810) »

3 AEC : Attestation d'études collégiales.

4 DEC : Diplôme d'études collégiales.

En effet, un participant souligne qu'il ne devrait jamais y avoir de changement face à la réussite scolaire en disant aux étudiants-travailleurs qu'ils ne changeront pas les exigences et les buts du programme d'études dans lequel ils se retrouvent parce qu'ils travaillent.

L'atteinte des compétences

Les travaux à remettre, les évaluations et la réussite scolaire sont des points qui touchent directement un sujet essentiel dans la formation des étudiants-travailleurs : l'atteinte des compétences d'un programme d'étude.

L'atteinte des compétences est la finalité d'un programme d'étude (MEQ, 2002). Toutes les compétences inscrites au programme d'étude doivent être atteintes. De l'atteinte des compétences résulte la réussite. Mais, quand est-il de la situation des étudiants-travailleurs face à l'atteinte des compétences ?

Pour tous les participants, l'atteinte des compétences reliées à tous les programmes d'études est demeurée la même pour les étudiants-travailleurs et pour tous les étudiants réguliers : « *L'atteinte des compétences, ils sont au même niveau. (P3-Q3-L456)* », « *L'atteinte des compétences est la même. (P4-Q3-L562)* ». Le fait que des étudiants travaillent pendant leurs études ne semble donc pas influencer la réussite scolaire.

Cependant, la situation des étudiants-travailleurs amène à réfléchir sur la possibilité que l'acquisition des compétences d'un programme d'étude ne puisse pas être atteinte à un niveau acceptable :

« Au niveau de l'atteinte des compétences, c'est une chose encore qu'on aimerait mesurer. Tout au long de la formation, l'atteinte des compétences, parce qu'évidemment la question se pose toujours quand quelqu'un est juste, l'élève qui a la note juste de passage peut toujours remettre en question sa compétence. (P1-Q3-L103-106) »

L'atteinte des compétences est la même pour tous les participants, même si ce n'est pas la même dynamique de travail dans tous les groupes scolaires, petits groupes versus grands groupes, le but ultime est d'atteindre les compétences prescrites dans le programme d'étude choisi :

« Avec des petits groupes, c'est moins dur à gérer qu'avec des groupes de 30 et de 40. La job change d'un bout à l'autre, avec un groupe de 30, tu ne les connais pas, tu n'es pas capable de voir dans les yeux s'il est en train de te conter un bateau ou si un vrai problème il y a. (P8-Q5-L1096-1098) ».

Donc, pas de concession face à l'atteinte des compétences, les aménagements demeurent les mêmes. L'atteinte des compétences aux différents niveaux est signe du degré de qualité atteint par les étudiants dans leurs programmes d'études. Les signes positifs ou négatifs au sujet de l'atteinte des compétences ont des répercussions sur la qualité d'un programme d'étude. Même si tous les participants mentionnent que le niveau d'atteinte des compétences doit demeurer le même, il a été mentionné ceux qui se contentent de la note minimale de passage, que leurs compétences peuvent parfois être remises en doute. Cependant, est-ce que cela a une incidence sur la qualité des programmes?

4.2.13. La qualité du programme

Quant à la qualité du programme d'études, tous ont mentionné qu'elle devait demeurer au même niveau pour ne pas diminuer la qualité des programmes. « *La qualité du programme aussi est au même niveau. (P3-Q3-L456-457)* ».

Néanmoins, un participant a mentionné qu'il supportait un accommodement pour limiter le plus possible la baisse de la qualité du programme en autorisant des étudiants-travailleurs à reprendre le retard dans les laboratoires à un autre moment dans la semaine :

« Face à la qualité du programme, on essaie de limiter le plus possible ces affaires-là, comme mettons les cours en contrôle dimensionnel, je dis à l'étudiant regarde tu peux venir une autre journée pour compléter ton retard dans les labos. (P4-Q3-L563-565) »

En ce qui a trait à la qualité du programme, c'est l'unanimité, il n'y a pas de compromis possible pouvant faire diminuer la qualité des programmes d'études touchés même si certains problèmes peuvent survenir comme des accommodements pour reprendre une activité ou l'apparition de problème d'anxiété.

En ce qui concerne la qualité du programme, tous les participants sauf un ont insisté pour dire que cela avait peu ou pas d'impact. En effet, ils considèrent que cela n'arrive pas assez souvent pour que la situation ait un quelconque impact sur la qualité des programmes d'études : « *Non, je ne pense pas que cela arrive assez souvent pour que ça ait un impact. (P7-Q4-L1004)* »

Les balises, les limites et les contraintes pour adapter plusieurs éléments des pratiques pédagogiques ayant été abordées en ce qui concerne la situation des étudiants-travailleurs, nous nous sommes demandé si cette situation avait généré des contraintes

pour les enseignants ou si les enseignants avaient mis en place des contraintes pour limiter l'effet des étudiants-travailleurs sur leur travail.

4.2.14. L'aménagement de cours.

Au sujet de l'aménagement de cours, deux visions ressortent. En effet, un groupe d'enseignants (5/10) ne fait pas d'aménagements spéciaux de leurs cours :

« Non, pas vraiment, je n'ai pas vraiment changé de choses par rapport aux gens qui travaille à l'extérieur ou pas. (P8-Q5-L1088-1089) »

« L'aménagement des cours, moi mes cours sont montés en conséquence que mes cours c'est de telle heure à telle heure et non pas en dehors de ces heures-là. Pour donner du support, il n'y a pas de problèmes, mais pour donner un autre cours. (P2-Q5-L339-341) »

Par contre, il y a un autre groupe d'enseignants (5/10) qui affirme avoir fait des modifications à leurs planifications de cours tout dépendamment où il est prévu dans l'horaire hebdomadaire de cours :

« Bon, écoute, dans l'aménagement de mon cours est, évidemment, souvent lié à l'horaire. Je le disais tantôt, donc, souvent les cours à la fin de la semaine, fin de journée. On essaie de prévoir un peu plus de travaux pratiques où les élèves sont en action. Évidemment, si tu les assois à t'écouter pendant 2 heures, l'attention ne sera pas là. Donc, de toute façon, l'aménagement de mes cours est souvent lié à l'horaire de mon groupe. En fin de journée, j'aménage mon cours différemment, ça, c'est clair. (P3-Q5-L481-487) »

Cependant, un participant ayant eu des expériences négatives sur certains aspects de son cours a dû faire des modifications à sa manière de fonctionner en classe en diminuant les travaux à faire à la maison :

« Nous comme équipe, nos plans de cours faut qu'ils soient très clairs. Il ne faut pas qu'il y ait de marge de manœuvre. Il faut que ça reste comme c'est là parce que ça nous permet d'être équitables aussi. [...] »

Depuis quelques années, j'ai diminué les travaux à la maison. Moi je le fais beaucoup moins que je le faisais au tout début de ma formation. Parce que les élèves souvent, ils avaient une lecture à faire, ça nous permettait de partir le prochain cours, je me rendais compte qui en avait 3 qui l'avait lu, puis 25 qui ne l'avait pas lu. Bien là attend un peu, je vais passer à côté de la matière. C'est vrai que moi j'ai aménagé, je vais travailler autrement, je vais donner 10 minutes au début, les gens vont lire, on va faire quelque chose pour entamer la matière. (P5-Q5-L749-772) »

Ce participant a modifié sa façon de faire en retenant du temps en début de cours pour favoriser la lecture de matière qui aurait dû être faite à la maison.

Un autre participant fait une avancée au sujet de l'utilisation des technologies de l'information de communication (TIC) :

« Ce qui va être plus intéressant, ce sont les nouveaux outils technologiques qui nous permettent de faire des examens à distance, des remises de travaux à distance, des choses comme ça. Plus on va développer ces éléments-là, plus ça va être facile pour un étudiant de suivre le contenu. Puis des vidéos interactives, des choses comme ça. Donc, utiliser plus efficacement les technologies de communication, les TIC. (P4-Q5-L576-581) »

Il mentionne la possibilité de mieux encadrer les étudiants-travailleurs en donnant un accès plus facile et à distance à la documentation de cours et au suivi de la part de l'enseignant.

L'aménagement des cours ne fait pas l'unanimité. Deux groupes émergent face à la manière d'aménager les cours. Le premier groupe affirme rester fidèle à leur plan de cours et ne pas accorder d'accommodements aux étudiants-travailleurs. Par contre, le second groupe affirme faire déjà des aménagements de cours en ce qui a trait aux travaux à la maison ou à l'horaire d'enseignement dans une semaine régulière. Un participant du deuxième groupe a mentionné vouloir faire un aménagement pour faciliter le

cheminement des étudiants-travailleurs ; il propose d'utiliser adéquatement les technologies de l'information (TIC). Voilà les pistes d'aménagement avancées par les participants pour un meilleur fonctionnement de leurs cours. Au sujet du fonctionnement des cours, le contenu est la partie la plus importante. Ceci doit être fait en classe et c'est le prochain sujet que nous abordons.

4.2.15. L'alourdissement de la tâche.

Par ailleurs, avec tous les résultats évoqués précédemment au sujet des heures de travail en surplus réalisées en raison de la présence d'étudiants-travailleurs, nous contestons l'impact sur la tâche d'enseignement. En effet, les heures supplémentaires de soutien aux étudiants, une nouvelle plage horaire, la fin de semaine accessible aux étudiants par certains professeurs sont des éléments précédemment évoqués par les participants signifiant la possibilité de l'augmentation de la tâche d'un professeur. Un point important de cette étude était de vérifier si, réellement, l'impact de la présence d'étudiants-travailleurs dans une classe pouvait signifier l'alourdissement de la tâche d'enseignement. Voici ce que le participant a répondu :

« Répondre à une question des fois, même avec l'aide de Col.net, bon, même par courriel, c'est sûr que cela alourdit. On a, nos heures d'enseignement à ça s'ajoutent, l'accompagnement de ces élèves-là. C'est sûr, mais bon, jusqu'à quel point est-ce que c'est acceptable, moi je pense qu'on a quand même certaines heures d'encadrement de nos élèves prévues dans notre tâche cela entre là-dedans. Mais, c'est clair que ces élèves-là qui doivent s'absenter, qu'il faut gérer, on dit oui, on dit non, on adapte notre cours, on adapte une évaluation, on déplace, ça, c'est certains que ça alourdi, tout alourdi notre tâche. Donc, ma réponse c'est que oui, mais moi je pense que c'est de façon acceptable. Oui, cela alourdit la tâche un peu, mais cela fait partie quand même un peu de l'encadrement qu'on doit fournir aux élèves. (P3-Q5-L515-529) »

Pour ce participant, il est évident que le fait de gérer ce type d'étudiants apporte un léger surplus de tâches. Par contre, il considère que cela fait partie de l'encadrement qu'il doit offrir aux étudiants.

Un autre participant a soulevé un point très important face aux demandes de quelques étudiants-travailleurs.

« Oui cela alourdit la tâche, dans le sens qu'eux, certains aimeraient qu'on fasse tout le travail à leur place, qu'on leur fournisse, qui était l'exercice, qu'est-ce qui était si, qu'est-ce qui était ça, quelles pages à lire, puis, ainsi de suite. Tu refais un cours particulier, moi j'ai dit que je ne fonctionnais pas comme ça. OK, il y en a qui voudraient avoir un cours sur mesure le temps qui est disponible. (P4-Q5-L587-591) »

Pour les enseignants, il n'est aucunement question d'accéder à cette demande qui alourdirait considérablement la tâche enseignante. Cette demande amène à donner un cours particulier ou un cours sur mesure.

Cependant, la disponibilité des enseignants pour aider ceux qui ont eu à subir une absence d'un étudiant travailleur pendant les travaux de groupe a posé problème :

« C'est sûr que de me rendre disponible pour compléter une équipe ou pour aider un étudiant à finir un projet parce que son collègue n'est pas là, ça y a fallu que je le fasse. Puis, si ça reste dans la semaine, ça surcharge, ça m'empêche de corriger par exemple, ça m'empêche de faire plus parce que j'ai à rencontrer ça. Mais, je ne ferais jamais ça toute une session, je vais faire ça sur des cas très fortuits. Ça peut facilement arriver 2, 3 fois par session ou j'ai à aller faire des laboratoires avec des élèves sur le terrain de façon à combler un manque ou la non-disponibilité. (P9-Q5-L1311-1317) »

Pour un participant, cette situation engendre un alourdissement de la tâche d'enseignement. Les enseignants doivent être plus disponibles pour les étudiants et offrir

du temps d'encadrement qu'ils n'auraient pas eu à faire si les absences pour le travail n'avaient pas lieu. Cependant, il souligne qu'il offrirait un tel soutien de façon ponctuelle.

Les participants (8/10) n'hésitent pas à affirmer que la situation des étudiants-travailleurs augmente la tâche qu'ils ont à accomplir durant la semaine de travail normale. Certes, l'accompagnement, l'encadrement, la remise de certaines tâches à plus tard ou d'autres actions devant accommoder les étudiants-travailleurs augmentent la tâche d'un enseignant.

4.2.16. L'équité.

Quand nous avons parlé des limites au sujet du contenu de cours, trois participants ont fait émerger le thème de l'équité envers tous les étudiants. Ils placent la limite des contenus de cours en lien avec l'équité pour tous les étudiants de la classe :

« C'est encore la même réponse un peu parce que la limite est avec l'équité envers le groupe. [...] Donc, ma contrainte étant que c'est un souci d'équité encore là, pour le contenu, pour les travaux, pour l'évaluation pour que ce soit dans les mêmes conditions. (P3-Q4-L472-479) »

« C'est l'équité de façon générale par rapport aux autres étudiants. (P4-Q4-L572-573) »

« C'est équitable pour tout le monde. (P7-Q4-L999) »

Même s'il y a des étudiants-travailleurs dans les classes, le contenu de cours demeure le même pour tous. Donc, pas de compromis admissible. Le sujet de l'équité est au cœur de la problématique, et cela, pour qu'il n'y ait pas d'avantages pour ceux qui font le choix de manquer certaines périodes de cours pour travailler.

L'équité entre les étudiants est une part importante de la situation que vivent les enseignants :

« L'équité entre les autres étudiants, moi c'est sûr qu'il va y avoir une pénalité pour les travaux remis en retard de ce côté-là. Puis d'un autre côté, ce n'est pas équitable non plus pour les étudiants au point de vue de la matière quand y faut revenir sur des connaissances ou des compétences qui n'ont pas été vues par l'étudiant. (P2-Q5-L342-348) »

« Pour être équitable entre les étudiants, il y a des limites, mais évidemment qu'on ne peut pas aller trop loin dans ces mesures et dans ces adaptations-là parce qu'on a souvent de gros groupes, on a souvent des élèves qui vivent toutes sortes de problématique. Bien évidemment ça, il faut être compréhensif, mais à un moment donné, il faut aussi enseigner pour le groupe, enseigner pour la masse. Évidemment, il faut respecter l'équité par rapport à ça. (P3-Q5-L493-499) »

Selon tous les participants, même si des accommodements sont aménagés pour certains étudiants-travailleurs, ils ont le devoir d'enseigner et d'aménager la formation pour qu'il n'y ait pas d'inégalité entre les étudiants.

Dans l'unanimité, les participants de cette étude pensent qu'il ne peut pas avoir d'aménagements spéciaux pour les étudiants-travailleurs si cela vient brimer l'ensemble d'un groupe d'étudiants ou un étudiant seulement. Ils considèrent que s'il y a trop d'accommodements et que l'ensemble des éléments d'un cours n'a pas été vu que cela empêcherait l'avancement d'un groupe classe.

Voilà, c'est ce qui termine la présentation des résultats des données de recherche. Avec toutes les données recueillies, nous croyons être en mesure de réaliser une analyse concrète de la situation vécue par les enseignants de niveau collégial technique composant avec le profil d'étudiant travailleur. Les trois thèmes retenus pour l'interprétation sont : le regard sur les pratiques pédagogiques, les répercussions, les changements. Nous serons alors en mesure d'extirper certains constats. C'est ce que nous réaliserons dans le chapitre cinq.

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, nous avons fait ressortir tous les résultats pertinents pour répondre aux questions de recherche. Dans ce chapitre, nous interpréterons les résultats en dégagant des constats et en identifiant des changements dans la tâche enseignante pour les pratiques pédagogiques, les répercussions et les changements sur la tâche.

L'interprétation des résultats est réalisée à partir du schéma synthèse présenté au chapitre 2, intitulé « Modèle d'analyse de la pratique pédagogique des enseignants au collégial technique » (figure 3), lequel est un schéma qui s'appuie sur la théorie de l'activité de Engeström (1987, 1999) qui présente les concepts sous-jacents à ce mémoire qui sont : 1) la pratique pédagogique enseignante, 2) l'enseignement collégial, 3) les méthodes et le temps de travail modifiés, 4) les modifications possibles, 5) le réaménagement des cours, 6) la réussite scolaire et la diplomation, 7) les acteurs (les étudiants-travailleurs et les enseignants), 8) la reformulation du travail enseignant, 9) les pratiques enseignantes et 10) l'ingénierie pédagogique. À la fin de ce cinquième chapitre, nous serons en mesure de dresser le portrait de la situation des enseignants de niveau collégial technique composant avec des étudiants-travailleurs.

5.1. Les pratiques pédagogiques

La première question de recherche aborde le regard porté sur les pratiques des enseignants de niveau collégial technique devant composer avec des « étudiants-travailleurs ». Trois constats ressortent des données analysées. Le premier constat porte sur l'évolution de la situation des étudiants-travailleurs depuis les 40 dernières années. Le deuxième constat se rattache à la vision des participants sur le temps d'étude des étudiants-travailleurs et le troisième constat est lié au fait que des enseignants se sentent pénalisés par cette situation.

Le premier constat fait par les participants a été de signaler que la situation des enseignants composant avec des étudiants-travailleurs n'est pas nouvelle. Elle est en constante évolution et elle s'échelonne sur plusieurs décennies comme l'ont signalé Vigneault (1987, 1993), Lalancette (1989) et Roy (2008a). Les participants ont mentionné que la situation des étudiants-travailleurs s'est amplifiée. Un participant a même avancé que plus de 90 % de ses étudiants travaillaient chaque semaine en plus d'étudier à temps complet. Ce constat vient confirmer la tendance à l'augmentation de Vigneault (1987, 1993) et Lalancette (1989) dans les années 80 est à 50 %, CRÉPAS (2002), la Fédération des cégeps (2005) et Roy (2008a, 2008b) à plus de 70 %.

Les résultats font émerger un deuxième constat : les étudiants-travailleurs consacrent moins de temps aux études. Ces propos rejoignent les études réalisées par Vigneault (1987 et 1993), Lalancette (1989), la Fédération des cégeps (2005) et Roy (2008a, 2008b). Ce constat prévaut autant pour les heures de cours suivis que pour le temps consacré aux travaux à la maison. Cette constatation en ce qui a trait à la diminution du temps consacré aux études en général vient appuyer la tendance à l'augmentation du

temps de travail n'ayant aucun lien avec les études (Vigneault, 1993) où le seuil est passé de 15 heures à 20/25 heures par semaine (Roy, 2008a, 2008b). Ces chiffres montrant une réelle augmentation des heures travaillées à l'extérieur de leurs études confirmant ce que les participants ont avancé quand ils disent que les étudiants ont moins de temps à consacrer à leurs études.

Un troisième constat des enseignants apparaît, ils se sentent pénalisés, car ils doivent refaire une partie de la matière qui aurait dû être vue dans les cours précédents pour une bonne progression académique, ce qui ralentit la progression du groupe classe.

Ces constats ont fait ressortir des changements substantiels dans la pratique enseignante collégiale. Effectivement, les participants ont constaté que le travail rémunéré pendant les études était devenu un mode de vie pour la gente étudiante. Ce changement sociétairé vient rejoindre et confirmer la pensée de Roy (2008a) qui a avancé que nous étions en plein changement paradigmatique dans les années 2000.

Étant donné que la situation étudiée a vraiment des répercussions sur le travail des enseignants, il est intéressant de les regrouper : 1) le manque de temps pour les travaux scolaires en dehors de classe et 2) le ralentissement de la progression de leurs groupes classes.

5.1.1. Les répercussions sur la tâche des enseignants

Selon la taille des groupes, d'autres répercussions sur la tâche des enseignants ressortent des résultats. Elles concernent les thématiques abordées auprès des participants, dont la présence en classe, le contenu de cours, les règles de fonctionnement, la réussite scolaire, la qualité des programmes d'études et également la tâche enseignante.

En effet, la première répercussion relevée dans ce cinquième chapitre dépend de la taille des groupes (sujet agissant). Selon le nombre d'étudiants dans un groupe, l'effet de la présence des étudiants-travailleurs se fait sentir de façons différentes. Plus un groupe est petit, plus facile est la gestion de ce type d'étudiant, il est alors plus facile de faire du cas par cas. Par contre, lorsque la taille du groupe classe est substantiellement plus grande, la gestion des absences et la gestion des travaux hors classe deviennent plus difficiles. Il est également plus ardu de réaliser une différenciation pédagogique (Vienneau, 2005; Sprenger, 2010) en raison du grand nombre d'étudiants-travailleurs sous la gouverne de l'enseignant impliqué, le travail de préparation et de suivi devient alors une tâche monumentale.

La deuxième répercussion relevée touche la présence en classe. Par leurs actions, les sujets agissants (étudiants-travailleurs) modifient le travail de l'enseignant collégial. Les participants ont mentionné que certains étudiants-travailleurs optent pour des absences volontaires pour un travail rémunéré si leur horaire de classe chevauche celle du travail. Les participants à cette étude ont mentionné qu'ils ne pouvaient approuver cette attitude face à l'absence ponctuelle en raison de chevauchement des horaires de travail et des horaires de cours au cégep. À la limite, ils acceptent quelques absences pendant la session, mais ceci entraîne parfois des répercussions sur le contenu de cours. En effet, les « étudiants-travailleurs » absents manquent des parties de théorie qu'ils doivent nécessairement connaître pour leur cheminement académique. Ce retard occasionne des répercussions sur l'ensemble du groupe classe en modifiant le fonctionnement d'un cours en fonction de la réalité vécue. Ceci entre dans l'entité des résultats de la théorie de l'activité ; l'enseignant doit refaire une partie de théorie en début

de cours et amener tout le monde au même niveau. Ce remaniement de cours amène l'enseignant à réaliser des transformations à la séquence de la présentation des éléments théoriques et de la planification des laboratoires. Il s'en suit d'une adaptation des pratiques pédagogiques et de la pratique pédagogique enseignante (Vinatier et Altet, 2008) pour atteindre les objectifs de formation.

Ce retard dans l'apprentissage entraîne aussi des répercussions sur la disponibilité de l'enseignant en dehors des heures de cours : si l'apprenant ne connaît pas l'ensemble de la théorie, l'enseignant doit souvent compléter la formation à son bureau, ce qui lui demande plus de disponibilité pour les étudiants qui nécessitent un soutien supplémentaire. Le fait de réaliser ce soutien supplémentaire pose problème, car pendant qu'ils réalisent le soutien supplémentaire, ils ne peuvent réaliser les autres volets de leur tâche habituelle. L'enseignant doit remettre à plus tard la préparation des cours, le travail d'amélioration des cours, les essais pratiques sur les nouveaux appareils ou logiciels, retarder la correction des travaux scolaires et son propre perfectionnement. Ces activités que l'enseignant doit remettre à plus tard viennent toucher les entités des résultats et de la division du travail de l'enseignant. Certes, l'enseignant envisage un soutien supplémentaire pour les étudiants-travailleurs. Toutefois, ces derniers doivent d'abord prendre leurs responsabilités en s'assurant une appropriation du contenu manqué. Ils doivent s'informer auprès de leurs partenaires de classe avant de demander un soutien supplémentaire. Ils doivent posséder une partie de l'enseignement déjà réalisé dans le cours qu'ils n'ont pas suivi.

Pour aborder un autre aspect de la présence en classe, tous les enseignants sont du même avis lorsqu'il s'agit de la présence en classe. Car, elle touche l'entité de la division

du travail en ayant un impact sur le temps de travail en classe de l'étudiant travailleur. Pour autant que les absences ne soient pas trop fréquentes, il est possible de composer avec quelques-unes, mais lorsque celles-ci deviennent trop fréquentes, les enseignants prônent l'application des politiques institutionnelles (PIEA, PDEA) afin d'éviter de se retrouver devant des classes à moitié vides. Ces politiques viennent encadrer le fonctionnement de la formation et sont liées avec l'entité des règles de la théorie de l'activité. Elles touchent un ensemble de régulations, de normes, d'habitudes et de conventions implicites ou explicites, formelles ou informelles, qui guide et contraint l'action de l'enseignant et de l'étudiant. L'ingénierie pédagogique, telle que présentée par le Gouvernement du Québec (2002), trace les lignes directrices de ces formations et les règles de fonctionnement.

La troisième répercussion se rattache aux règles de fonctionnement des cours dispensés par les enseignants, règles liées à l'entité de l'objet orienté de la théorie de l'activité. L'objet orienté concerne l'enseignement et toutes les activités se rapportant à l'application d'actes pédagogiques (Karsenti, Savoie-Zajc, Larose, 2001; Maubant, 2007). Deux façons de faire ressortent. La première façon de faire se rapporte à une ouverture pour des accommodements consentis aux étudiants-travailleurs pour leur cheminement normal. Ces petits accommodements portent sur l'accessibilité des connaissances nécessaires pour le bon fonctionnement des cours dans lesquels les étudiants-travailleurs sont présents ou sur la possibilité de réaliser certaines activités scolaires avec d'autres groupes. La deuxième façon de faire est plus stricte. Elle prône l'application des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) sur

la présence en classe, la remise des travaux et la réalisation des examens, et ceci pour l'étudiant travailleur et pour l'étudiant régulier.

Cette même répercussion a un impact direct sur la tâche de l'enseignant pour ceux qui ont choisi la première façon de faire. Lorsqu'un enseignant soutient ces étudiants-travailleurs, cela apporte une augmentation du travail à réaliser comparativement à son travail habituel. Ce travail supplémentaire concerne la préparation de documents rendus accessibles en ligne (Col.net, YouTube...) aux étudiants-travailleurs. De plus, le travail de l'enseignant est modifié, car il doit souvent fournir une disponibilité supplémentaire pour répondre aux besoins ces étudiants et remettre à plus tard certaines tâches.

Avec toutes ces répercussions recensées, des changements liés à la pratique enseignante ont été instaurés pour aider la réussite des étudiants-travailleurs. Ces changements sont surtout liés à la pratique pédagogique enseignante (Vinatier et Altet, 2008) aux pratiques pédagogiques et aux règles telles que présentées par les institutions d'enseignements (PIEA, PDEA) et le Gouvernement du Québec (2002).

5.1.2. Les changements

Les changements apportés par des enseignants sont liés à l'entité des résultats de la théorie de l'activité. Ils renvoient aux réaménagements de cours, à la pratique pédagogique enseignante, à la reformulation du travail de l'enseignant et aux pratiques pédagogiques applicables à la situation. Des changements ayant des répercussions dans la pratique pédagogique de tous les jours ont été rapportés et touchent la préparation du cours, la planification du cours et la documentation informatique mise à la disposition des étudiants. Ces changements modifient la pratique effective de l'enseignant (Maubant,

2007). Les enseignants rapportant ces changements les ont effectués pour améliorer la qualité de leurs cours et par souci d'équité pour ne pénaliser aucun étudiant.

Le premier constat lié aux changements dans la pratique pédagogique est lié aux périodes névralgiques dans la semaine où les étudiants sont plus aptes à être absents. Pour les enseignants qui acceptent de soutenir les étudiants-travailleurs, la modification des pratiques pédagogiques a un lien direct avec l'heure où sont situés les cours touchés dans la journée ou dans la semaine. Des enseignants ont modifié leurs façons de faire en réalisant leurs prestations théoriques en début de cours et plaçant l'exécution des exercices scolaires en fin de cours. Et lorsque leurs cours se retrouvent dans les périodes critiques énumérées précédemment, cette tendance s'accroît. En plus de modifier les pratiques pédagogiques, cela modifie aussi le fonctionnement du cours suivi.

Le deuxième constat confirme la rigidité de tous les enseignants face au contenu de cours. Pour tous les participants à cette étude, le contenu de cours est non négociable surtout dans le but de préserver la qualité des programmes, l'atteinte des compétences et la réussite scolaire (entité des règles).

Le troisième constat se rapporte aux travaux à remettre et aux examens (entité des règles : réussite scolaire, diplomation, limites acceptables). Les modifications apportées par les enseignants sont mineures. Elles concernent la surveillance de certaines activités, depuis leur propre bureau ou dans un autre groupe. D'autre part, toujours dans un souci d'équité, tous les travaux et examens sont réalisés et remis en même temps sans compromis ni modifications des dates de remises.

Pour les laboratoires, certains enseignants ont dû modifier leur façon de faire, ce qui touche l'entité de la modification du travail en modifiant les méthodes et le temps de

travail. La séquence de travail ne pouvant être modifiée fait en sorte que l'étudiant doit réaliser obligatoirement les laboratoires dans l'ordre sinon il ne peut réaliser les suivants, car ils dépendent l'un de l'autre. L'enseignant impliqué dans cette situation n'a d'autre choix que d'obliger la réalisation de la séquence des laboratoires dans un ordre prédéterminé.

Le quatrième constat dégagé se rapporte au temps des activités de classe et de l'équité envers tous les étudiants. Presque tous les participants à cette étude ont mentionné que les temps des activités, pour les travaux en classe, à la maison, des laboratoires et des évaluations doivent être identiques. Ils mentionnent que les accommodements consentis aux étudiants-travailleurs ne doivent pas devenir des avantages à la réalisation de leurs études, ceci par souci d'équité envers les autres étudiants. Cependant, devant la diminution évidente du temps d'étude hors classe, quelques enseignants ont mentionné avoir réduit les travaux réalisés à la maison. Ils précisent que ces travaux à la maison sont considérés comme un complément essentiel à l'apprentissage, mais jugent devoir faire cette diminution malgré leur importance même si ces travaux sont inclus dans le plan d'ingénierie pédagogique du Gouvernement du Québec (2002). Par cette modification, l'entité de la division du travail est alors touchée sur deux éléments. Le premier élément est la méthode et le temps de travail de l'enseignant ayant pour cause la diminution des travaux à la maison. Le second élément se rapporte au temps de travail-étudiant; en ayant moins de temps à mettre dans leurs études, ceux-ci ont moins de temps en dehors de la journée normale pour réaliser les travaux complémentaires demandés par les enseignants.

5.2. Les limites de la recherche

Les constats présentés dans ce travail sont issus des résultats de cette recherche et ne sont considérés que dans le sens présenté par les participants de cette étude. Tout au long de cette démarche, deux limites ont été identifiées. Les participants ont pu donner une image positive d'eux-mêmes malgré la relation établie de confiance (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Cette limite de bien paraître de la part des participants est intrinsèque aux entrevues semi-dirigées. C'est pour cette raison que l'ensemble des expériences individuelles des participants est pris en compte. La deuxième limite se situe au niveau de l'échantillon des participants. Il a été réalisé dans un seul établissement scolaire collégial de la région du Saguenay Lac-Saint-Jean. Cet échantillon représente une petite partie des enseignants exerçant dans les collèges de la région et est un échantillon minime à l'échelle de la province de Québec. La possibilité d'effectuer une recherche identique avec des enseignants composant avec des étudiants-travailleurs de niveau universitaire devrait renforcer la pertinence de cette étude.

5.3. Synthèse

Afin de porter un regard global sur le changement des pratiques des enseignants composant avec le profil d'étudiants-travailleurs, nous transposerons les éléments recueillis dans la pyramide de Engeström (1987, 1999) que nous avons réalisée dans le chapitre 2. Ainsi, dans cette synthèse, à l'aide de la figure 5, nous soulignerons les éléments émergents de l'analyse des données réalisée tout au long ce chapitre. Cette synthèse nous permettra d'illustrer et de décrire brièvement chacun des éléments qui amènent un éclairage nouveau à la situation problématique étudiée. Pour améliorer la

compréhension de la synthèse de la figure 5, nous définirons les liens des éléments étudiés avec les entités du modèle de la théorie de l'activité dans le tableau 9.

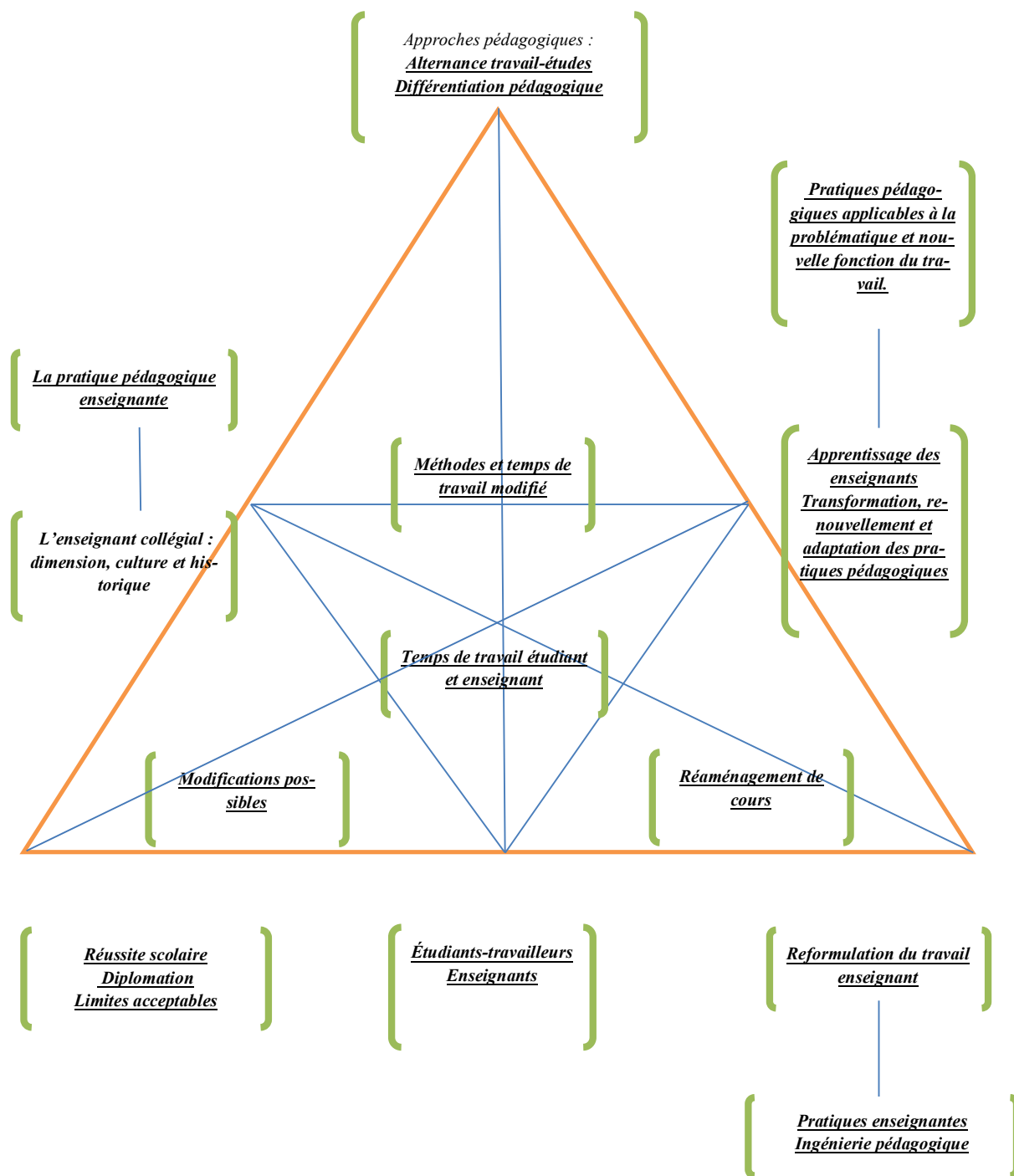


Figure 5 : Vision macroscopique des éléments abordés dans le mémoire
(Souligné = éléments touchés par la recherche)

La figure 5 donne une vision macroscopique des éléments abordés dans le mémoire. Des liens sont toutefois intéressants à tisser entre les entités de la théorie de l'activité et les changements de pratique enseignante pour accommoder les étudiants-travailleurs. Toutes les entités du modèle de la théorie de l'activité d'Engestrom (1987) sont associées aux éléments de notre recherche et représentent notre description et notre division des éléments étudiés tout au long de ce travail.

L'entité, Sujet-agissant, permet d'identifier les deux acteurs concernés par la situation problématique, soit les enseignants et les étudiants-travailleurs. L'Instrument-médiateur renvoie aux approches pédagogiques décrites dans le cadre conceptuel soit la différenciation pédagogique, l'ingénierie pédagogique et aux adaptations (transformation, renouvellement, modifications) des pratiques pédagogiques. L'Objet orienté réfère aux pratiques pédagogiques enseignantes. Le Résultat concerne le réaménagement de cours et l'adaptation de la pratique pédagogique. La Division du travail permet d'établir des liens avec la modification des méthodes, du moment d'enseignement et du temps du travail enseignant. L'entité, Communauté, circonscrit les acteurs subissant des répercussions de l'activité étudiante modifiée. Enfin, des liens peuvent être établis entre l'entité, Règles, et le seuil de réussite scolaire, la diplomation et les limites acceptables pour accommoder les étudiants qui travaillent pendant les études. Ces liens sont établis dans le tableau 9.

Tableau 9 : Lien des éléments étudiés avec les entités du modèle de la théorie de l'activité

<i>Entités du modèle</i>	<i>Description : Modification du travail des enseignants</i>
Sujet agissant	<p>Entité individuelle (individu) ou collective (sous-groupe) identifiée par le chercheur. Cet acteur, motivé par une intentionnalité consciente, pose une action sur un objet particulier, en utilisant des instruments précis, afin d'arriver à un résultat souhaité.</p> <p>Enseignants : acteurs principaux subissant une modification de son activité d'enseignement dû à la présence d'étudiants-travailleurs dans son environnement (en classe).</p> <p>Étudiants travailleurs : ils sont considérés comme les éléments déclencheurs de cette recherche. Par leurs actions, ils modifient le travail de l'enseignant collégial.</p>
Instrument-médiateur	<p>Entité matérielle (outil, artéfact) ou symbolique (symbole, signe, concept, schème d'usage) utilisée par le sujet afin de modeler, transformer un objet pour obtenir ou concevoir un résultat. Un instrument suggère des opérations, des actions et des activités.</p> <p>Différentiation pédagogique : pédagogie qui s'inscrit dans le courant pédagogique constructiviste. Ce type d'apprentissage est surtout centré sur l'individu, ses capacités d'apprentissage et ses différences et qui prône l'autonomie de l'apprenant (Vienneau, 2005).</p> <p>Ingénierie pédagogique : comprend l'étude et l'analyse d'un programme d'étude des besoins qui s'y rattachent, la conception, la réalisation et l'adaptation des dispositifs d'enseignement pour la formation et les cours (MEQ, 2002).</p> <p>Apprentissage des enseignants : apprendre à modifier les éléments de sa pratique pédagogique soit avec du matériel nouveau ou la modification de ceux existant en fonction des modifications de l'activité humaine présente dans un groupe classe.</p> <p>Transformation, renouvellement et adaptation des pratiques pédagogiques : modification, mise à jour et aménagement des pratiques pédagogiques en fonction de la réalité actuelle de l'enseignant.</p>

<p>Objet orienté</p>	<p>Matériel brut ou espace problème vers où l'action est dirigée afin de modeler ou transformer l'objet tangible ou intangible.</p> <p>Pratiques pédagogiques enseignantes : ensemble des pratiques pédagogiques privilégiées par l'enseignant au sein de la classe. Englobe tout ce qui touche à l'enseignement et toutes les activités se rapportant à l'application d'actes pédagogiques.</p>
<p>Résultat</p>	<p>Le sujet a une conscience du but idéal à atteindre. En ce sens, cet idéal influence l'action.</p> <p>Réaménagement de cours : modification du fonctionnement d'un cours en fonction de la réalité vécue.</p> <p>L'adaptation de la pratique pédagogique enseignante : la pratique pédagogique est définie comme étant « le concept opératoire de l'agencement spécifique et personnel d'attitudes, d'activités et d'interventions particulières à chaque situation pédagogique, mais aussi le reflet de qualités personnelles de l'enseignant exprimées dans l'acte éducatif, avec le but de déclencher et de soutenir l'apprentissage des élèves ». Ce concept est dirigé principalement vers l'enseignant lui-même, car cela signifie que l'enseignant a ses préférences avec lesquelles il est à l'aise d'utiliser en classe pour atteindre les objectifs d'un cours (Karsenti, Savoie-Zajc, Larose, 2001).</p> <p>Reformulation du travail enseignant : modification et reconstruction du travail de l'enseignant en lien avec la problématique visée.</p> <p>Pratiques pédagogiques applicables à la problématique et nouvelle fonction du travail : application de méthodes pédagogiques adéquates en fonction de la problématique vécue et redéfinition du travail à être réalisé par l'enseignant.</p>
<p>Division du travail</p>	<p>Partage horizontal des tâches dans une communauté en tenant compte de la hiérarchie verticale des statuts et des pouvoirs entre les membres.</p> <p>Méthodes, moment et temps de travail modifiés : modifications des méthodes utilisées en classe par l'enseignant, elles doivent être approuvées par l'établissement d'enseignement pour le programme</p>

	<p>d'étude et approuvé en ce qui concerne les pratiques en classe et le temps nécessaire à leur réalisation.</p> <p>Temps de travail étudiant et enseignant : pour l'étudiant, temps prescrit nécessaire à la réalisation du programme d'études (nombre d'heures d'étude en classe et de travaux scolaires à la maison). Pour l'enseignant, temps de travail nécessaire à la préparation, à l'application du programme d'études et à l'encadrement des étudiants prescrit par l'établissement d'enseignement.</p>
<p>Communauté</p>	<p>Ensemble d'individus ou de groupes d'individus qui partage un objectif commun, motivant l'action de ses membres. Ainsi, l'environnement du sujet (les membres d'une communauté) influence directement ou indirectement l'action humaine.</p> <p>Enseignants : acteurs principaux subissant une modification de leur activité en voulant modifier leurs manières de faire pour en arriver à une solution concrète.</p>
<p>Règles</p>	<p>Ensemble de régulations, de normes, d'habitudes et de conventions implicites ou explicites, formelles ou informelles, qui guide et contraint l'action ainsi que l'interaction entre les différentes entités du système.</p> <p>Réussite scolaire : niveau requis pour la réussite des études et de l'atteinte des compétences.</p> <p>Diplomation : Réussite d'un programme d'études reconnu par le Gouvernement du Québec par l'obtention d'un diplôme.</p> <p>Limites acceptables : limites que l'enseignant fixe pour que la réussite d'un programme d'étude ne soit pas compromise ou ne procure pas un avantage à un étudiant par rapport aux autres étudiants par souci d'équité envers tous.</p>
<p>(Martel, 2005)</p>	<p>Notre division des entités</p>

Pour résumer les constats et les répercussions se rapportant aux éléments, voici un aperçu des résultats de l'étude et de ce qu'ils apportent aux connaissances scientifiques.

En ce qui a trait au regard sur les pratiques pédagogiques, trois constats ont été faits. Le premier constat concerne l'amplification du nombre d'étudiants-travailleurs comme signalée par Vigneault (1987, 1993), Lalancette (1989) et Roy (2008a, 2008b). Le deuxième constat signale que les étudiants-travailleurs ont de moins en moins de temps à donner pour leurs études en raison de leur travail. Et le troisième constat dévoile un état que ressentent les enseignants lorsqu'ils doivent composer avec des étudiants-travailleurs, plusieurs se sentent pénalisés, car ils doivent refaire une partie du travail déjà fait dans les cours précédents.

Pour les répercussions sur la tâche enseignante, trois répercussions se font sentir sur leur travail. La première répercussion relevée dépend de la taille des groupes, plus le groupe est gros, plus la problématique est difficile à gérer. La deuxième répercussion concerne la présence en classe de la part des étudiants-travailleurs qui a un effet sur le travail des enseignants (refaire des parties de théorie dans le cours suivant). La troisième répercussion se rattache aux règles de fonctionnement des cours qui doivent être modifiées dans certaines occasions.

Passons maintenant aux changements que la problématique étudiée apporte au travail des enseignants de niveau collégial. Le premier changement dans la pratique pédagogique se rapporte aux moments dans la semaine où les étudiants sont plus aptes à être absents. Des enseignants modifient leurs manières de faire en fonction du temps où les étudiants-travailleurs sont les plus susceptibles de ne pas être présents. Le deuxième changement se rapporte aux travaux à remettre et aux examens. Les

modifications apportées sont mineures, seuls de petits accommodements sont permis. Plusieurs enseignants ont diminué les travaux scolaires à la maison. Quant au contenu de cours et au temps des activités, aucun changement pédagogique n'a été rapporté dans les entrevues réalisées avec les enseignants. En effet, tous montrent de la rigidité quant au contenu de cours et ils ne semblent pas faire de compromis. Par ailleurs, le temps des activités ne change pas, et ce, par souci d'équité pour tous.

CONCLUSION

Cette recherche visait à réaliser le premier portrait de la situation des enseignants de niveau collégial composant avec des étudiants de profil étudiant-travailleur. La question de recherche en amont de ce travail se rattache aux répercussions que cette situation a sur leurs pratiques pédagogiques. Ce questionnement a permis de poser les objectifs suivants : identifier les changements réalisés pour accommoder les étudiants qui travaillent pendant les études, identifier des balises acceptables pour adapter les pratiques pédagogiques, définir les limites acceptables pour l'enseignant et la réussite de ses étudiants, déterminer les attentes des enseignants envers ces étudiants au sujet de l'atteinte des compétences des programmes de formation et la qualité des programmes et pour terminer identifier les moyens acceptables par les enseignants qui permettraient d'aménager la formation et mener les étudiants vers la réussite scolaire.

Tout d'abord, nous avons réalisé un portrait de la situation étudiante pour mieux comprendre ce qui les pousse à combiner les études et le travail simultanément. Ensuite, nous avons fait de même pour la situation des enseignants composant avec ce profil d'étudiant travailleur. Nous avons abordé des sujets qui sont au cœur du travail de l'enseignant soit faire la distinction entre les pratiques pédagogiques et la pratique pédagogique de l'enseignant pour terminer avec l'ingénierie pédagogique (MEQ, 2002).

Dans le cadre théorique, nous avons adopté la théorie de l'activité de Engeström (1987, 1999) pour étudier de façon macroscopique la situation des enseignants collégiaux qui doivent composer avec des étudiants qui travaillent pendant leurs études. Cette théorie nous a paru adéquate pour analyser la situation problématique, car elle se propose un canevas pour étudier la modification de l'activité humaine. Dans notre cas, la modification de l'activité humaine concerne les pratiques pédagogiques des enseignants de niveau collégial. Il doit la modification de ses activités d'enseignement à la modification de la vie des étudiants qui ne sont plus seulement des étudiants, mais aussi des travailleurs.

Les éléments à retenir

Ce travail de recherche fait ressortir trois éléments touchant la situation des étudiants-travailleurs et des enseignants du secteur collégial technique. Le premier élément émergent se rattache à la situation des étudiants-travailleurs; il montre que la situation étudiante a évolué depuis la mise en place des cégeps. Le travail d'étudiant a migré vers le travail d'étudiant travailleur. Travailler pendant les études est devenu un mode de vie comme l'ont mentionné Vigneault (1993), Paradis (2000) et Roy (2008a).

Le deuxième élément émergent de l'analyse des données concerne le travail de l'enseignant. En effet, sa pratique quotidienne est largement modifiée par les nouvelles habitudes de vie des étudiants-travailleurs et ses pratiques pédagogiques évoluent (Maubant, 2007). Cette situation a des répercussions majeures sur la planification des cours, les réaménagements de cours que doivent réaliser les enseignants, la gestion de classe et le surplus de tâches.

Le troisième élément émergent vient contester la manière dont est construit un programme d'étude, et ce, à son ingénierie pédagogique au sens du Gouvernement du Québec (2002). La situation étudiante ayant évolué, est-ce qu'il ne serait pas temps de revoir l'ingénierie pédagogique? Une refonte de la construction des programmes d'études (ingénierie pédagogique) nous semble nécessaire pour pallier la nouvelle réalité des étudiants et des enseignants d'aujourd'hui.

Les réponses aux questions et objectifs de recherche

La première question de recherche portait sur le regard à porter sur la pratique pédagogique des enseignants de niveau collégial technique qui doivent composer avec des étudiants-travailleurs. Les réponses furent partagées, même si tous les participants composent quotidiennement avec le profil d'étudiants-travailleurs, une partie d'entre eux ne modifie en rien leurs pratiques pédagogiques. Par contre, l'autre partie des enseignants font des petits accommodements pour faciliter le cheminement des étudiants-travailleurs soit en donnant la théorie de manière différente, en aménageant différemment les cours lors des périodes où les étudiants sont plus enclins à travailler ou en autorisant de reprendre une activité sommative à leur bureau.

La deuxième question de recherche s'intéressait aux répercussions de cette situation sur leurs pratiques pédagogiques. Finalement, trois répercussions ressortent. La première apparaît lorsque les groupes d'étudiants sont plus volumineux puisque plusieurs étudiants-travailleurs s'y retrouvent. La gestion des étudiants-travailleurs devient beaucoup plus difficile, car il faut les encadrer ou les accommoder individuellement. La deuxième répercussion est l'absentéisme des étudiants qui travaillent pendant les heures de cours. En aménageant leurs horaires d'études en fonction des heures de travail

rémunéré, il arrive que certains étudiants-travailleurs aillent prioriser ce dernier et s'absenter des cours. Ces absences engendrent du travail supplémentaire aux enseignants qui autorisent ces absences. En effet, l'enseignant doit alors donner du soutien supplémentaire non prévu habituellement dans son travail. La troisième répercussion se rattache aux règles de fonctionnement des cours. Dans certains cas, les règles de fonctionnement doivent être modifiées ce qui occasionne une fois de plus du travail supplémentaire à l'enseignant pour aménager les demandes des étudiants-travailleurs. Ces règles de fonctionnement touchent le plus souvent le temps et les activités prévues dans les laboratoires ainsi que les évaluations.

Ces répercussions au travail de l'enseignant demandent des changements pour le bon fonctionnement du programme d'études. Pour faire suite à cette deuxième question de recherche, nous avons demandé aux enseignants qui accommodent les étudiants-travailleurs les changements apportés à leurs pratiques et à leur tâche professorale. Pour répondre à ce questionnaire, nous avons identifié quatre objectifs. Le premier étant d'identifier les changements réalisés pour accommoder les étudiants qui travaillent pendant leurs études. Ces accommodements consistent à reprendre une évaluation dans le bureau du professeur et à aménager les cours dans une période critique pour que la théorie soit faite en tout début de cours et que les exercices et travaux pratiques terminent le cours. Par contre, ils soulignent tous que c'est à l'étudiant de se responsabiliser et d'aller voir auprès de ses pairs pour vérifier le contenu de cours manqué lors de son absence avant de consulter l'enseignant pour des précisions à cet effet.

Par la suite, pour le deuxième objectif, nous avons demandé aux enseignants d'identifier des balises acceptables pour adapter les pratiques pédagogiques. Même si

certains petits accommodements ont été signalés précédemment, il y a des limites à ne pas franchir. À titre d'exemple, refaire une période de cours au complet en privé pour l'étudiant qui a choisi de travailler ou modifier des pratiques pédagogiques pour satisfaire un seul étudiant travailleur, représente des limites identifiées par les participants. Ils sont unanimes à ce sujet. Il n'est aucunement question de faire ces changements.

En ce qui concerne la réussite scolaire, l'unanimité est obtenue. Pour le bien du programme d'études et la réussite scolaire de tous, aucun aménagement ou modification qui pourrait porter atteinte à la réussite scolaire n'est toléré.

Le troisième objectif se rapporte aux attentes des enseignants au sujet des compétences et de la qualité du programme. Les enseignants sont catégoriques, aucune modification n'est acceptable pour modifier l'atteinte des compétences et la qualité du programme. L'étudiant travailleur doit atteindre le même niveau de réussite dans l'atteinte des compétences.

Le dernier objectif portait sur l'identification des moyens pour aménager la formation afin qu'il soit acceptable pour les enseignants et la réussite scolaire. Plusieurs propositions ont émergé de ces discussions, dont l'enregistrement vidéo. En effet, des enseignants ont signalé leur intention de réaliser de tels documents de cours pour les rendre disponibles en tout temps sur le réseau intranet de l'établissement collégial (ColNet.) même sur YouTube de l'internet mondial. Ainsi, l'étudiant-travailleur qui n'a pas toujours le temps de compléter un cours en semaine pourra le compléter de chez lui. Par contre, pour les laboratoires et les évaluations, l'étudiant travailleur doit se présenter en même temps que les autres étudiants. Sur ce point, l'équité prime. Les participants s'assurent que les petits accommodements consentis à certains étudiants-travailleurs ne

deviennent pas des avantages par rapport aux étudiants assidus. Un aménagement qui pourrait faire la différence pour la présence en classe que tous considèrent comme essentielle est la présence à distance par moyen informatique (TIC). En effet, l'étudiant pourrait être présent pour la théorie, mais en classe virtuelle. Par contre, en ce qui concerne les laboratoires, la présence, la disponibilité et les heures d'ouverture ne peuvent pas être modifiées, du moins jusqu'à présent. Enfin, la possibilité d'avoir accès à distance aux documents de cours en utilisant le réseau ColNet ressort comme un dernier élément pouvant aider les étudiants-travailleurs. Ces moyens facilitateurs sont les moyens à la portée des enseignants qui composent avec ces types étudiants.

Pour continuer cette recherche, la possibilité d'étendre cette étude à d'autres établissements du secteur collégial est envisageable, car nous avons seulement recueilli des données provenant d'un seul cégep de la région du Saguenay Lac-Saint-Jean. De plus, il serait possible d'étendre l'étude à tout le secteur collégial de la province de Québec. Il serait aussi possible d'étendre cette étude au niveau des universités qui sont présentes partout dans le monde.

Les solutions possibles

Des pistes de solutions pourraient venir améliorer la situation des enseignants. À titre d'exemple, le système DUAL ALLEMAND ou SUISSE qui consiste à faire participer les étudiants aux travaux des entreprises dans leur domaine d'études serait une première piste de solution. Une deuxième possibilité pour contrer les effets des étudiants-travailleurs dans les classes serait d'imiter le programme de soins infirmiers qui propose des stages d'études tout au long d'un trimestre. Ces stages sont compris dans la formation, mais ne sont pas rémunérés. Pourquoi ne pas rémunérer ces stages ? Cependant, une

grande inconnue s'invite, les entreprises et les gouvernements sont-ils prêts à investir temps et argents pour une telle réalisation ? Nous croyons fortement que ce serait une avancée spectaculaire pour la qualité de la formation de tous les étudiants et le développement économique de la province de Québec.

Pour terminer, ce travail représente la première étude au sujet des enseignants composant avec le profil d'étudiants-travailleurs. Les données recueillies sont les premières du genre. Nous croyons, avec ce mémoire, avoir tracé un premier portrait fidèle aux données recueillies auprès des participants. Des travaux de recherche supplémentaires pourraient s'attarder sur l'implantation possible des modèles pédagogiques comme le système DUAL allemand ou suisse.

RÉFÉRENCES

- Audet, M. (1995). *L'occupation d'un emploi durant les études : les caractéristiques, les effets et l'évolution de la situation au cours de la dernière décennie*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Altet, M. (2002). *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*. In: Revue française de pédagogie, volume 138. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. pp. 85-93. Repéré à http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866
- Altet, M et Vinatier, I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives* 26 (1). 5-31
- Arseneault, M., Soucy, L. (1989). *Analyse des données de l'enquête sur la situation de travail rémunéré chez les étudiants de l'année 1987-88*. Ste-Thérèse : collège Lionel-Groulx.
- Arseneault, M. (1991). La semaine de 60 heures. *L'Actualité* 16 (2), 60-64.
- Astolfi, L.-P. (1998). *La pédagogie différenciée ou, mieux: la différenciation de la différenciation*. Repéré à www.accreteil.fr/math/moduloIM9/pedaM9.html
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). *L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques*. Recherches qualitatives, vol. 29 (1), Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages, 28-49. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>
- Barma, S. (2008). *Un contexte de renouvellement de pratiques en éducation aux sciences et aux technologies : une étude de cas réalisée sous l'angle de la théorie de l'activité*. Thèse à la faculté des études supérieures de l'université Laval. Repéré à <file:///C:/Users/utilisateur/Downloads/25695.pdf>
- Bonin, S., (2007). *Le projet ICOPE : prise de vue récente sur la conciliation études-travail-famille*. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). Université du Québec, Québec.
- Bourdon S., M. V., Éd. (2007). *Les jeunes et le travail*. Laval : Les presses de l'Université Laval.
- Bourdon, S., (1994). *La vie après le cégep. L'insertion des jeunes professionnels diplômés de l'enseignement technique au collégial*. Thèse de doctorat, Université de Montréal. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/rs/2008/v49/n3/019878ar.pdf>

- Bourdon, S. et Belisle, R. (2002). *Documenter les activités éducatives tout au long de la vie*. Synthèse des travaux et propositions pour l'enquête ESSIL. Rapport remis au groupe ESSIL, Montréal, Institut de la statistique du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/cadreandragogique.pdf
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bru, M. (2002). *Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer*. In : Revue française de pédagogie, volume 138, 2002. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. 63-73. Repéré à http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2864?h=recherche&h=pratiques&h=d%C3%A9velopper&h=conforter&h=enseignantes
- Bureau de la statistique du Québec (1986). *Enquête sur le mode de vie des étudiants de niveau postsecondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Chalifoux, G., Michel. (1990). *Les perspectives d'emploi et les jeunes du secondaire et du collégial*. Québec : Ministère de l'Éducation et Emploi et Immigration Canada.
- Choquette, I., Gagné, R. (1988). *Étude et emploi*. Montréal : Collège de Roseront.
- Chamberland, G., Lavoie, L., Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cégep de Jonquière, (2011-2012). *Des programmes porteurs d'emplois*. Jonquière. Repéré à <http://cegepjonquiere.ca/programmes/liste/programmes-detudes>
- Choquette, I., Gagné, R. (1988). *Étude et emploi*. Montréal : Collège de Rosemont.
- Clarkson, Gordon, Caron, Bélanger, Woods, Gordon, (1989). *La clientèle de demain*. 22. Bibliothèque de l'Assemblée nationale, Québec. Brochures - B 1989 121
- Cloutier, L., Gagnon, S., Martin M-F., et Ménard, P-O. (2005). *Réalités des jeunes sur le marché du travail en 2005*. Québec. Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec, 2007.
- Comité d'études de l'école Armand-Corbeil, (1988). *Résultats de sondage sur le travail étudiant 1987-88*. Terrebonne : École polyvalente Armand-Corbeil.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2001). *Rapport du Canada au sujet de l'application de la recommandation de l'Unesco concernant la condition du personnel enseignant du supérieur*. Repéré à <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/35/SHETP.fr.pdf>

- Conseil supérieur de l'éducation (1992a). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*. Québec : Gouvernement du Québec (Code 50-0382).
- CRÉPAS, (2002). *Le travail rémunéré des étudiants à temps plein au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Rapport synthèse de trois études de cas*. Réalisé par le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire. Jonquière.
- Dauphinais, P. (1991). *Caractéristiques socioéconomiques et valeurs des étudiants du cégep Montmorency*. Laval : Collège Montmorency.
- Denommé, J. et St-Pierre, M. (2008). *Les réformes au Québec, d'hier à aujourd'hui : une symphonie inachevée*. Vie pédagogique, Numéro 146 - Février • Mars 2008
- Des Roberts, G. (1989). *Les 13-24 ans forment un segment tirailé*. Les affaires, Entreprise, samedi, 25 février 1989, 18.
- Dionne, B., (2012). *Alternance travail-études*. Portail du réseau collégial du Québec. Repéré à http://www.lescegeps.com/pedagogie/apprentissage_et_reussite_scolaire/alternance_travail-etudes
- ÉCOBES, recherche et transfert (2008). *Être jeune aujourd'hui : habitudes de vie et aspirations des jeunes de la région de la Capitale-Nationale, du Saguenay-Lac-Saint-Jean et des Laurentides*. Jonquière : Cégep de Jonquière. Repéré à http://ecobes.Cegepjonquiere.ca/media/tinymce/PDF/EtreJeune2008_18Mars09_couleur.pdf
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding, an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit. Repéré à <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>
- Engeström, Y. (1999). Activity Theory and Individual and Social Transformation (19-38), dans Y., Engeström, R., Miettinen, R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspective on Activity Theory: Learning in doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Miettinen, R., Punamäki, R.-L., (Eds.). (1999). *Perspectives on activity theory*. (pp. 19-38). Cambridge : Cambridge : University Press.
- Gouvernement du Québec, (2002) *Élaboration des programmes d'étude techniques*. Ministère de l'Éducation, 2002-02-00643. ISBN : 2-550-39673-1. Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, info route.
- Gouvernement du Québec, (2016). *Règlement sur le régime des études collégiales*. Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel. Québec. (Chapitre C-29, r. 4) Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-29,%20r.%204>

- Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec, (2010). Convention collective 2010–2015. Repéré à http://www.fneeq.qc.ca/fr/cegep/Conventions_collectives/Archives-2010-2015/
- Fournier, G., C. B., Drolet, J-L., Monette, M., Lambert D. L., (1997). *Travail à temps partiel chez un échantillon d'étudiant-e-s de niveaux secondaires et collégial professionnel*. Revue canadienne de l'éducation 22 (1). 1-17. Université Laval.
- Fournier, G., B., B. (2000). *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme*. Sainte-Foy, Québec. Les presses de l'Université Laval.
- Gareau, R. (1987). *La condition étudiante au cégep*. Théma : 2 (3). (No 14240).
- Gareau, R. (1990). *Travail pendant les études au cégep*. Montréal : Collège Ahuntsic.
- Gauthier, L., Poulin, N., (1985). *Savoir apprendre : avoir le vent dans les voiles sans toujours étudier à la planche*. 2e édition revue et augmentée, les éditions de l'université de Sherbrooke.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gillig, J-M. (1999). *Les pédagogies différenciées, Origine, actualité, perspectives*. De Boeck & Larcier s.a. Département De Boeck Université, Paris, Bruxelles.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, (2002). *Élaboration des programmes d'étude technique*, 02-00643 ISBN : 2-550-39673-1 Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec (2002) info route. Repéré à https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/guideProgramme/cadre_general_technique_FT.pdf
- Gouvernement du Québec, Inforoute (2012). *Historique du développement de l'alternance travail-études au Québec*. Chapitre : 2. Repéré à http://inforoutefpt.org/ate/scolaires/publications/pdf/introduction/mesures_soutien.pdf
- Greenberger, E., Steinberg, I. (1986). *When teenagers work*. New York: Basic Books.
- Greenberger, E., (1988). Work in teenage America in Jeylan T. Mortimer, Kathryn M. Borman, (Eds): *Work experience and psychological development through the life span*. Colorado : Westview Press.
- Groleau, Marc, (2009). *Recruteur en liberté*, Première parution : Polyscope en 1992-93, Parution web : Novembre 1999, Mise à jour : Janvier 2009, École Polytechnique de Montréal. Repéré à <http://www.polymtl.ca/sp/doc/rliberte.pdf> et repéré à <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tdERlnEw8uMJ:www.poly.mtl.ca/sp/doc/rliberte.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ca>

- Hardy, M. (2003). *Concertation éducation travail, politiques et expériences*. Ste-Foy. Presses de l'Université du Québec.
- Hotchkiss, L., (1986). Work and schools – complements or competitors? In Kathryn M. Borman, Jane Reisman (Eds): *Becoming a worker*. Norwood: Ablex.
- Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, (2015). *La formation professionnelle en suisse*. Repéré à <http://www.iffp.swiss/recherche-et-developpement>
- Irvine, L., Kozak, J., et Pawson, D. (2007). *Une exploration des possibilités des apprentissages travail-études disponibles au Nouveau-Brunswick*. Rapport #5. Département of Post Education, Training and Labor, Fredericton, NB. Repéré à <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/extravail/extravail.pdf>
- Jonnaert, P., VanderBorgh, C., Defise, R., Debeurme, G., Sinotte, S. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. (3^e édition) : Bruxelles : De Boeck
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., Larose, F. (2001). *Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques*. Éducation et francophonie, volume XXIX, No 1, printemps 2001. Pages 86-124. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXIX_1_086.pdf
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3^e édition. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kolb, D.A., Rubin, I.M., McIntyre, J.M., (1984). *Comportement organisationnel : une démarche expérientielle*. Traduit par Guy Marion et Robert Prévost. Guérin, Montréal.
- Lalancette, J. H. (1989). *Rapport du sondage sur le travail à temps partiel rémunéré pendant l'année scolaire des étudiants et étudiantes de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean*. A.P.A.P.I.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : Presses de l'Université du Québec. Repéré à http://books.google.ca/books?id=p9EhuIwiyZMC&pg=PA34&lpg=PA34&dq=L%27analyse+des+donn%C3%A9es+qualitatives+Ren%C3%A9+L%27%C3%89cuyer&source=bl&ots=lgHUV47yIN&sig=oqPBj0qlz1itj4SHN9heDm5He0c&hl=en&sa=X&ei=MGmKUo6BJ6vs2AX11YGoBw&redir_esc=y#v=onepage&q=L'analyse%20des%20donn%C3%A9es%20qualitatives%20Ren%C3%A9%20L%27%C3%89cuyer&f=false
- L'Écuyer, R. (1991). La pratique de l'analyse de contenu : définition, étapes, problèmes et l'objectivation dans L.P. Boucher, *L'analyse des données qualitatives*. Actes du Colloque du doctorat en éducation [31-51]. Chicoutimi, UQAC.
- Le Laurier, (2014) Repéré à <http://www.laurierquebec.com/a-propos-de-nous/historique>

- Lefevre, G. (2005). *L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action*. GPE-CREFI Université de Toulouse Le Mirail, France. Repéré à http://www.geirso.uqam.ca/jirso/Vol2_Aout05/article_lefeuvre_jirso.pdf
- Lemyre-Desautels, D. (1993). *L'orientation des finissants de la cinquième secondaire de juin 1989 et de juin 1990*. Montréal. CÉCM.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès c1984
- Lepage, B., (1990). *Les aspirations des jeunes québécois et québécoises à l'aube d'une nouvelle décennie*. Communication Au colloque annuel de l'accès.
- Lewin-Epstein, N. Online version: *Youth employment during high school*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, 1981,138, [59] p. (OCoLC) 645262616
- Loi sur les heures et les jours d'admission dans les établissements commerciaux (1990). Mise à jour le 1^{er} janvier 2014. Repéré à **Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide.** gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/H_2_1/H2_1.html
- Marshall, K. (2007). *La vie bien chargée des adolescents*. Ottawa, Statistique Canada. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/10507/4096819-fra.htm>
- Martel, V. (2005). *Émergence d'une communauté d'apprentissage en réseau à l'ordre primaire : l'activité de transformation d'un environnement d'apprentissage par la direction, les enseignants et les élèves (étude de cas)*. Université Laval. Repéré à <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/22874/ch03.html>
- Maubant, P. (2007). *L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche* dans Formation et Profession, Revue scientifique internationale en éducation, février 2007. 17-21.
- Mayer, R. et M.-C. Saint-Jacques (2000). L'entrevue de recherche, dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et col., *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 115-133
- Métier Québec, (2012), *Qu'est-ce que l'alternance travail-études?* 24 avril 2012 Repéré à <http://www.metiers-quebec.org/autres-pages/alternance.htm>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2003) *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle des jeunes enseignants : approches théoriques*. Thèse de doctorat non publiée, Faculté des études supérieures de l'Université Laval.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 3e Édition, Paris : Armand Colin.

- Paquette, G., (2002). *Ingénierie pédagogique : Pour construire l'apprentissage en réseau*. Québec : Presses de L'Université du Québec 2002
- Paquette, G., (2004). *L'ingénierie pédagogique à base d'objets et le référencement par les compétences*. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire Vol : 1 (3), 45.
- Paradis, J. (2000). *Réussir au collégial*. Actes du 20e colloque de l'AQPC. Repéré à : <http://www.infressources.ca/bd/recherche/conferences/8Dx63-Paradis.pdf>
- Perraud, M. (1994). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Édition Armand Colin, Paris. ISBN 2-200-01278-0
- Place Versailles, (2014). Repéré à <http://www.placeversailles.com/fr/content/à-propos>
- Poirier, D., (1990). *Les conditions de vie des étudiantes et étudiants de premier cycle à temps complet à l'UQAM*. Mémoire de maîtrise en sociologie.
- Prigent, R., Bernard, H., Kozanitis, A., (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme*. Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours. Presses internationales Polytechnique, Montréal, Qué. B2331 P923 2009, UQAC.
- Price Waterhouse, (1990). *Recherche qualitative sur les décrocheurs*. Éditeur [Ottawa] : Gouvernement du Canada, Ministre d'État à la jeunesse, c1991.
- Prud'homme, L., (2007). *La différenciation pédagogique: analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse de doctorat Université du Québec en Outaouais, Gatineau. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Rauner, F., Maclean, R. (2009). *Handbook of technical and vocational education and training research, 1st edition*. Éditeur : New York : Springer. ISBN 9781402083464
- Rencontre pédagogique 1988 no 20. *Pour une pédagogie centrée sur l'élève : Trois pôles essentiels pour sa mise en œuvre au collège*. Collection rencontres pédagogiques recherches/pratiques. Imprimerie BIALEC, Nancy. ISBN 2-7342-0186-0
- Richard, M.C., (2006). *Le travail rémunéré chez les adolescents et adolescentes du Saguenay*. Mémoire, Université du Québec à Chicoutimi.
- Riche, N. (1991). *The future of work life in Canada: whose responsibility?* Connat, 1991, 186-189
- Robbes, B., (2009). *La pédagogie différenciée*. Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise/IUFM de Versailles. Repéré à http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

- Roy, J., Gauthier M., Giroux L., Mainguy, N. (2003). *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite. Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy/Observatoire Jeunes et Société. Repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Roy_17_1.pdf
- Roy, J. Mainguy N. (2005). "Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale. Repéré à https://cdc.qc.ca/parea/785673_roy_mainguy_reussite_ecologie_sociale_PAREA_2005.pdf
- Roy, J. (2006). *Les valeurs des cégépiens et la réussite scolaire : portrait des valeurs et repères pour l'intervention*. Service social, Volume 52 (1), 31-46
- Roy, J. (2008a). *Conciliation entre le travail et les études chez les collégiens : un paradigme en évolution*. Repéré à https://cdc.qc.ca/parea/786840_roy_sainte_foy_PAREA_2008.pdf
- Roy, J. (2008b). *Le travail rémunéré pendant les études au cégep : un laboratoire sociétal*. Érudit. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/rs/2008/v49/n3/019878ar.html?vue=resume>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. Québec [Qué.] : Presses de l'Université du Québec. 2009 (337-360).
- Schetagne, J.P. (1991). *Le travail rémunéré : étude exploratoire de son effet sur la charge horaire et les notes des étudiants de psychologie du collège Maisonneuve*. Montréal. Collège Maisonneuve.
- Sous la direction de Lucie Mandeville, (2004). *Apprendre autrement pourquoi et comment*. Presse de l'Université du Québec, Sainte-Foy.
- Sprenger, M. (2010). *La différenciation pédagogique. Enseigner en fonction des styles d'apprentissage et de la mémoire. Traduction de : Différenciation through learning styles and memory*. Édition Marie-Hélène Ferland. Éditeur Chenelière éducation Inc. Montréal.
- Stern, D., Nakata, Y. (1991). "Paid Employment among U.S. College Students: Trends, Effects, and Possible Causes." *Journal of Higher Education*, 62(1): 25-43, Jan/Feb.
- St-Pierre, L. (Automne 2008). "Rôles et actes pédagogiques dans un contexte innovant : comment les enseignants et les enseignantes se centrent-ils sur l'apprentissage?" *Pédagogie collégiale* 22 (1).
- St-Pierre, L., Arsenault, L., Nault, G. (avril 2010). "La formation pédagogique du personnel enseignant du collégial, une diversité originale... à l'image des cégeps!" *Formation et profession*. Repéré à file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/dossier_6_4.pdf

- Tardif, J., (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Éditions Logiques.
- Tomlinson, C. A (2004). *La classe différenciée*. Montréal: Chenelière, McGraw-Hill
- Université du Québec à Trois Rivières, (2007), *Révision février 2010. Guide pédagogique visant à favoriser le développement des compétences informationnelles des étudiants*. Programme de développement des compétences informationnelles. Repéré à <http://pdcu.quebec.ca/docs/guide-uqtr.pdf>.
- Van der Maren, J-M (2003) *Recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck 2003
- Veillette, S., Perron, M. (1995). *L'enseignement coopératif au collégial : évaluation et bilan*. Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, Jonquière (Québec).
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal. Gaëtan Morin éditeur, Chenelière éducation.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. » 2^e édition. Montréal. Gaëtan Morin éditeur, Chenelière éducation.
- Vinatier, I., et Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses Universitaires de Rennes.
- Vigneault, M. (1987). *L'emploi durant l'année scolaire et la réussite des études*. Laval. Collège Montmorency.
- Vigneault, M. (1993). *La pratique travail-études : les effets*. Laval : Collège Montmorency.
- Villeneuve, E. (1992). *L'emploi étudiant et ses implications sur la réussite scolaire au cégep*. Conférence prononcée à Québec lors de la rencontre cégep-secondaire en novembre 1992.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. Traduction de F. Sève. Paris : Messidor /Éditions sociales.

ANNEXE



Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec à Chicoutimi

APPROBATION ETHIQUE

Dans le cadre de l'*Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2* (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

Responsable(s) du projet de recherche : *Monsieur Dany Côté, Étudiant
Maîtrise en éducation, UQAC*

Direction de recherche : *Madame Sandra Coulombe, Professeure
Département des sciences de l'éducation, UQAC*

Projet de recherche intitulé : *Regards croisés sur les pratiques pédagogiques des
enseignants du collégial composant un profil d'étudiants-
travailleurs*

No référence : 602.467.01

La présente est valide jusqu'au 30 avril 2016.

Rapport de statut attendu pour le 31 mars 2015 (rapport final).

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://recherche.uqac.ca/rapport-de-statut/>

Date d'émission initiale de l'approbation : 8 octobre 2015

Date(s) de renouvellement de l'approbation :

Nicole Bouchard,
Professeure et présidente

2505, rue Saint-Hubert
Jonquière (Québec) G7X 7W2
Téléphone : 418 547-2191

Comité éthique

Jonquière, le 23 avril 2015

Monsieur Dany Côté
Professeur en Techniques de génie mécanique
Cégep de Jonquière
2505, rue Saint-Hubert
Jonquière (Québec) G7X 7W2

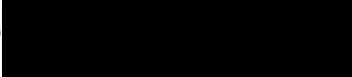
Objet : Demande d'approbation pour la réalisation du projet de recherche « Regards croisés sur les pratiques pédagogiques des enseignants du collégial composant avec un profil d'étudiants travailleurs »

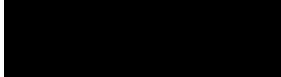
Monsieur,

Le Cégep de Jonquière vous autorise à procéder au projet de recherche intitulé « Regards croisés sur les pratiques pédagogiques des enseignants du collégial composant avec un profil d'étudiants-travailleurs » auprès des enseignantes et des enseignants du collège.

Comme cette recherche est de type qualitatif, exploratoire auprès du personnel enseignant technique et que la participation est sur une base volontaire, le collège n'y voit aucun inconvénient à collaborer. Le comité éthique de la recherche du Cégep de Jonquière devra recevoir votre certificat éthique de l'Université du Québec à Chicoutimi avant d'amorcer votre collecte.

En tant que responsable du comité, c'est avec plaisir que je répondrai à vos questions. Veuillez agréer, Monsieur, mes salutations distinguées


Roxanne Tremblay
Présidente comité éthique


Nancy Gagnon
Secrétaire comité éthique

/et



Université du Québec à Chicoutimi

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION

1. TITRE DU PROJET

Regards croisés sur les pratiques pédagogiques des enseignants du collégial composant avec un profil d'étudiants-travailleurs.

2. RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

Dany Côté, Étudiant à l'Université du Québec à Chicoutimi, programme de maîtrise en enseignement (3664).
4183, rue Bonnard
Jonquière
G7Z 1E3

2.2 Cochercheur (s'il y a lieu)

2.3 Directeur de recherche (si le responsable est un étudiant)

Mme Sandra Coulombe, Département des sciences de l'éducation de l'UQAC

555 boul. Université
Chicoutimi, Québec
G7H 2B1

3. PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

4.1 Description du projet de recherche

Depuis les années 70, le nombre d'étudiants qui travaillent pendant les études ne cesse de croître. Ces étudiants de plus en plus nombreux dans les classes des cégeps représentent plus de 70 % de l'effectif étudiant dans les années 2000. Plusieurs étudiants semblent aujourd'hui dépasser la limite acceptable d'heures de travail pendant les études. Certains étudiants-travailleurs s'absentent des cours pour travailler, car les heures de travail chevauchent celles des cours de formation professionnelle. Du coup, cette réalité exige aux enseignants du cégep de réfléchir à l'aménagement des cours, des ateliers, des exigences et à la qualité de la formation reçue. En effet, dans un souci de réussite collective et considérant la mission de l'école, ces étudiants doivent obtenir leurs diplômes sans toutefois diminuer la qualité de la formation reçue. Considérant que ces étudiants-travailleurs manquent des heures de cours, comment l'enseignant peut-il aménager son cours pour favoriser la réussite du plus grand nombre d'étudiants, et ce, tenant compte des différents profils étudiants dans les classes? Comment les programmes devraient être aménagés pour tenir compte de ce profil d'étudiants? De plus, est-ce que cette situation augmente la tâche des enseignants au niveau de l'enseignement, de la préparation de cours et de l'équité envers les autres étudiants?

Certains enseignants appliquent les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (P.I.E.A) sur les absences de cours des écoles, et ce, sans poser de question. Mais d'autres ont le souci de faire réussir le plus grand nombre possible d'étudiants, voire tous ceux inscrits dans leur classe. Alors, comment organiser la formation pour que tout le monde, les étudiants et les enseignants, y trouve leur compte sans négliger les exigences ou la qualité de la formation?

Ce que nous voulons principalement savoir c'est comment vous aménager vos cours en lien avec la problématique étudiée?

Étant donné que nous n'avons pas retracé de documentation sur le sujet, cette étude se présente comme une étude exploratoire.

4.2 Objectif(s) spécifique(s)

Cette étude a comme but de documenter la situation et les pratiques d'enseignement des enseignants de niveau collégial technique. Cette étude vise quatre objectifs spécifiques:

- Identifier les changements réalisés pour accommoder les étudiants qui travaillent pendant les études.
- Identifier des balises acceptables pour adapter les pratiques pédagogiques.
- Définir les limites acceptables pour l'enseignant et la réussite scolaire.
- Déterminer les attentes des enseignants envers ces étudiants au sujet de l'atteinte des compétences des programmes de formation et la qualité des programmes.
- Analyser ces changements, ces attentes et les besoins pour accompagner les étudiants qui travaillent un utilisant la théorie de l'activité (Engeström, 1987).

4.3 Déroulement

Le projet demandera de participer à une entrevue individuelle qui se déroulera entre le 15 octobre 2015 et le 30 novembre 2015. Vous n'avez qu'à participer à une seule rencontre d'une durée de 1 heure à 1 heure et demie

4.4 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

Le projet de recherche n'entraîne aucun risque ou de désavantage prévisible pour les participants, hors d'avoir à consacrer le temps nécessaire à la réalisation de l'entrevue individuelle qui est de 1 heure à 1 heure et demie. Il se peut que vous retiriez un bénéfice professionnel de votre participation à ce projet de recherche, mais on ne peut vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus de cette recherche contribueront à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation poste secondaire.

Cette recherche vous donne la possibilité de faire connaître vos expériences professionnelles et personnelles en liens avec le sujet de recherche. Elle vous donne aussi la possibilité de porter une réflexion sur les expériences scolaires et en arriver à une meilleure compréhension de la situation vécue. Cette expérience permet de partager les expériences vécues des participants avec des gens qui vivent des situations semblables et de prendre compte de l'implication sociale de leur expérience.

Cette recherche devrait permettre d'acquérir de nouveaux savoirs de la part des participants autant au niveau du processus de recherche que dans le rapport synthèse de la recherche.

Le rapport synthèse final de la recherche est porteur du discours des participants à différents niveaux qui n'auraient été difficilement réalisables par les participants seuls.

5. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

Pour assurer la confidentialité et l'anonymat, les moyens suivants seront pris:

1) Le nom des participants ou toute information permettant d'identifier personnellement un participant n'apparaîtra dans aucun rapport de recherche ni dans aucune publication scientifique.

2) Un code sera utilisé pour désigner chacun des participants afin de rendre la banque de données anonyme.

3) Les informations recueillies seront conservées es dans un classeur verrouillé et seul la directrice de recherche responsable et seulement cette dernière et l'étudiant chercheur auront accès à la liste des noms et des codes.

4) En aucun cas, les résultats individuels des participants ne seront communiqués à qui que ce soit.

Une fois le projet commencé, le participant sera avisé le plus rapidement possible de tout changement qui pourra modifier la nature de son consentement relatif à sa participation dans ce projet de recherche. Le chercheur se réserve le droit en tout temps d'interrompre la collaboration du participant.

Les données seront utilisées uniquement pour cette recherche. Il n'y aura aucune autre utilisation des données pour des recherches ultérieures.

Les données recueillies dans le cadre du présent projet seront conservées pendant un minimum de sept ans.

6. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

En tant que participant dans ce projet de recherche, vous reconnaissez que votre participation à ce projet est volontaire et vous pouvez cesser d'y participer en tout temps et ce, sur simple avis verbal et sans avoir à fournir de raisons ou donner d'explications. Vous pouvez donc décider de vous retirer en tout temps de ce projet de recherche, et ce, sans préjudice.

En cas de retrait, les données seront détruites.

Toutefois, dû à un retrait tardif d'un participant, les données ne pourront être retirées si elles ont été analysées et compilées.

7. INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

8. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relater à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Dany Côté
418-547-2191 (poste 7618)
Dany.cote@cjonquiere.qc.ca

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes: 418-545-5011 poste 4704 ou cer@uqac.ca.

9. CONSENTEMENT du participant

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature du participant

Date

Signature de la personne qui a obtenu le consentement si différent du chercheur responsable du projet de recherche.

J'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.

Nom et signature de la personne qui obtient le consentement

Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche *Date*

CANEVAS D'ENTREVUE

TITRE DU PROJET :

REGARDS CROISÉS SUR LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS DU COLLÉGIAL COMPOSANT AVEC UN PROFIL D'ÉTUDIANTS-TRAVAILLEURS.

RESPONSABLE DU PROJET : Dany Côté, étudiant à la maîtrise en éducation (MA)

[Veiller noter que tout ce qui se trouve entre crochets s'adresse à l'interviewer]

Cher (e) participant (e),

Nous vous remercions d'avoir bien voulu participer et d'investir de votre temps à cette recherche en répondant à ces quelques questions d'entrevue qui sera enregistrée sur bande sonore si vous m'y autorisez [obtenir l'accord verbal des participants]. Comme nous venons de lire dans le formulaire de consentement, nous vous garantissons que toutes les informations que vous nous donnerez lors de cette entrevue seront traitées de manière confidentielle. En aucun temps, vous ne pourrez être identifié et aucun de vos propos que vous direz durant l'entrevue ne vous sera personnellement attribué. Il vous sera aussi possible de vous retirer du processus en tout temps sans aucune justification.

L'objectif de cette recherche est de comprendre la situation vécue par les enseignants qui composent avec des étudiants-travailleurs dans leurs classes. Pour y parvenir, nous vous demandons de partager votre situation face à cette situation. Dans ce sens, nous vous demandons de partager votre vécu professionnel et vos expériences personnelles d'enseignant.

Cette entrevue devrait avoir une durée se situant entre 1 heure et 1 heure 30. Vous aurez à répondre à des questions se rapportant à six thèmes reliés au sujet traité, soit le regard que vous portez sur la pratique pédagogique des enseignants de niveau collégial technique qui doivent composer avec des étudiants-travailleurs, les changements apportés à la pratique pédagogique et à la tâche professorale pour accommoder ce type d'étudiants, les balises acceptables pour adapter les pratiques pédagogiques, les attentes des enseignants envers ces étudiants au sujet de l'atteinte des compétences des programmes de formation et la qualité des programmes, les moyens pour aménager la formation afin qu'il soit acceptable pour les enseignants.

Également, les données recueillies sont très importantes pour nous, car elles nous aideront à tenter de délimiter la situation des enseignants qui découle de cette problématique de la conciliation travail-études. Ce qui, grâce à votre participation, devrait grandement nous aider à établir le portrait de cette situation.

Nous pensons que c'est avec ce portrait de la situation des enseignants que nous pourrions identifier certaines pistes d'études pour en arriver avec des débuts de solution.

BLOC 1 LE REGARD QUE VOUS PORTEZ SUR LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS DE NIVEAU COLLÉGIAL TECHNIQUE QUI DOIVENT COMPOSER AVEC DES ÉTUDIANTS-TRAVAILLEURS [sujet, vision des participants, périodes critiques]

Préambule : Informer les participants du thème de la recherche et de la situation problématique étudiée dans le projet.

1. Pour entrer en matière, j'aimerais connaître votre vision de cette situation?
 - a. Comment vous touche cette situation?
 - b. Y a-t-il des périodes critiques dans une semaine de travail où la situation se présente plus souvent que d'autres?
[Période dans une journée ou période dans la semaine]

BLOC 2 LES CHANGEMENTS APPORTÉS À LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE ET À LA TÂCHE PROFESSORALE POUR ACCOMMODER CE TYPE D'ÉTUDIANT [modification de production]

2. Est-ce que vous avez à apporter des changements dans vos pratiques pédagogiques
 - a. Si oui, qu'est-ce que vous devez changer? Pour quelles raisons?
 - b. Quelles répercussions, est-ce que ces changements ont sur votre tâche de travail, sur les exigences pédagogiques, sur les règles de fonctionnement de la classe, etc. ?
 - c. Dans quelle situation cela vous place-t-il?
 - d. Sinon, expliquer?
 - e. Comment vous touche cette situation au point de vue de la tâche d'enseignement et de la préparation de cours?

BLOC 3 LES BALISES ACCEPTABLES POUR ADAPTER LES PRA- TIQUES PÉDAGOGIQUES [règles]

3. Quelles seraient les balises acceptables pour les enseignants?

- a. La limite face au contenu de cours?
- b. Pour la présence en classe?
- c. Pour le temps des activités?
- d. Pour les modalités pédagogiques?
- e. Pour les travaux à remettre?
- f. Pour les évaluations?
- g. La réussite scolaire?
- h. L'atteinte des compétences?
- i. Face à la qualité du programme?

BLOC 4 LES CONTRAINTES DES ENSEIGNANTS ENVERS CES ÉTUDIANTS-TRAVAILLEURS [règles]

4. Quelles seraient vos attentes envers les étudiants-travailleurs, jusqu'à quel point seriez-vous prêt à mettre des contraintes pour :

- a. La limite face au contenu de cours?
- b. Pour la présence en classe?
- c. Pour le temps des activités?
- d. Pour les modalités pédagogiques?
- e. Pour les travaux à remettre
- f. La réussite scolaire?
- g. L'atteinte des compétences?
- h. Face à la qualité du programme?

BLOC 5 LES MOYENS POUR AMÉNAGER LA FORMATION [chan- gement et distribution]

5. Nous voici rendus à la dernière section, j'aimerais vous entendre élaborer sur des moyens possibles à utiliser dans le futur ou des moyens que vous avez utilisés au cours des dernières années :

- a. Dans l'aménagement de vos cours?
- b. Pour ne pas négliger le contenu de cours?
- c. Pour être équitable entre les étudiants?
- d. Pour la présence en classe?
- e. Pour le temps des activités?
- f. Pour les modalités pédagogiques?
- g. Pour les travaux à remettre?
- h. La réussite scolaire?
- i. L'atteinte des compétences?
- j. Face à la qualité du programme?

6. Une dernière question, est-ce que vous avez quelque chose à ajouter?

CONCLUSION DE LA RENCONTRE

Remerciements

Rappel de confidentialité

Demande de discrétion

