

Université de Montréal

**Étude sur les pratiques éducatives en éducation des adultes à la
formation continue collégiale**

par

Jonathan Martel

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade
de Philosophiæ doctor (Ph. D.) en science de l'éducation, option andragogie

Décembre 2023

© Jonathan Martel, 2023

Université de Montréal
Département de psychopédagogie et d'andragogie, faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée

Étude sur les pratiques éducatives en éducation des adultes à la formation continue collégiale

Présentée par

Jonathan Martel

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Alexandre Beaupré-Lavallée

Président-rapporteur

Marie Thériault

Directrice de recherche

Neerusha Baurhoo Gokool

Membre du jury

Pierre Doray

Examineur externe

Cecilia Borges

Représentante de la doyenne

RÉSUMÉ

Chaque année de nombreux adultes font le choix de retourner aux études, notamment au sein des services de formation continue des cégeps. Ils y suivent des formations créditées menant à des diplômes reconnus leur permettant d'accéder rapidement au marché du travail avec des compétences renouvelées. Dans ce milieu, ces adultes se trouvent dans une nouvelle culture éducative différente de ce qu'ils ont vécu dans leur parcours scolaire initial. Du fait qu'ils sont plus âgés, souvent avec des responsabilités familiales, un capital scolaire et des expériences de travail variées, ces étudiants non traditionnels se distinguent des jeunes en continuité de formation, ce qui conditionnera leur nouveau parcours scolaire. D'autant plus que, pour ces adultes, le retour aux études constitue une rupture et une décision radicale eu égard aux conséquences socioéconomiques immédiates de ce choix.

En plus de vouloir décrire et analyser les pratiques éducatives qui concourent à soutenir les parcours de formation et d'insertion sociale de ces étudiants, cette thèse veut, dans une perspective andragogique, décrire et analyser : comment l'expérience des étudiants et des enseignants influencent les pratiques éducatives; les dynamiques de reconnaissance dans le contexte de la formation continue chez les étudiants et chez les enseignants; et la manière dont les stratégies de mobilisation de l'autonomie et de la capacité d'apprentissage autodirigé des apprenants sont utilisées par les enseignants. Nous définissons l'andragogie comme une philosophie existentialiste et humaniste de l'éducation des adultes fondant une théorie critique qui vise l'émancipation et la réalisation de soi à travers l'éducation et la formation tout au long de la vie. Cette théorie place la personne au centre des préoccupations et fait de l'apprentissage un élément fondamental du devenir de l'individu et de son émancipation.

Notre démarche de recherche est basée sur l'ethnographie critique de Carspecken (2013). Le travail d'enquête de terrain a été réalisé au sein d'un service de formation continue dans un cégep dans la grande région de Montréal qui accueille annuellement environ 1000 étudiants adultes. Son intégration à l'offre montréalaise en fait un lieu important de formation pour ces étudiants, notamment pour des individus qui ont des parcours migratoires, d'emploi et de formation variés. Notre enquête fut déployée en trois phases : d'abord nous avons observé les pratiques éducatives des chargés de cours en classe. Ensuite, nous avons réalisé des entretiens avec ces enseignants pour approfondir notre compréhension de leurs pratiques et obtenir leur point de vue sur l'éducation des adultes au cégep. Nous avons réalisé, de même, des entretiens avec des diplômés afin de connaître leur parcours et les mesures de soutien qui leur ont permis de réussir leur formation et leur insertion sociale. Finalement, nous avons réalisé des entretiens avec des étudiants actifs afin de connaître leurs parcours et contextualiser leurs expériences éducatives.

Notre recherche a permis de brosser un portrait global des pratiques éducatives qui visent à soutenir les adultes dans leur parcours de formation et d'insertion sociale.

Elle montre que, malgré les structures institutionnelles et le contexte des cégeps qui présuppose un modèle pédagogique, les enseignants de la formation continue inscrivent leur pratique dans le cadre andragogique tel que nous l'avons défini. De plus, nous avons constaté que c'est l'expérience antérieure des enseignants qui influence le plus leurs pratiques et conditionnent leurs actions en classe. Au début de leur carrière, c'est l'expérience scolaire antérieure qui domine, en effet, sur le plan de l'influence et après quelques années, c'est l'expérience de l'enseignement qui devient déterminante. Nous avons aussi montré que les parcours des étudiants sont riches et complexes, mais qu'ils sont majoritairement ignorés et méconnus des enseignants. Finalement, les résultats indiquent que le modèle pédagogique demeure prédominant dans les pratiques observées.

Nous souhaitons présenter la formation continue collégiale comme un milieu éducatif et social légitime qui permet de soutenir les adultes dans leur projet de formation. À notre avis, celui-ci dépasse le simple cadre d'un retour sur le marché du travail, alors qu'il permet également aux individus de se transformer et de se réaliser sur plusieurs plans.

Mots-clés : andragogie; formation continue collégiale; cégep; reconnaissance; expérience; autoréalisation; liberté sociale; ethnographie critique; théorie critique; parcours étudiant.

ABSTRACT

Every year, many adults choose to return to school, particularly through cégep continuing education services. There, they follow credited training courses leading to recognized diplomas, giving them rapid access to the job market with renewed skills. In this environment, these adults find themselves in a new educational culture, different from what they experienced in their initial schooling. Because they are older, often with family responsibilities, educational capital and varied work experience, these non-traditional students stand out from young people continuing their education, and this will condition their new educational path. All the more so as, for these adults, returning to school is a radical decision, given the immediate socio-economic consequences of this choice.

In addition to describing and analyzing the educational practices that support these students' training and social integration paths. From an andragogical perspective, this thesis aims to describe and analyze: how students' and teachers' experiences influence educational practices; what are the dynamics of recognition in the context of continuing education among students and teachers; and what strategies for mobilizing learners' autonomy and capacity for self-directed learning are used by teachers. We define andragogy as an existentialist and humanist philosophy of adult education based on a critical theory that aims for emancipation and self-realization through lifelong learning. This theory places the individual at the center of its concerns and makes learning a fundamental element of individual development and emancipation.

Our research approach is based on critical ethnography (Carspecken, 2013). The fieldwork was carried out in a continuing education department of a cégep in the greater Montreal area, which welcomes around 1,000 adult students annually. Its integration into Montreal's educational offering makes it an important training site for these students, particularly for individuals with varied migratory, employment and training backgrounds. Our investigation was deployed in three phases: first, we observed the educational practices of lecturers in the classroom. Next, we conducted interviews with these teachers to deepen our understanding of their practices and obtain their views on adult education at cégep. We conducted interviews with graduates to find out about their backgrounds and the support measures that enabled them to succeed in their training and social integration. Finally, we conducted interviews with active students to learn about their backgrounds and contextualize their educational experiences.

Our research has enabled us to paint an overall picture of educational practices aimed at supporting adults on their path to training and social integration.

Our research shows that, despite the institutional structures and the cégep context that presuppose a pedagogical model, continuing education teachers inscribe their practice within the andragogical framework as we have defined it. What's more, we've found that it's the teachers' prior experience that most influences their practices and conditions their actions in the classroom. At the start of their careers, previous school experience is the most influential, while after a few years, teaching experience becomes the determining factor. We have also shown that students' backgrounds are rich and complex but are largely ignored and misunderstood by teachers. Finally, the results show that the pedagogical model remains predominant in the practices observed.

We wish to put forward collegiate continuing education as a legitimate educational and social milieu that supports adults in their educational project, which we believe goes beyond simply returning to the labor market, but also enables individuals to transform and realize themselves on many levels.

Keywords: andragogy; college continuing education; cégep; recognition; experience; self-realization; social freedom; critical ethnography; critical theory; student pathway.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Liste des tableaux.....	xiv
Liste des figures	xv
Liste des sigles et abréviations.....	xvi
Avant-propos et remerciements	xviii
Introduction.....	1
Partie I : Le projet de thèse	7
CHAPITRE 1 : Retourner étudier au cégep.....	8
1.1 La formation technique des adultes au collégial dans une perspective d'éducation et de la formation tout au long de la vie.....	8
1.1.1 L'apport des établissements de formation professionnelle et technique	10
1.1.2 La situation au Québec	13
1.1.3 Un choix pour les adultes	14
1.2 Parcours et portrait des étudiants adultes dans les services de formation continue des cégeps.....	15
1.2.1 Les caractéristiques des étudiants en formation collégiale.....	16
1.2.2 Des adultes expérimentés qui retournent aux études.....	17
1.3 Le contexte éducatif de la formation continue collégiale	18
1.3.1 Un contexte institutionnel différent.....	19
1.3.2 Des enseignants sans formation et sans base de pratiques communes	21
1.4 Des pratiques éducatives ignorées par la recherche.....	22
1.4.1 Objectif général de recherche.....	23
1.4.2 Retombées attendues	24
1.5 Conclusion	25
CHAPITRE 2 : Un cadre conceptuel pour l'étude de l'éducation des adultes au collégial.....	27
2.1 Vers une théorie critique de l'éducation des adultes.....	29
2.1.1 L'andragogie comme philosophie de l'éducation des adultes.....	30
2.1.2 Une théorie critique de l'éducation : l'apprentissage transformateur.....	33

2.1.2.1 Quelques critiques	34
2.1.2.2 Une refondation théorique	36
2.1.3 Une théorie de l'apprentissage expérientiel et existentialiste.....	40
2.2 Aborder le parcours des adultes	42
2.2.1 Qu'entend-on nous par parcours ?.....	43
2.3 Trois piliers pour soutenir le parcours de formation et d'insertion sociale des adultes	45
2.3.1 La prise en compte de l'expérience.....	45
2.3.2 La dialectique de la reconnaissance : l'étudiant et l'enseignant.....	46
2.3.3 Autonomie de l'apprenant et sa capacité à aut DIRIGER ses apprentissages	48
2.4 Des pratiques éducatives andragogiques.....	49
2.4.1 Vers un modèle d'analyse des pratiques andragogiques	50
2.4.1.1 Le triangle pédagogique	51
2.4.1.2 La pyramide pédagogique	52
2.4.1.3 L'arène pédagogique	52
2.4.1.4 Une arène spécifiquement andragogique ?.....	55
2.5 Des objectifs spécifiques.....	56
Conclusion	56
 CHAPITRE 3 : L'ethnographie critique pour étudier les pratiques éducatives en contexte	58
3.1 Remarques préliminaires	59
3.2 L'ethnographie critique comme tradition de recherche	60
3.3 Une méthode de collecte et d'interprétation critique	64
3.4 Comment voir les pratiques éducatives en action	67
3.4.1 Le contexte de notre terrain d'enquête	67
3.4.1.1 Le contexte de la formation continue du Cégep de Montréal.....	68
3.4.1.2 Nos sites sociaux d'enquête.....	69
3.4.2 Stratégies d'enquête et d'interprétation.....	69
3.4.2.1 Construction du rapport primaire (Étape 1).....	69
3.4.2.2 Interprétation du chercheur, analyse reconstructive (Étape 2)	72
3.4.2.3 Génération collaborative de données dialogiques (Étape 3).....	72
3.4.2.4 Description et explication des relations systémiques (Étape 4 et 5).....	74
3.4.3 Planification des étapes du terrain.....	74
3.4.3.1 Demande de certification éthique	75
3.4.3.2 Observation en site fixe et mobile et analyse reconstructive préliminaire	75

3.4.3.3 Production et analyse des données dialogiques	75
3.4.3.4 Description et analyse des relations systémiques	76
3.5 Considérations éthiques	76
3.6 Limites et potentiels de la recherche.....	76
Conclusion	77
Partie II : Une monographie des pratiques éducatives.....	78
CHAPITRE 4 : Une monographie des pratiques éducatives de la formation continue collégiale.....	79
4.1 Modalité de présentation des résultats	80
4.2 Méthode de production des données.....	82
4.2.1 Étapes de réalisation du projet.....	82
4.2.2 Sources de données	84
4.2.2.1 Les traces écrites et les inscriptions.....	84
4.2.2.2 Entretiens informels.....	86
4.2.2.3 Observations participantes.....	86
4.2.2.4 Entretiens semi-structurés.....	91
4.2.2.5 Dimension auto-ethnographique : expérience et réflexivité du chercheur	92
4.3 Méthodes d'analyse	94
4.3.1 Les entretiens avec les enseignants	94
4.3.2 Les entretiens avec les étudiants et les diplômés.....	95
4.3.3 Les observations (notes et vidéo).....	96
4.3.4 Les notes du chercheur	96
4.3.5 Les documents divers	96
Conclusion	96
CHAPITRE 5 : Les conditions institutionnelles des pratiques éducatives	97
5.1 Description générale du cégep	98
5.1.1 Structure de fonctionnement et de gouvernance	99
5.1.1.1 Encadrement législatif et réglementaire	99
5.1.1.2 Règles budgétaires (F.A.B.R.E.S.)	100
5.1.1.3 Convention collective.....	104
5.1.1.4 Politiques internes	105
5.1.1.5 Ententes locales	106
5.1.1.6 Normes et coutumes	107
5.1.2 Instances, directions, services et comités	108

5.1.2.1 Conseil d'administration et comité exécutif.....	108
5.1.2.2 Principales directions.....	109
5.1.2.3 Comité des relations de travail enseignant (CRT Enseignant).....	109
5.1.2.4 Commission pédagogique ou Commission des études.....	110
5.1.2.5 Départements et comités de programme.....	110
5.1.2.6 Les autres comités (ad hoc, paritaires, syndicaux).....	112
5.1.3 Autres parties prenantes.....	112
5.2 Structure de la Formation continue du Cégep de Montréal.....	115
5.2.1 Services partagés.....	116
5.2.2 Lieu physique.....	117
5.2.3 Activités sociales.....	121
5.2.4 Message à la communauté.....	121
5.2.5 Cadre horaire et organisation scolaire.....	122
5.2.6 Le personnel de soutien et les professionnels.....	125
5.2.7 Conditions de travail.....	126
5.2.7.1 La rémunération.....	126
5.2.7.2 Le double emploi.....	128
5.2.7.3 Attribution des cours.....	129
5.2.7.4 Évaluation de l'enseignement.....	130
5.3 Le programme d'études.....	131
5.3.1 La structure du programme.....	131
5.3.2 Les documents constituant le programme.....	131
5.4 Synthèse et discussion : Des contraintes organisationnelles qui balisent les pratiques éducatives et maintiennent les chargés de cours de la formation continue dans une forme de mépris.....	133
5.4.1 Une somme de contraintes méconnues.....	133
5.4.2 Un traitement inéquitable.....	134
5.4.3 La marginalisation des enseignants de la FC.....	134
5.4.4 Influence des parties prenantes.....	135
5.4.5 Une nouvelle arène andragogique à quatre gradins.....	135
5.4.6 En lien avec les objectifs de la recherche.....	136
Conclusion.....	137
CHAPITRE 6 : La trajectoire enseignante.....	139
6.1 Portrait des participants de l'étude.....	140
6.1.1 Henri.....	140

6.1.2 Serge.....	141
6.1.3 Pierre	142
6.1.4 Charles.....	142
6.1.5 Sam.....	142
6.1.6 Claude	143
6.1.7 Léonard	143
6.2 Débuter sa carrière d’enseignant à la formation continue.....	143
6.2.1 L’embauche.....	145
6.2.1.1 Critères d’embauche.....	146
6.2.1.2 Le processus d’embauche.....	146
6.2.1.3 L’entrevue et le test de sélection	147
6.2.1.4 Plusieurs comités d’embauche.....	148
6.2.2 La rencontre, l’intégration et le premier choix de cours	151
6.2.2.1 Rencontres d’intégration.....	151
6.2.2.2 Le rôle d’Annexe et de conseiller pédagogique	151
6.2.2.3 Le choix de cours.....	154
6.2.3 L’attribution des cours	155
6.2.4 Les premiers cours	156
6.2.4.1 Son répertoire de ressources initiales	156
6.2.4.2 La préparation des cours.....	157
6.2.4.3 Les premières prestations	159
6.2.5 Une approche technique de l’enseignement.....	167
6.3 Les premiers mois, années d’enseignement, devenir enseignant.....	168
6.3.1 Le choix des premiers cours.....	168
6.3.2 Ressources disponibles.....	173
6.3.3 Travailler sur ses cours?.....	174
6.3.4 Une pratique fondée sur la transmission de l’expérience.....	176
6.4 Devenir un enseignant de la formation continue.....	178
6.4.1 Choisir entre la FC et le régulier	180
6.4.1.1 Les motifs du choix de nos participants	182
6.4.1.2 Les différences perçues	183
6.4.2 Une pratique de plus en plus distincte et ancrée dans une approche andragogique ou pédagogique.....	188
6.5 Quand on commence à être ancien	188
6.5.1 Entre impatience et résignation	192

6.5.2 Un enseignement maîtrisé, visant l'acquisition d'une compétence.....	193
6.6 Synthèse et discussion : Des enseignants généralement non formés qui construisent de manière autonome un modèle reposant sur leur expérience vécue	194
6.6.1 Léonard	196
6.6.2 Henri.....	197
6.6.3 Serge.....	200
6.6.4 Claude	201
6.6.5 Sam.....	202
6.6.6 Charles.....	204
6.6.7 Pierre	207
6.6.8 En lien avec les objectifs de la recherche.....	209
6.6.8.1 Les expériences vécues.....	209
6.6.8.2 Un mépris conventionné.....	212
6.6.8.3 Une autonomie dans le développement de ses compétences.....	214
Conclusion	215
CHAPITRE 7 : Les étudiants et les diplômés : caractéristiques et parcours	217
7.1 Le rapport aux étudiants chez les enseignants	217
7.1.1 Qui est responsable des apprentissages ?	219
7.1.2 Caractéristiques générales	223
7.1.2.1 Des étudiants faciles et motivés.....	223
7.1.2.2 ... avec des problèmes d'adultes	224
7.1.2.3 ...ayant (idéalement) peu ou pas d'expérience.....	225
7.1.3 Des persona	227
7.1.3.1 Le jeune (pas vraiment adulte)	227
7.1.3.2 L'adulte queb.....	229
7.1.3.3 Le nouvel arrivant.....	230
7.1.3.4 Mère (monoparentale ou non)	231
7.1.3.5 L'étudiant en changement de carrière.....	231
7.1.3.6 L'étudiant (éternel) avec SQ.....	232
7.1.3.7 L'étudiant de l'enseignement ordinaire en formation technique.....	232
7.2 Des expériences de vie riches et complexes	233
7.2.1 Portrait des étudiants et des diplômés participants à l'étude.....	234
7.2.1.1 Les étudiants.....	234
7.2.1.2 Les diplômés.....	237
7.2.2 Parcours scolaire initial	238

7.2.2.1 Parfois, la vie est relativement simple jusqu'à l'obtention d'un diplôme	239
7.2.2.2 Une fin de parcours abrupte.....	241
7.2.2.3 Un parcours rocailleux.....	246
7.2.3 Parcours de vie d'adulte	248
7.2.3.1 Expérience migratoire peu significative pour le retour aux études	249
7.2.3.2 Expérience unique ou quasi linéaire.....	250
7.2.3.3 Expérience de travail hétérogène avec ou sans retour en formation.....	253
7.2.3.4 Multiples retours aux études.....	256
7.2.4 Le choix de retourner aux études	263
7.2.4.1 Un faible état de reconnaissance	263
7.2.4.2 Insatisfaction, l'opportunité et une personne extérieure.	264
7.2.4.3 Fondé sur des rapports généralement positifs à l'école et un désir latent du retour aux études	264
7.2.4.4 Favorisé par des conditions socio-économiques propices	265
7.2.4.5 Courte note sur la figure de l'étudiant perpétuel	266
7.2.5 Et après, que deviennent-ils ?.....	266
7.3 Synthèse et discussion : Des étudiants « sans bagage » et sans rapport fort avec l'institution scolaire.....	269
7.3.1 Sur le plan théorique	273
7.3.1.1 Les quatre axes d'analyse.....	273
7.3.1.2 Un parcours transformateur	274
7.3.2 En lien avec les objectifs de la recherche.....	275
7.3.2.1 Des expériences ignorées.....	275
7.3.2.2 Une situation de reconnaissance renouvelée	276
7.3.2.3 Une autonomie postulée	276
Conclusion	277
CHAPITRE 8 : Ce qui se passe dans la classe.....	278
8.1 Sept styles de pratiques distinctes dans un canevas générique	279
8.1.1 Un canevas générique.....	280
8.1.1.1 Début de la séance de cours.....	280
8.1.1.2 Première partie du cours.....	281
8.1.1.3 La pause.....	283
8.1.1.4 Après la pause.....	284
8.1.1.5 Mettre fin à la séance.....	284
8.1.2 Des pratiques nuancées	284

8.1.2.1 Serge : Une longue démonstration sans fin prévue...	285
8.1.2.2 Henri : Le cours d'introduction	288
8.1.2.3 Pierre : Un accompagnement individuel	290
8.1.2.4 Charles : mise de l'avant de son expérience	292
8.1.2.5 Sam : une journée dans les souliers d'un enseignant avec des pratiques différentes	294
8.1.2.6 Claude : une approche particulière	296
8.1.2.7 Léonard : Apprendre à enseigner dans des conditions difficiles	299
8.1.3 Des pratiques convergentes	300
8.2 Des pratiques orientées d'abord vers la transmission de la matière en grand groupe et la réalisation des travaux individuellement	301
8.3 Synthèse et discussion : Un modèle émergent d'enseignant. La figure de l'enseignant expert dédié aux apprentissages des étudiants, mais aux prises avec la réalité vécue	303
8.3.1 Des enseignants experts en représentation	303
8.3.2 Dédiés aux étudiants	303
8.3.3 Reproduisant un patron établi dans leur expérience	304
8.3.4 Devant s'ajuster en fonction de nombreuses contingences externes	305
8.3.5 Discussion	307
8.3.5.1 Des pratiques entre la pédagogie et l'andragogie	307
8.3.5.2 Ce que nos observations apportent à nos objectifs de la recherche	307
Conclusion	309
CHAPITRE 9 : Discussions conclusives	310
9.1 Retour sur le projet de thèse	310
9.1.1 Problématique : des pratiques éducatives invisibles	310
9.1.2 Cadre théorique : penser l'andragogie et le soutien aux étudiants adultes	311
9.1.3 Méthodologie : une ethnographie critique	313
9.2 Retour sur les résultats : des pratiques andragogiques conditionnées socialement et visant généralement l'émancipation de l'autre	314
9.2.1 Une structure formelle qui conditionne les pratiques	314
9.2.2 Des rôles sociaux prédéterminés	316
9.2.3 Une trajectoire enseignante conditionnée par la structure et l'expérience	317
9.2.4 Des pratiques fondées sur l'expérience de l'enseignant empruntant à la pédagogie	318
9.2.5 Une structure qui limite l'application des principes de l'andragogie	318
9.2.6 Des parcours d'étudiant qui visent l'émancipation d'une situation aliénante	319
9.2.7 Retour sur nos objectifs spécifiques	320

9.3 Considérations méthodologiques : l'engagement ethnographique du praticien-chercheur	321
9.4 Considérations théoriques : une sphère d'action sociale.....	322
9.4.1 L'école comme institution de justice sociale : le cas de l'éducation des adultes	324
9.4.1.1 Vers une analyse reconstructive d'une institution de justice sociale.....	324
9.4.1.2 Une relation temporairement aliénante ?	328
9.5 Limites	331
9.6 Contributions à la recherche, retombées et pistes futures	332
Conclusion	333
Bibliographie.....	334
Section de l'annexe	349
Annexe 1 : Tableau des étapes prévues	350
Annexe 2 : Outils de collecte	351
Annexe 3 : Participants et cohortes observés.....	353
Annexe 4 : Grilles d'entretiens (Enseignant et Diplômé)	355
Annexe 5 : Questionnaire ethnopédagogique	358

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. –	Étapes de l’ethnographie critique selon Carspecken (2013)	66
Tableau 2. –	Objectifs de la recherche et outils de collecte de données	70
Tableau 3. –	Tableau récapitulatif du recrutement des participants.....	84
Tableau 4. –	Tableau des sources de données secondaires consultées.....	85
Tableau 5. –	Description du premier bloc d’observation (13 au 17 juin 2022)	88
Tableau 6. –	Description du deuxième bloc d’observation (30 juin au 6 juillet 2022).....	88
Tableau 7. –	Description du troisième bloc d’observation (8 au 12 août 2022)	89
Tableau 8. –	Les dimensions de l’analyse des parcours.....	95
Tableau 9. –	Sommaire des enveloppes de financement des cégeps	100
Tableau 10. –	Les volets de la tâche des enseignants	105
Tableau 11. –	Composition du conseil d’administration du Cégep de Montréal.....	108
Tableau 12. –	Composition type des comités de programme	111
Tableau 13. –	Traitement des chargés de cours à la dernière journée de la convention collective (FNEEQ, 2020-2023).....	127
Tableau 14. –	Charges à la formation continue allouées par le MEQ.....	153
Tableau 15. –	Phases de la carrière des enseignants de la formation et leurs caractéristiques	195
Tableau 16. –	<i>Persona</i> identifiés par les enseignants participants et leurs caractéristiques	228
Tableau 17. –	Tableau lexicologique des termes utilisés.....	235
Tableau 18. –	Les participants étudiants et leurs caractéristiques	236
Tableau 19. –	Les participants diplômés et leurs caractéristiques	237
Tableau 20. –	Étapes de l’ethnographie critique selon Carspecken (2013)	313

LISTE DES FIGURES

Figure 1. –	Vue synthétique de la problématique	24
Figure 2. –	Représentation schématique du cadre théorique et des principaux auteurs	28
Figure 3. –	Représentation du triangle pédagogique issu des travaux de Jean Houssaye (2014) .	51
Figure 4. –	La pyramide pédagogique des dispositifs autonomisants Modèle de Carré, Moisan et Poisson (2010).....	52
Figure 5. –	L’arène pédagogique d’Étienne et Fumat (2014).....	53
Figure 6. –	Vue synthétique de la problématique	81
Figure 7. –	Schéma du local 03 (Campus A).....	118
Figure 8. –	Schéma du local 03 (Campus A).....	118
Figure 9. –	Schéma du local 29 (Campus B).....	119
Figure 10. –	Schéma du local 70 (Campus B).....	119
Figure 11. –	Schéma du local 73 (Campus B).....	119
Figure 12. –	Schéma du local 39 (Campus B).....	119
Figure 13. –	Schéma du local 41 (Campus B).....	120
Figure 14. –	Horaire type des groupes de jour	123
Figure 15. –	Horaire type des groupes de soir.....	123
Figure 16. –	Représentation schématique de l’importance relative de chaque source de l’expérience en fonction de la trajectoire des enseignants	210
Figure 17. –	Vue synthétique de la problématique	311
Figure 18. –	Représentation schématique du cadre théorique et des principaux auteurs	312

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AEC :	Attestation d'études collégiales
AFE :	Aide financière aux études
AFP :	Attestation de formation professionnelle
AG :	Assemblée générale
APC :	Approche par compétence
API :	Aide pédagogique individuelle
AST :	Analyse de la situation de travail
CA :	Conseil d'administration
CEDEFOP :	Centre européen pour le développement et la formation professionnelle
CEEC :	Commission d'évaluation des programmes collégiaux
CEQ :	Centrale de l'enseignement du Québec
CER :	Comité de l'éthique de la recherche
CEREP :	Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie
CNESST :	Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail
CNFPET :	Comité national de formation professionnelle et technique
CRT :	Comité des relations de travail
CP :	Conseiller pédagogique
CSN :	Confédération des syndicats nationaux
DA :	Directeur ou Directrice adjointe
DE :	Directeur ou Directrice des études
DEC :	Diplôme d'études collégiales
DEP :	Diplôme d'études professionnelles
DRH :	Direction des ressources humaines
DFC :	Direction de la formation continue
EFTLV :	Éducation et de formation tout au long de la vie
ETC :	Équivalent temps complet
FC :	Formation continue
FECQ :	Fédération étudiante collégiale du Québec
FGA :	Formation générale des adultes
FNEEQ :	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
FP :	Formation professionnelle
FPT :	Formations professionnelles et techniques

MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec ¹
MES :	Ministère de l'Enseignement supérieur
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
OMS :	Organisation mondiale de la Santé
PARAF :	Programme d'aide à la requalification par l'augmentation de la formation
PES :	période-étudiant-semaine
PIEA :	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
PPO :	Pédagogie par objectif
PRATIC :	Programme pour la requalification et l'accompagnement en technologie de l'information et des communications
RAC :	Reconnaissance des acquis et des compétences
RCMM :	Regroupement des cégeps de Montréal
RECQ :	Règlement sur le régime des études collégiales
RLRQ :	Recueil des lois et des règlements du Québec
RREGOP :	Régime de retraite des employés du gouvernement et des organismes publics
SDLRS :	<i>Self-Directed Learning Readiness Scale</i>
SOBEC :	Système des objets d'études collégiales
TAT:	Tribunal administratif du travail
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

¹ Bien que ce ministère ait changé de nom plusieurs fois, nous utilisons cette appellation afin de simplifier le texte.

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS

What does "jnd" mean? In the field of psychophysics, that branch of experimental psychology that studies sensation and perception, a jnd is the amount that something must be changed for the difference to be noticeable, defined to mean that the change is detectable half the time. My goal is to make a noticeable difference – many jnds worth – in human-centered technology.

Don Norman

J'évolue dans l'enseignement postsecondaire (universitaire et collégial) depuis 2007 et j'ai toujours cru à l'importance des parcours scolaires et de leurs incidences sur la capacité des individus à se faire une place dans le monde. La possibilité de vivre des parcours atypiques, non linéaires, d'errer ainsi que de réaliser des apprentissages tout au long de la vie fait partie de ce qui nourrit ma vision de l'éducation. Cette conception vient probablement de mon parcours scolaire personnel qui m'a mené des études collégiales techniques en électronique vers l'ingénierie, puis vers les communications pour aboutir comme enseignant au cégep dans un autre domaine.

Cependant, ce n'est que dans les dernières années que j'ai réellement pris conscience du potentiel émancipateur des parcours scolaires atypiques. Paradoxalement, bien que j'enseigne à temps plein dans une formation technique à des adultes, je n'avais pas constaté pleinement le pouvoir émancipateur de cette requalification. Le quotidien de l'enseignant, encore plus en formation continue, n'offre guère de temps de réflexion sur le rôle et l'incidence qu'un enseignant peut avoir sur des individus en démarche de réorientation. Qui plus est, il n'existe que très peu de littérature scientifique qui présente la réalité de ce contexte éducatif. C'est dans cet esprit que j'ai décidé d'entreprendre un retour aux études.

L'objectif que je m'étais fixé au départ de ce projet était d'atteindre le seuil de différence, dont Norman fait mention, qui fait que tes travaux ne passent pas inaperçus. Il est question ici de faire la différence, non pas dans mon parcours individuel, mais pour les autres : particulièrement pour mes collègues qui travaillent d'arrache-pied pour soutenir ces adultes qui font un retour aux études et qui vivent des situations difficiles. Si cette thèse permet de mettre en valeur le travail fait par les enseignants de la formation continue et de dénoncer le manque de reconnaissance qu'ils vivent, mon objectif sera atteint. Je serai parvenu à ce seuil de différence.

Je tiens à remercier ma directrice, Marie Thériault, qui m'a admirablement accompagné dans ce long processus. L'encadrement qu'elle m'a offert, les conseils prodigués et sa grande disponibilité m'ont permis de réaliser ce projet dans des conditions rêvées. Merci à mes collègues d'avoir accepté de participer à ce

projet de recherche en me faisant confiance. Je lève aussi mon chapeau aux dizaines de milliers d'étudiantes et d'étudiants qui retournent aux études dans des services de formation continue chaque année. J'ai le plus grand respect pour ce parcours extraordinaire que vous effectuez.

Merci surtout à Chantal qui m'a soutenu tout au long du processus et qui est encore à mes côtés. Merci d'être là pour moi et pour nos enfants. Grâce à toi, ils n'ont pas souffert de l'absence de papa pendant cette période de travail intense qui se termine enfin.

Ce travail est dédié à mes deux patates, Léo et Émile, à qui je souhaite d'accomplir ce qu'ils veulent, et ce, malgré les difficultés et les obstacles. J'espère qu'ils verront dans ce travail la preuve qu'avec des efforts et de l'aide, on peut atteindre nos objectifs.

Montréal, le 5 décembre 2023

INTRODUCTION

Le parcours de vie de Michelle, Jules, Marcel et Abdel est sur le point de changer et de prendre un nouveau tournant. Michelle a pris sa retraite hâtivement pour prendre soin de ses parents vieillissants. Elle éprouve des difficultés financières, ce qui lui impose de retourner sur le marché du travail, mais dans un secteur différent. Active dans un domaine hyperspécialisé, elle ne peut pas se trouver facilement un autre poste dans ce secteur. Elle travaille quelques mois comme réceptionniste dans divers milieux et aboutit dans une entreprise qui évolue dans le domaine du développement Web. Cette expérience a piqué sa curiosité et l'incite à entreprendre des démarches afin de retourner aux études dans ce domaine.

Jules, dans la quarantaine, travaillait depuis plusieurs années dans le secteur du tourisme. Il s'y plaît bien. Les déplacements fréquents, l'horaire atypique et les périodes de travail discontinues lui conviennent parfaitement. Il n'a que peu de responsabilités financières importantes et aime voyager, travailler à l'étranger et vivre des expériences variées. La précarité de ce travail lui a toujours convenu et ne l'a jamais dérangé. Il n'en est pas à son premier travail précaire et les changements font partie de sa vie. Cependant, le ralentissement de l'économie dans son secteur d'activité et les bouleversements de la pandémie de Covid-19 lui ont fait prendre conscience de l'instabilité de sa situation sur le long terme. Par le passé, il a déjà effectué plusieurs formations afin de soutenir son développement professionnel, ce qui l'amène à exercer diverses fonctions de travail, mais principalement comme travailleur indépendant. Ces divers changements lui ont toujours plu, mais l'ont aussi empêché d'atteindre des niveaux de reconnaissance plus grands. Il sent qu'il a travaillé très fort toute sa vie, mais qu'il ne reste que peu de traces de ses accomplissements et de tous ses efforts. Ayant déjà cumulé des diplômes et des formations dans divers domaines, il lui apparaît que pour améliorer sa situation, il lui faut encore retourner aux études dans un autre domaine, plus stable, qui lui fournira le contexte idéal pour entamer une nouvelle carrière de laquelle il pourra se construire un capital de reconnaissance.

Marcel, 30 ans, s'ennuie dans son travail. Il incarne le cliché du travailleur de la fonction publique qui se trouve pris dans une cage dorée. Disposant de bonnes conditions de travail incluant une permanence et des avantages sociaux intéressants, son travail n'est plus du tout passionnant ni d'un quelconque intérêt. Il est titulaire d'un diplôme universitaire et a suivi une formation en massothérapie pendant qu'il occupait son emploi. C'est une personne créative qui a toujours voulu travailler sur divers projets variés, mais ne se voit pas poursuivre sans le défi quotidien qu'il recherche. Il se met alors à la recherche d'une autre formation qui lui permettra de se réaliser au quotidien.

Abdel vit au Québec depuis trois ans. Dès son arrivée, il a trouvé un emploi dans son secteur d'activité. Avec son niveau d'expérience, il est devenu gestionnaire de projet, mais s'est rendu compte qu'il lui manquait des compétences pour bien accomplir ses tâches. Plus jeune, il a dû faire le choix de quitter sa formation initiale dans le secteur des technologies de l'information pour suivre une formation courte en vente. Il a fait ce choix sans le regretter afin de subvenir à ses besoins. Il a pu alors travailler à temps plein, dans divers pays, et en s'assurant de revenus suffisants. Son intérêt envers les technologies était toujours présent et a été réveillé par les nouveaux défis qu'il a dû relever dans son nouvel emploi. Il a alors entendu parler d'une formation intensive de niveau collégial qui lui permettrait de réaliser des projets intéressants.

Ces quatre personnes avaient constaté que leur situation actuelle ne leur convenait plus. Des personnes autour d'eux le savaient et les ont encouragées entreprendre des démarches pour retourner aux études dans un nouveau domaine. Après quelques recherches, tergiversations et réflexions sur leur avenir, chacun s'est inscrit dans un programme d'attestation d'études collégiales (AEC) ou de diplôme d'études collégiales intensif (DEC) donné par un des 48 cégeps du Québec. À travers ce programme d'études, en plus de décrocher un diplôme qualifiant et reconnu, ces trois personnes ont acquis des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être variés, c'est-à-dire de nouvelles compétences (Dussault et al., 1984; Monchatre, 2007) qu'elles ont pu faire valoir afin de retourner sur le marché du travail dans un poste satisfaisant.

Ces nouveaux acquis tant formels que relatifs à l'expérience globale du retour aux études les laissera transformés et leur permettront de retrouver un rôle actif dans la société. Ils exerceront ce nouveau rôle au sein d'une entreprise, d'un nouveau réseau de solidarité et, de manière plus large, au sein de leur réseau social. Ils retrouveront une partie de la reconnaissance perdue dans la rupture qui les aura menés à leur retour aux études.

Ces scénarios reprennent les constantes qui décrivent le retour aux études de plusieurs adultes. S'il est assez aisé de deviner les grandes lignes de ce parcours, il n'est pas aisé d'en tracer les contours précis et de comprendre le contexte spécifique dans lequel ces adultes vivront une nouvelle expérience de formation. C'est le projet de cette thèse : réaliser une étude sur les pratiques éducatives en éducation des adultes à la formation continue collégiale.

Nous évoluons dans l'enseignement postsecondaire (universitaire et collégial) depuis 2007 et nous avons toujours cru à l'importance des parcours scolaires et à leurs incidences sur la capacité des individus à se faire une place dans le monde. La possibilité de vivre des parcours atypiques, non linéaires, ainsi que de réaliser des apprentissages tout au long de la vie font partie des éléments qui nourrissent notre vision de l'éducation. Ceci vient probablement de notre propre parcours scolaire qui fut loin d'être linéaire et qui nous

a mené, comme étudiant de première génération, à changer plusieurs fois de secteurs pour nous faire aboutir, jusqu'à maintenant, à l'enseignement collégial dans le secteur des technologies de l'information.

Ce n'est que très récemment que nous avons réalisé le potentiel émancipateur de la formation continue collégiale qui accompagne certains parcours scolaires atypiques. Paradoxalement, bien que nous enseignions à temps plein dans une formation technique à des adultes, nous n'avons compris que tardivement le pouvoir de ce parcours de requalification. Le quotidien, encore plus en formation continue, n'offre que très peu de temps de réflexion sur notre propre rôle d'enseignant et l'incidence qu'il peut avoir sur des individus en démarche de réorientation, comme ces trois personnes auxquelles nous avons fait référence en introduction. Qui plus est, et ce fut notre constat initial, il n'existe que très peu de littérature scientifique qui présente la réalité de ce contexte éducatif (Martel, 2023). Si le contexte de l'enseignement collégial est fort peu documenté, celui de la formation continue l'est encore moins.

À l'instar de bien des professeurs dans l'enseignement postsecondaire, nous n'avons pas été formés pour cette tâche. C'est d'ailleurs un élément qui distingue les enseignants des niveaux postsecondaires (cégep, université) des autres niveaux d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire). Ceux-ci sont des spécialistes disciplinaires qui exercent une profession hors de leur champ de compétence initial. C'est une particularité à ne pas négliger quand on pense au contexte pédagogique et aux conditions d'apprentissage des étudiants qui font un retour aux études. C'est à cet égard, notamment, que nous posons notre regard sur les conditions d'apprentissage des milliers d'adultes qui font un retour aux études dans un parcours de formation technique au collégial.

Nous avons choisi de structurer notre thèse en deux parties. La première partie présente le projet de recherche et est divisée en trois chapitres distincts qui portent sur la problématique, le cadre théorique et la méthodologie de la recherche et de traitement des données. Dans la seconde partie, nous présentons les résultats sous la forme d'une monographie. Cette dernière partie est divisée en six chapitres. Le premier présente le mode de production des résultats, les quatre chapitres suivants portent chacun sur un aspect spécifique de la recherche et le dernier propose une discussion générale de nos résultats de recherche en lien avec notre problématique et le cadre théorique.

Plus spécifiquement, dans le premier chapitre, nous exposerons la problématique de la recherche, l'objectif principal et les retombées attendues. D'abord, nous identifierons les éléments qui constituent les fondements et la problématique de notre recherche, laquelle vise à décrire et analyser les pratiques éducatives effectives dans les services de formation continue collégiale. Nous montrerons que malgré sa faible présence dans la littérature scientifique, la formation professionnelle et technique vise des objectifs

de formation cohérents avec l'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV) et qu'elle permet aux étudiantes et étudiants adultes d'atteindre deux objectifs proximaux d'importance pour tout individu : l'accès au marché du travail et la réinsertion sociale. Nous identifierons certaines des particularités des étudiants de la formation continue collégiale et montrerons que le milieu de la recherche n'en sait que très peu à l'égard des modalités pédagogiques à privilégier dans leur apprentissage et sur les pratiques éducatives de la formation continue. Finalement, nous expliciterons notre objectif de recherche général, à savoir décrire et analyser, dans une perspective andragogique, les pratiques éducatives qui concourent à soutenir les parcours de formation et d'insertion sociale des étudiantes et étudiants inscrits dans des programmes techniques d'AEC ou de DEC dans les services de formation continue des cégeps (OG).

Dans le second chapitre, nous exposerons le cadre théorique de la recherche, c'est-à-dire une théorie critique en éducation des adultes, fondée sur l'andragogie vue comme une philosophie existentialiste et humaniste de l'éducation des adultes. Cette théorie place la personne au centre des préoccupations et fait de l'apprentissage un élément fondamental du devenir de l'individu et de son émancipation. Nous proposerons que le parcours de retour aux études s'inscrive en cohérence avec les préoccupations de la théorie critique d'Axel Honneth qui fait de la lutte pour la reconnaissance un élément fondamental pour comprendre les enjeux auxquels font face les étudiants adultes. Notre approche invite à considérer trois éléments pour atteindre notre objectif : l'expérience individuelle, les dynamiques de reconnaissance et l'autonomie de l'apprenant. Ces trois éléments nous permettront de poser nos trois objectifs spécifiques qui permettront de porter un regard complémentaire sur les trois pôles de l'éducation des adultes : le contexte scolaire, l'étudiant et l'enseignant.

Dans le troisième chapitre, nous déclinons la méthodologie et précisons les modalités d'enquête que nous souhaitons déployer afin d'atteindre nos objectifs de recherche. D'abord nous présenterons le courant méthodologique que nous avons choisi, l'ethnographie critique, qui, en raison de sa capacité à concilier la richesse de l'enquête ethnographique et son ancrage dans la théorie critique, nous permettra de rendre compte des pratiques éducatives de la formation continue en les situant dans leur contexte sociopolitique. Ensuite, nous présenterons la méthode de collecte de données et d'interprétation critique de Carspecken (2013) sur qui nous fondons notre méthode d'enquête. Après, nous exposerons nos stratégies d'enquête spécifiques ainsi que nos outils de collecte de données en lien avec les objectifs de recherche et le contexte particulier de celle-ci. Par la suite, nous présenterons les étapes de réalisation de notre enquête. Finalement, nous exposerons les considérations éthiques et les limites de notre recherche.

Le quatrième chapitre introduit la seconde partie de la thèse présentant les résultats de notre ethnographie. Ce chapitre, en continuité avec notre chapitre méthodologique, explicite le mode de présentation et de

traitement de nos données. Ainsi, dans le quatrième chapitre, nous décrivons la structure de présentation de nos résultats de recherche. Nous définissons la monographie et explicitons les raisons de son usage dans notre thèse. Ensuite, nous décrivons la méthode de production des données, incluant les étapes de réalisation du projet et les diverses sources et les artefacts que nous avons utilisés. Finalement, nous développons les méthodes d'analyse qui ont été utilisées pour produire les résultats.

Le cinquième chapitre, divisé en quatre parties, expose les composantes du cadre de l'action des enseignants, c'est-à-dire les éléments du contexte spécifique des cégeps et de la formation continue. Premièrement, nous faisons une description générale du cégep, notamment de sa structure de gouvernance, de ses services et des autres parties prenantes de son environnement. Deuxièmement, nous abordons la structure spécifique de la formation continue. Troisièmement, nous décrivons les éléments qui composent le programme d'étude dans lequel les enseignants et les étudiants évoluent. Quatrièmement, nous proposons une synthèse et une discussion des principaux résultats.

Le sixième chapitre présente la trajectoire de carrière des enseignants de la formation continue. Après avoir décrit les participants, nous présentons les caractéristiques des pratiques éducatives et leurs conditions d'exercice en parcourant les diverses étapes de la carrière des enseignants de la formation continue. Ce parcours est séparé en quatre étapes : le début de la carrière, les premières années, le devenir enseignant et l'acquisition d'un statut d'ancien. Nous terminons le chapitre en présentant une synthèse et une discussion des résultats présentés.

Le septième chapitre décrit le parcours des étudiants qui font un retour aux études. D'abord, nous partons du point de vue des enseignants pour présenter leur rapport aux étudiants et aux groupes. Ensuite, nous décrivons de manière générale le profil des divers participants étudiants et diplômés. Finalement, nous présentons les caractéristiques des parcours vécus qui ont mené nos participants à retourner aux études après avoir obtenu un premier diplôme secondaire ou postsecondaire. Les parcours des étudiants sont abordés selon quatre phases : leurs parcours scolaires initiaux, leurs parcours de vie d'adulte, le moment du choix de retourner aux études et ce qu'ils deviennent par la suite. Le chapitre se conclut avec une discussion et une synthèse de nos découvertes.

Dans le huitième chapitre, nous exposons les résultats des observations réalisées en classe. Le chapitre est divisé en trois parties. D'abord, nous présentons les styles de pratiques que nous avons observées. Nous décrivons alors le canevas générique des observations ainsi que les particularités propres à chacun de ces styles. Ensuite, nous établissons des comparaisons possibles en soulignant les ressemblances et les

divergences entre les styles et les enseignants. Finalement, nous proposons une synthèse et une discussion de nos résultats.

Enfin, dans le neuvième chapitre, nous proposons une discussion générale des résultats obtenus. Nous présenterons alors une courte synthèse des divers chapitres pour ensuite reprendre les principales conclusions et les regarder à l'aune de nos objectifs, du cadre théorique et de notre méthodologie de recherche. Ensuite, nous proposons deux courtes sections sur des considérations d'ordre méthodologique et d'ordre théorique. Après, nous développons les contributions scientifiques spécifiques de notre thèse au champ de l'éducation des adultes. Nous abordons également les limites de celle-ci. Finalement, nous proposons quelques pistes de recherches futures.

PARTIE I : LE PROJET DE THÈSE

CHAPITRE 1 : RETOURNER ÉTUDIER AU CÉGEP

Ce chapitre traite des adultes qui font un retour aux études dans le contexte des programmes d'études techniques offerts par les services de formation continue des cégeps. Nous procédons en quatre parties. Premièrement, nous présentons le contexte large qui permet d'apercevoir les enjeux de la formation continue des adultes dans les cégeps dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie. Deuxièmement, nous présentons un portrait sommaire des étudiants qui fréquentent ces établissements. Troisièmement, nous décrivons le contexte de travail des enseignants de la formation continue. Finalement, nous présentons les objectifs et les retombées attendues de notre thèse.

1.1 La formation technique des adultes au collégial dans une perspective d'éducation et de la formation tout au long de la vie

Historiquement la mobilité des individus, les changements sociaux, politiques, technologiques et économiques ont entraîné une demande pour la réorganisation des compétences des individus (Doray et Bélanger, 2005a, 2005b; Doray et al., 2007; Hoggan et Hoggan-Kloubert, 2022). Les parcours individuels, d'emplois ou de formations, sont marqués par des ruptures et des reprises de plus en plus fréquentes, nécessitant parfois un accès facilité à des voies de qualification initiale, de requalification ou qui permet le rehaussement des compétences des individus (Markowitsch et Hefler, 2019). Plusieurs éléments président à ces changements ou les exemplifient, notons la mobilité accrue des individus, la professionnalisation et l'accroissement des projets de formation.

Cette mobilité est bien illustrée par une étude canadienne sur les mouvements d'emplois dans quatre générations, soit les *matures* (née avant 1946), les baby-boomers (1946 - 1964), les membres de la génération X (1965 - 1979) et les millénariaux (née après 1980). Lyons et al. (2015) ont confirmé que le taux annuel de changement de carrière était largement supérieur (de deux à quatre fois plus fréquent) pour les nouvelles générations (X et millénariaux) que chez les personnes plus âgées. Les auteurs avancent comme hypothèse que ce sont principalement les transformations du monde du travail, liées aux changements économiques et technologiques ainsi qu'à la globalisation des marchés, qui sont responsables de cette hausse. De plus, Lyons et al. (2015, p. 17) suggèrent que les changements dans la structure actuelle du marché du travail incitent les membres des plus jeunes générations à adopter « *a self-directed approach to their careers [...] and are engaging in mobility to improve their career capital and take advantage of developmental opportunities.* »

Les changements d'emploi et de carrière des nouvelles générations seraient cohérents avec ce que Wittorski (2008) nomme le « mouvement vers la professionnalisation » qui invite l'individu à se former

continuellement pour maintenir ses compétences à jour. Pour Doray et Simoneau (2019), cette professionnalisation est une suite logique, du moins au Québec, d'un tournant vers un arrimage plus fort entre l'éducation et le marché de l'emploi qui eut cours pendant les années 1980. L'accès au marché du travail devient la clé de voûte des mesures d'intégration sociale. Conséquemment, selon Wittorski (2008), ce mouvement place l'individu comme étant le principal responsable du développement de sa compétence, celui-ci doit donc assurer sa formation constante et sa requalification afin de maintenir son niveau de performance.

D'autres tels que Doray et al. (2012) ont montré que le retour aux études des jeunes Canadiens (moins de 30 ans) est un phénomène fréquent. À partir des données d'une enquête longitudinale portant sur 5613 personnes nées entre 1979 et 1981 et ayant quitté leurs études postsecondaires avec ou sans diplôme. Ils notent que 11 trimestres, « soit six ans après la sortie [des études], la proportion de jeunes qui sont retournés aux études atteint 45 % chez les diplômés et 66 % chez les sortants sans diplôme » (Doray et al., 2012, p. 84). Ce retour aux études permet à des adultes de décrocher de nouvelles compétences et un diplôme qualifiant, facilitant leur intégration et leur maintien sur le marché du travail, ainsi que, par extension, leur participation à la société civile (Bélisle et Fernandez, 2018; Boudarbat et Connolly, 2013; Merriam et al., 2007).

Comme nous l'avons illustré, les changements politiques, sociaux et économiques font donc ressortir la nécessité de donner un accès facilité à la formation afin que les individus puissent s'éduquer et se former tout au long de leur vie. À cet égard, plusieurs auteurs tels que Holford et al. (2014) et Verdier (2008) soutiennent que l'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV) est déjà au cœur des politiques éducatives de plusieurs pays. Le Québec n'y fait pas exception. D'ailleurs, ce concept est central dans la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (MEQ, 2002a; MEQ, 2002b) que le Québec a mise en place au début de la décennie 2000 et qui n'a pas été renouvelée depuis. Elle fait suite à la Commission Jean (1982) qui a permis de reconnaître le besoin des adultes en terme de formation, mais dont les recommandations n'ont pas été pleinement réalisées dans les politiques gouvernementales et aux États généraux sur l'éducation (1995-1996) qui, notamment, fait entrer l'EFTLV dans le système éducatif québécois (Doray et Simoneau, 2019). La *Politique* (MEQ, 2002a; MEQ, 2002b) faisait de l'EFTLV un élément primordial autour duquel devaient se mobiliser l'état, les entreprises, la société civile et les individus. Selon Doray et Simoneau (2019), c'est d'ailleurs un des aspects qui fut très bien accueilli par les divers intervenants tels que les syndicats et les représentants du patronat.

L'EFTLV comporte une double vocation : transformer, libérer et émanciper l'individu, faisant écho aux travaux de Freire (1970) et au développement théorique autour de l'apprentissage transformateur (Mezirow,

1978, 1991); et celle de participer à l'édification d'une « économie du savoir », c'est-à-dire basée sur les compétences et les savoirs des individus, au cœur de la perspective du capital humain (Doray et Bélanger, 2005a; OCDE, 1996). D'ailleurs, pour Regmi (2015), cette dualité met en jeu une tension entre deux modèles de l'EFTLV. Le modèle humaniste prend ses racines dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (ONU, 1948) qui stipule que « toute personne a droit à l'éducation » et que celle-ci « doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme [*sic*] et des libertés fondamentales (ONU, 1948, article 26) ». À travers tous types de formation, il vise la réduction des inégalités et des injustices sociales et l'accroissement du respect des droits humains pour tous. Le modèle du capital humain, qui émerge institutionnellement de l'OCDE dans une conférence tenue en 1961 et dans une série de rapports subséquents (OCDE, 1961, 1989, 1996), est plutôt en lien avec l'idée que l'éducation « *is an investment through which individuals, corporations and nations can maximise their economic growth and prosperity* » (Regmi, 2015, p. 134-135). Il est fondé sur la théorie économique du capital humain qui veut qu'il y ait une corrélation positive entre les compétences et les connaissances que l'individu peut acquérir et la croissance économique (Becker, 1962; Psacharopoulos, 1972; Schultz, 1960). Dès lors, l'éducation est vue comme un bien qui est utilisé pour développer les ressources humaines nécessaires à l'économie et aux changements sociaux (Olaniyan et Okemakinde, 2008).

Par ailleurs, nous croyons qu'il faut chercher à dépasser cette tension entre les deux modèles à travers une perspective qui ne place pas en opposition le bien-être de l'individu et le marché du travail. Il faut alors porter notre regard sur le potentiel émancipateur, pour l'individu, d'une participation active à la société civile, incluant son rôle sur le marché du travail. À ce titre, nous nous inscrivons dans une perspective critique issue des travaux d'Axel Honneth (2000; 2006, *inter alia*). Nous avons un grand respect pour ces adultes en transition qui n'ont eu d'autres choix que de retourner sur les bancs d'école afin de regagner une légitimité sociale, une reconnaissance sociale leur permettant, pour reprendre les mots d'Honneth (2006, p. 175), d'« apparaître en public sans avoir honte ». Nous croyons qu'un ancrage, à partir de la perspective des adultes en formation, dans la « lutte pour la reconnaissance » permet, si ce n'est de dépasser cette tension, de rendre compte de la complexité des modalités de l'intégration sociale des individus.

1.1.1 L'apport des établissements de formation professionnelle et technique

Si les universités sont souvent citées comme un important lieu de formation qui permet la poursuite des objectifs de carrière et une émancipation individuelle, plusieurs considèrent que les collèges communautaires et les établissements de formation professionnelle et technique jouent un rôle majeur dans les objectifs visés par l'EFTLV (Lamb, 2011; Verdier et Doray, 2021). Au Québec, comme ailleurs dans le monde, ces établissements d'enseignement postsecondaire offrent principalement des programmes de

formations professionnelles et techniques (FPT)¹. Diverses organisations internationales ou transnationales font de la FPT un élément essentiel qui participe à la prospérité des états et à l'émancipation des individus. Nous serions même tenté de dire qu'ils sont au cœur des préoccupations dans les politiques éducationnelles et de formation continue, qu'ils ont été et demeurent un lieu privilégié pour voir en action les enjeux liés aux changements dans les systèmes de production. L'Europe est un terrain d'observation intéressant pour mettre en lumière ces relations.

Le développement de la communauté européenne et l'accroissement des mobilités (citoyens, biens et services, capitaux, etc.) ont forcé ses pays membres à entreprendre des actions afin de favoriser sa croissance économique et la fluidité de ses échanges (Cedefop, 2017). West (2012) montre à cet égard le chemin parcouru depuis la création du Centre européen pour le développement et la formation professionnelle ou Cedefop en 1975 qui conduira à adopter, au fil des années, des politiques transnationales de reconnaissance et d'équivalence de formation et de qualifications ainsi que divers projets visant la mobilité de la main-d'œuvre. Ce centre a pour mission de promouvoir l'éducation et la formation continue liées à la formation professionnelle au sein de la Commission Européenne (CE), de ses états membres et de leurs partenaires sociaux. Ainsi donc, depuis 1975, les pays européens se sont dotés d'une instance commune, afin de réfléchir et de mettre en place des politiques visant un développement harmonieux de la FPT. Pour le Cedefop (2014, p. 292), ces programmes visent « *to equip people with knowledge, know-how, skills and/or competences required in particular occupations or more broadly on the labour market* ». Pensons à des projets comme *Leonardo da Vinci*, l'équivalent du programme *Erasmus*², qui permet l'accès à la formation transnationale dans le domaine de la FPT et qui nécessite une reconnaissance des divers modes de qualification. Plus récemment, des projets comme la mise sur pied d'un outil qui permet de suivre l'évolution de la situation de la FPT à travers les divers pays membres ont montré l'importance de cet enjeu dans le débat politique (Hart, 2013). Le Cedefop réalise aussi divers projets de recherche qui permet de documenter l'état de la FPT au sein de l'Europe.

Le Cedefop et l'Union européenne ne sont pas les seules organisations supranationales à s'intéresser à l'éducation, notamment à la FPT. Ayant pour mission d'instaurer la paix par la coopération internationale

¹ L'UNESCO utilise le terme « enseignement et formation techniques et professionnels » (EFTP) et « *Technical and Vocational Education and Training* » (TVET) depuis 1999 (Séoul 1999); Le CEDEFOP utilise le terme « enseignement et de formation professionnels » (EFP) et « *Vocation education and training* » (VET) en anglais; Aux États-Unis c'est le terme « *Career and Technical Education* » (CTE) qui est utilisé depuis 2006.

² Depuis 2014, le projet *Leonardo da Vinci* (1995-2013) visant spécifiquement la FPT en Europe est maintenant intégré à Erasmus (mobilité universitaire) sous le nom de Erasmus+ EFP.

en matière d'éducation, de science et de culture, l'UNESCO articule aussi une vision pour la FPT. Pour elle, la formation professionnelle et technique

est l'un des instruments les plus puissants du monde pour permettre à tous les membres de la communauté d'affronter de nouveaux défis et de trouver leurs rôles en tant que membres productifs de la société. C'est un outil efficace pour réaliser la cohésion sociale, l'intégration et le respect de soi (UNESCO, 1999, p. 10).

Ainsi, ces programmes d'études ont comme objectifs de former des travailleurs compétents et qualifiés qui intégreront le marché du travail en répondant aux besoins spécifiques du système de production, mais aussi à redonner une place valorisante à ces individus dans leurs communautés.

À cet égard, la Commission Européenne, une des instances de l'Union Européenne qui est chargée, notamment, de la mise en œuvre des décisions et du budget de l'Union, reprend cette vocation. Pour elle, la pertinence du développement de la FPT est double : « d'une part, améliorer l'employabilité et contribuer à la croissance économique et, d'autre part, s'attaquer à des problèmes de société plus généraux, notamment le renforcement de la cohésion sociale » (CE, 2010, p. 3). Ainsi, la FPT doit « offrir des perspectives de carrière attrayantes et ambitieuses aux jeunes, mais aussi aux adultes, et toucher de manière égale les femmes et les hommes, les personnes à haut potentiel et celles qui, quelle qu'en soit la raison, sont menacées d'exclusion du marché du travail » (p. 3). Elle ne doit plus être vue comme la fin du parcours scolaire ou bien liée à une étape spécifique du parcours biographique (Picard et al., 2011). Ainsi, s'insérant dans la perspective de l'EFTLV, à notre avis, la FPT doit être vue, à la fois, dans une perspective de formation initiale pour les jeunes en continuité d'études, de formation continue pour les personnes nécessitant un perfectionnement et de formation initiale pour les adultes qui entreprennent un changement de carrière (Cedefop, 2017). Sans nier l'importance de la FPT comme parcours initial pour les jeunes, notre intérêt se porte toutefois sur ses apports en lien avec la formation et les besoins éducatifs des adultes.

Pour Legusov et al. (2021), l'apport des établissements de FPT vise aussi d'autres objectifs que celui de la qualification ou de la requalification. Ce secteur de formation permet aux établissements d'enseignement d'atteindre des objectifs de développement durable, tels que l'intégration des personnes pauvres, marginalisées et n'ayant que peu de compétences qui soient adaptées au marché du travail (Lamb, 2011; Legusov et al., 2021; Raby et al., 2022). Cela inclut des compétences désuètes ou bien peu reconnues sur un marché du travail en perpétuel changement. Ce sera le cas, par exemple, d'un nouveau chômeur provenant d'un secteur en déclin retournant en formation afin d'y acquérir de nouvelles compétences lui permettant de revenir sur le marché du travail. Pour ces auteurs, les établissements de FPT atteignent ces objectifs grâce à leur ancrage local, leur capacité de maintenir des relations de proximité avec le marché de

l'emploi, leur flexibilité quant aux curricula de formation et à leurs politiques favorisant l'accès pour un grand nombre de personnes.

Ces mêmes principes sont au cœur des politiques éducatives des cégeps depuis leur fondation à la fin des années 1960 (Doray et Simoneau, 2019; MEQ, 2002b; Parent, 1964). Ils se réalisent notamment dans leur accessibilité, résultat de leur répartition régionale et de leur gratuité (Thériault, 2018). Sans refaire l'histoire de la création des cégeps, rappelons que ces derniers furent créés à la suite de la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Parent, 1964) qui a posé les bases du système d'éducation actuel au Québec. Les recommandations de la Commission Parent visaient à rattraper le retard des francophones en termes d'éducation. Ce retard était entre autres dû à un problème d'éloignement géographique, pour ceux n'habitant pas près des grands centres, et aux coûts élevés liés aux études supérieures. Cette commission fut donc à la base de la création d'un réseau d'études postsecondaires accessible pour la majorité, étendu à l'ensemble du Québec et où les diverses écoles spécialisées (écoles normales, collèges classiques, écoles d'infirmières, etc.) furent regroupées (CSE, 2019).

1.1.2 La situation au Québec

Au Québec, la formation professionnelle et technique est offerte séparément par deux ordres d'enseignements distincts. D'abord, la formation professionnelle, celle-ci est donnée par les centres de formation professionnelle liés aux centres de services scolaires³ : ces formations professionnelles de niveau secondaire varient de six à dix-huit mois et sont offertes dans plusieurs régions du Québec. Elles sont surtout associées aux métiers et reposent essentiellement sur une formation pratique, préparant la personne à intégrer rapidement le marché du travail. L'entièreté du programme est élaborée par le ministère de l'Éducation (MEQ). Ensuite, la formation technique qui est offerte par les cégeps : l'étudiant peut y obtenir un diplôme d'études collégiales (DEC) ou bien une attestation d'études collégiales (AEC). Le DEC est le principal diplôme sanctionné par les collèges depuis leur fondation en 1967. Les programmes techniques menant à un DEC offrent une formation initiale de trois ans. Leur implantation dans chaque établissement d'enseignement collégial peut varier et adopter une couleur locale, mais les orientations principales et les compétences sont définies par le ministère de l'Éducation. Le cégep a la particularité d'offrir aussi une formation préuniversitaire de deux ans, et ce, au sein du même établissement. Cette caractéristique permet d'offrir un tronc commun de cours obligatoire de formation dite générale comprenant un ensemble de cours de littérature (4), de philosophie (3), d'éducation physique et à la santé (3), ainsi que des cours de langues secondes (2). Aux 133 programmes techniques s'ajoutent aussi 350 programmes d'AEC offerts aux

³ Anciennement les commissions scolaires.

étudiants adultes, c'est-à-dire qui détiennent un diplôme d'études postsecondaire ou qui sont majeurs et ont interrompu leurs études pour au moins deux sessions. Si divers diplômes pouvant s'adressant aux adultes étaient déjà offerts dans les cégeps, depuis 1993, la structure des diplômes de formation continue au collégial se réorganise (CSE, 2019; MEQ, 1993). Le diplôme de perfectionnement d'enseignement collégial⁴ (DEPC) et le certificat d'études collégial⁵ (CEC) sont alors abolis et le diplôme d'AEC, créé en 1988, devient « la principale réponse éducative créditée offerte spécifiquement aux adultes » (Bélangier et Robitaille, 2008, p. 235). Ces programmes sont offerts de jour, de soir, à temps plein ou à temps partiel par les services de formation continue au sein des cégeps. De formation initiale ou de perfectionnement, ces programmes sont d'une durée très variable allant de 180 heures à plus de 2300 heures. Principalement issus d'initiatives locales, ils sont élaborés localement ou en consortium et peuvent aussi être achetés et implantés dans d'autres cégeps (RREC, art. 16; Fédération des cégeps, 2014). Contrairement aux programmes menant à des DEC, les AEC n'intègrent pas le tronc de formation générale qui est commune aux DEC.

1.1.3 Un choix pour les adultes

Pour les adultes, le choix du niveau de formation dépend d'un bon nombre de facteurs. Premièrement, il résulte de l'intérêt du futur étudiant qui verra dans l'une ou l'autre des formations offertes un meilleur cadre de développement, mais aussi son rapport à l'école, ses expériences, son niveau de diplomation actuel et les sources de financement disponible (Doray et al., 2012; Marzarte-Fricot, 2019). D'ailleurs, la formation professionnelle semble souffrir de la concurrence avec la formation technique dispensée dans les cégeps, qui est plus exigeante et qui permet d'accéder à des métiers plus valorisés (Doray, 2010; Masdonati et al., 2015; Molgat et al., 2011), cet écart étant d'autant plus marqué chez les femmes (Marchand, 2019). À titre d'exemple, plusieurs participantes dans l'étude de Marchand (2019) notent que l'accès à des métiers mieux rémunérés, tels que ceux de la construction, est plus difficile pour les femmes qui sont souvent confinées à des domaines plus traditionnels comme le secrétariat, l'esthétisme ou les services de la petite enfance.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la formation professionnelle et technique est un parcours qui permet à un grand nombre d'adultes de se requalifier et d'atteindre le marché du travail (Doray et al., 2005b; Doray et al., 2012). Au Québec, par exemple, à l'automne 2019, ce sont 22 724 adultes qui étaient inscrits dans un programme de formation technique de niveau postsecondaire donnée par un service de formation

4 Diplôme d'études techniques décerné et défini par le MEQ entre 1984 et 1993. Il s'adressait au titulaire de DEC technique ou de CEC.

5 Diplôme d'études techniques décerné et défini par le MEQ entre 1973 et 1993. Il était l'équivalent de la partie de formation spécifique d'un DEC technique.

continue dans un des 48 cégeps publics. C'est donc plus de 20 % de l'effectif total des 97 778 étudiants inscrits en formation technique qui l'était dans des programmes menant à l'obtention d'un DEC ou d'une AEC offerts par des services de formation continue (ISQ, 2022). Dans les cégeps, rappelons que les services de formation continue se distinguent de ceux du secteur de l'enseignement ordinaire⁶ en ce qu'ils sont dédiés à la formation des adultes.

Les programmes crédités de ces services sont majoritairement offerts à temps plein, gratuitement, de manière intensive par des cégeps répartis sur l'ensemble du territoire et permettent l'obtention d'un diplôme qualifiant et de compétences renouvelées, souvent essentielles pour réussir une réinsertion sur le marché du travail (Bouarbat et Connolly, 2013; Hoggan et Hoggan-Kloubert, 2022). Ces formations sont donc très attrayantes pour des individus en démarche de réorientation. Notons que les besoins pour ce type de formation sont en forte demande (MTESS, 2019).

1.2 Parcours et portrait des étudiants adultes dans les services de formation continue des cégeps

La décision d'entreprendre une formation peut prendre une importance très variable et intervenir à plusieurs moments du parcours de vie des individus, c'est-à-dire à des moments différents pour chaque individu. Il peut s'agir simplement d'une formation liée à l'emploi, d'un cours de perfectionnement ou de développement lié à des intérêts personnels, ou bien un retour aux études à temps complet (Bélanger et Valdivielso, 1997; Doray et al., 2005b; Doray et al., 2007), et ce, tout au long de la vie en fonction du contexte sociohistorique, personnel, etc. Au Québec, en 2012, c'est un adulte sur deux qui a entrepris un projet de formation, dont 13% qui l'ont fait dans le cadre d'une formation formelle, c'est-à-dire offerte par un établissement scolaire, public ou privé, de niveau secondaire ou postsecondaire qui délivre des diplômes reconnus par un état. De ce nombre, certains choisissent d'entreprendre des études à temps plein. Comme le montrent Bélanger et Valdivielso (1997), ce retour aux études peut survenir à la suite d'une perte d'emploi, d'un parcours migratoire ou être simplement le fruit d'une décision personnelle visant à se réorienter, améliorer sa situation socioéconomique ou bien s'intégrer socialement. Plus récemment, ce constat a été réaffirmé par Marzarte-Fricot (2019) dans une étude sur les facteurs ayant un impact sur le retour aux études universitaires. Les établissements d'enseignement doivent donc être en mesure de s'adapter à ces retours et offrir des formations attrayantes, pertinentes, mais aussi un cadre d'accueil qui visent à soutenir le parcours de formation, et ce, à divers stades du parcours de vie des adultes.

⁶ L'appellation enseignement ordinaire est celle qui est utilisée dans les documents du MEQ. Cependant, les acteurs du milieu utilisent plutôt enseignement régulier ou formation régulière. Il est intéressant de noter que la convention collective utilise le vocable « régulier » et non « ordinaire », le second pouvant être jugé péjorativement. Nous utilisons les deux dans ce texte.

1.2.1 Les caractéristiques des étudiants en formation collégiale

La majorité des étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans un cégep ont un parcours scolaire homogène. Ils ont en moyenne 17 ans (Guay et al., 2020). Selon les données du MEQ, 67,8 % des élèves de la cohorte 2012 auraient obtenu leur diplôme d'études secondaires en cinq ans et 77,6 % en 7 ans et moins (MEQ, 2020b). Ils auraient donc débuté leurs études collégiales entre 2017 et 2019, ne laissant que très peu de place aux arrêts dans leur formation. Ils sont d'ailleurs dits en continuité de formation, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas fait d'interruptions complètes dans leurs études. *A contrario*, les parcours des adultes qui font un retour aux études sont multiples et variés (Picard et al., 2011). Les statistiques et les diverses études réalisées dans les dernières décennies montrent que ces étudiants sont d'âges plus variables, souvent plus vieux, ont une plus grande expérience, des responsabilités multiples et ont acquis un capital éducatif hétérogène. Ces constats de Hughes (1983), trouvent écho dans ceux d'autres chercheurs comme Bélanger (2015), Donaldson et al. (2004) et Merriam et al. (2007).

Les données du *Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC)* montrent que parmi les répondants (11894 étudiants de l'enseignement ordinaire en première session en 2016), 93,4 % provenaient du secondaire, 87,4 % étaient nées au Canada et 88,7 % avaient le français comme langue d'usage (Gaudreault et al., 2018). Selon le rapport du ministère de l'Éducation intitulé *Statistiques sur l'enseignement supérieur* (MEQ, 2015), en 2012, 85 % des 87 662 étudiants en formation technique à l'enseignement ordinaire étaient âgés de 24 ans et moins. Ils avaient un âge moyen de 21 ans.

Le portrait des étudiants de la formation continue des cégeps se montre fort différent. À titre d'exemple, au cours des cinq dernières années à la Formation continue d'un cégep montréalais (Canada), 68,4 % des personnes inscrites avaient le français comme langue maternelle, 64,4 % étaient nées à l'extérieur du Québec et seulement 13,9% avaient moins de 25 ans et 27 % avaient plus de 40 ans⁷. De plus, à l'automne 2012, l'âge moyen de l'effectif total des étudiants inscrits dans un programme technique à la formation continue au Québec était d'environ 32 ans et 24 % avaient plus de 40 ans. À titre comparatif, la même année, seulement 7,5 % des étudiants de la formation technique à l'enseignement ordinaire avaient plus de 30 ans (MEQ, 2015). L'enseignement ordinaire, bien qu'il accepte des adultes dans ses programmes, est principalement fréquenté par des étudiants en continuité de formation qui y arrivent directement à la suite de leurs études secondaires. Les statistiques montrent que les adultes qui retournent en formation,

⁷ Source : Service de développement pédagogique, Cégep de Montréal, Montréal, Canada (3361 étudiants). Les données proviennent du Système d'information sur les programmes (SIPÉ).

principalement dans les services de formation continue, y accèdent plutôt après avoir réalisé un parcours initial souvent plus long, comprenant des périodes de travail, de migration ou bien de chômage.

Ces données sont corroborées par le rapport *La Relance au collégial en formation technique*. Cette enquête visait les personnes ayant reçu un diplôme de DEC ou d'AEC en formation technique pour l'année 2016-2017. Elle visait donc 18 470 nouveaux détenteurs de DEC et 12 526 nouveaux diplômés d'une AEC de formation initiale dans 20 secteurs spécifiques. L'enquête ne distingue pas le secteur de formation des diplômés, c'est-à-dire à la formation ordinaire ou à la formation continue, mais nous pouvons raisonnablement conclure que les diplômés des AEC sont des adultes ayant fait un programme dans un service de formation continue. En effet, les critères d'admission des AEC excluent les étudiants en continuité de formation et la quasi-totalité des AEC est offerte par ces services⁸. Les diplômés des AEC sont majoritairement des femmes (57 %) et ont un âge moyen de 34,3 ans. Les personnes ayant reçu un DEC sont aussi majoritairement des femmes (63 %) avec un âge moyen de 24 ans. 79,7 % des détenteurs d'AEC ont déclaré avoir trouvé un emploi et seulement 9,7 % disaient poursuivre leurs études. Chez les titulaires d'un DEC, c'est 62,7 % qui sont en emploi et 33,5 % qui poursuivent des études. La filière de formation technique dans les AEC apparaît donc comme un bon choix pour les adultes qui désirent accéder rapidement au marché du travail, mais aussi comme formation de base pour poursuivre des études. C'est donc 89,4 % des diplômés qui ont pu profiter de cette formation comme d'un tremplin vers l'emploi ou vers d'autres études.

1.2.2 Des adultes expérimentés qui retournent aux études

En regard des caractéristiques des étudiants adultes que nous avons présentées, nous croyons que ceux-ci auront un profil spécifique d'apprenant et que cela aura de possibles incidences sur leur intégration aux études postsecondaires. D'emblée, nous notons trois éléments importants. Premièrement, plusieurs sont des personnes en situation d'immigration ou de migration. La majorité d'entre eux n'ont pas réalisé leurs études secondaires au Québec, ils ont une connaissance inégale de la langue d'enseignement, sans oublier qu'ils proviennent de pays d'origine et de cultures diverses et qu'ils présentent des parcours migratoires multiples (Solar, 2001). Ils n'ont donc pas acquis les codes culturels, sociaux et les conventions tacites spécifiques à notre système d'éducation, essentiels pour faciliter leur intégration dans la structure de formation. À notre avis, ce contexte devrait être pris en compte dans les mesures d'accueil et de soutien, dans les programmes

⁸ En 2016-2017, 43 étudiants étaient inscrits dans des AEC à la formation ordinaire. En 2020-2021, ce nombre était de 9. Ils y sont inscrits à travers des filières de formation technique (administratives, artistiques, biologiques, humaines ou physiques), mais nous en ignorons les détails. Notre hypothèse est qu'ils sont inscrits dans des programmes d'AEC leur permettant de compléter une formation technique menant à un DEC.

d'études et dans les pratiques éducatives des enseignants de la formation continue qui est spécifiquement dédiée aux adultes.

Deuxièmement, en raison de leur âge, ils ont accumulé une somme d'expériences plus importante et plus diversifiées que les jeunes étudiants. De plus, comme le montrait déjà Hughes (1983), ils sont aussi plus nombreux à avoir des responsabilités familiales (StatCan, 2017). Plusieurs auteurs montrent que cette expérience devrait être prise en compte pour comprendre l'apprentissage chez les adultes (Jarvis, 2004; Merriam et al., 2007). Si, comme le propose Jarvis (2004, 2006), l'expérience fonde notre capacité d'apprendre, elle peut aussi être un frein qui limite notre ouverture aux nouveaux apprentissages (Taylor, 2021). Cette résistance à l'apprentissage, présente dans la théorie des apprentissages transformateurs, intervient potentiellement quand il y a un conflit entre l'expérience antérieure et celle vécue dans la formation. Ce conflit peut être en lien avec les apprentissages antérieurs et les nouveaux (Salaman et Butler, 1990) ou bien dans une trop grande différence entre les cultures éducatives ou autres (Giroux, 2001). Il nous semble judicieux de penser que cette expérience devrait être une préoccupation chez les enseignants en formation continue collégiale.

Troisièmement, ils ont en commun d'avoir interrompu leurs études pendant des durées variables, rendant la reprise du rythme des études plus difficile d'autant. Le métier d'étudiant, pour reprendre les propos de Coulon (1992), est alors à réapprendre ou à réinvestir dans un nouvel horizon de pratique, loin du cadre habituel précédent. On peut penser que pour certains, l'interruption aura cristallisé ou fait émerger une attitude négative envers l'école. Cette reprise du rythme des études à temps plein ou partiel doit être aussi un élément qui est pris en considération par les établissements scolaires, autant dans les structures d'accueil, dans les programmes que dans les pratiques éducatives.

Ensemble, ces caractéristiques produisent un portrait hétérogène des groupes d'étudiants de la formation continue, s'ils sont distincts des jeunes en continuité de formation, ils ont aussi une grande disparité entre eux, autant en fonction de l'âge, des connaissances antérieures, des expériences de travail et de leur curriculum scolaire. À cet égard, il nous semble légitime de nous interroger sur les modalités spécifiques qui sont mises en place pour accompagner ces adultes dans leur démarche de formation. À notre avis, les établissements de formation pour adulte doivent mettre en place des éléments pour soutenir ces étudiants dits non traditionnels, notamment pour favoriser leur intégration progressive au rythme des études.

1.3 Le contexte éducatif de la formation continue collégiale

Le retour aux études de ces adultes s'effectue dans un cadre formel et préexistant ce qui pourra avoir des incidences quant à leur parcours éducatif. Ainsi, tout comme l'être qui arrive au monde et qui, par ses

interactions avec les autres et l'environnement, acquerra les éléments d'une sous-culture locale objectivée, le nouvel étudiant se trouve dans une situation similaire au sein d'un ensemble de nouvelles sous-cultures (Jarvis, 2004). À la culture de l'institution d'enseignement et aux contraintes du programme d'études s'ajouteront le parcours, l'expérience et la culture de chaque étudiant. Ces éléments seront plus ou moins divergents en fonction des diverses situations (régions, programmes d'études, recrutement, contexte socioéconomique). S'ajoutera le cadre relativement strict du système éducatif comprenant les lois, règlements et politiques internes ainsi que le cadre du programme d'études défini par un devis, des compétences et une grille de cours. Ces facteurs font parfois obstacle à la réussite, même s'ils devraient être spécifiquement structurés autour des besoins des adultes (Bélangier et Robitaille, 2008). D'ailleurs, la question se pose quant à savoir si la structure des programmes de la formation continue est en accord avec les principes généraux de l'apprentissage des adultes ou bien si d'autres principes participent à définir cette structure. Monchatre (2007, 2008) a d'ailleurs montré, dans une étude sur l'ingénierie de formation des programmes d'études au Québec, que les grands principes derrière les programmes ne correspondent pas aux caractéristiques spécifiques des apprenants, mais plutôt à des principes liés aux besoins du marché du travail. Rappelons que les politiques éducatives visant notamment les programmes de la formation continue sont structurées à partir des besoins de main-d'œuvre. Nous ne considérons pas que ce soit un élément négatif, *per se*, mais qu'il faut dépasser ce simple lien entre formation et emploi pour approcher l'éducation pour les adultes, notamment dans le contexte de la FPT, dans une perspective de réintégration sociale qui considère la personne dans son entier, notamment à travers le concept de reconnaissance (Fleming, 2016, 2018; Honneth, 2000).

1.3.1 Un contexte institutionnel différent

Afin de comprendre le contexte de la formation continue collégiale et de comprendre ce qu'il pourrait être, il est intéressant de le comparer avec un autre secteur de formation dédié aux adultes. Au sein du système éducatif du Québec se trouve la formation générale des adultes (FGA) qui se « définit comme un ensemble de services de formation accessibles à toute personne de 16 ans et plus désirant (entre autres) obtenir un diplôme d'enseignement secondaire » (Nizet, 2014, p. 373). Au sein de ce secteur de formation, et plus particulièrement en formation de base commune et diversifiée, c'est l'enseignement individualisé et l'autoformation qui se retrouvent au cœur des pratiques éducatives (Nizet, 2014; Voyer et al., 2023), et ce, en accord avec les grands principes andragogiques (Knowles, 1975, 1978, 1980). Il permet aux étudiants de progresser à leur rythme et de recevoir l'appui d'un enseignant lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leur apprentissage. La structure scolaire a été organisée en fonction d'entrées périodiques et de sorties variables des étudiants.

Contrairement au contexte de la formation générale des adultes, dans le cadre de la formation continue collégiale, l'étudiant évolue dans un cadre où sa progression est contrainte par une structure de cheminement prédéterminé. En effet, le modèle éducatif appliqué au cursus formel des programmes menant à des DEC, tout comme celui des AEC, modélisé spécifiquement pour l'insertion des adultes dans un parcours de formation, est globalement le même que pour celui du secteur de l'enseignement ordinaire, alors que selon le programme, l'établissement et le régime des études (temps plein ou temps partiel), ce modèle éducatif est organisé en étapes ou session d'une durée fixe, comportant un nombre prédéterminé de cours concurrents, pouvant avoir des préalables d'une étape à l'autre. Le rythme des études est dicté par un calendrier scolaire sur 12 mois, fixé à l'avance et majoritairement adapté à un régime d'études à temps plein. Au lieu d'être rythmé par des sessions (automne, hiver, été) et pondéré par des pauses, le calendrier est continu et enchaîne les étapes de formation les unes après les autres avec peu de pauses entre chacune d'elles (CNR, 2014). Une telle structure, comme nous l'avons déjà mentionné, vise un retour rapide sur le marché du travail.

L'admission des étudiants par cohorte, en fonction d'une date déterminée pour chaque cohorte et non selon le calendrier traditionnel sur deux ou trois sessions, réduit la flexibilité des parcours. La création d'un cheminement allégé et sur une durée plus longue devient complexe et nuit ultimement aux étudiants vivant une situation particulière. Un étudiant, par exemple, qui voudrait réduire le nombre de cours qu'il suivra à chaque étape ne pourra pas facilement reprendre le cours abandonné puisqu'il n'est pas donné spécifiquement dans les mêmes dates d'une cohorte à l'autre; il devra alors basculer dans la cohorte suivante afin de reprendre son programme. Cela s'applique aussi à l'organisation de la reprise d'un cours non réussi en raison d'un abandon ou d'un échec, allant jusqu'à affecter l'obtention du diplôme pour les étudiants qui vivent de telles situations. Cette structure administrative et pédagogique impose un rythme d'apprentissage et d'évaluation rapide, sans pause et sans arrêt entre les sessions; les congés habituels entre celles-ci sont réduits au minimum afin d'accélérer la diplomation. Ainsi donc, la flexibilité à laquelle on s'attendrait, lorsqu'il est question d'adultes en formation, n'a pas été intégrée dans le mode de fonctionnement des programmes de la formation continue. En effet, la persévérance scolaire des adultes et la prise en considération de leurs caractéristiques ne sont pas intégrées au cadre éducatif de la formation continue des cégeps, en raison, notamment, des politiques qui visent le retour rapide des personnes en emploi. Notons que des parcours plus flexibles sont offerts à travers des services de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), mais ce type de cheminement n'est pas offert pour tous les programmes et dans tous les services de formation continue et vise moins l'acquisition de nouvelles compétences que l'accès à un diplôme par la reconnaissance de compétences déjà acquises.

1.3.2 Des enseignants sans formation et sans base de pratiques communes

Les enseignants de formation professionnelle et technique (FPT) sont généralement des enseignants dits de seconde carrière (*second career teacher, SCT*) (Coppe et al., 2021). Ce sont des spécialistes disciplinaires qui sont recrutés sur la base de leurs compétences techniques. Ils n'ont généralement pas de formation en pédagogie avant de faire le saut vers l'enseignement (CSE, 2000; Ménard et al., 2012; Nizet, 2014). Contrairement aux enseignants en formation professionnelle qui ont à réaliser un baccalauréat qualifiant afin de conserver leur poste (Deschenaux et Roussel, 2010), cette obligation est inexistante au cégep. Leur capacité à enseigner, évaluée sommairement lors de l'embauche, devra être développée dans l'action, durant leur carrière.

Leur cas n'est pas unique dans l'enseignement postsecondaire. Cela étant, la majorité des enseignants ont acquis la sous-culture ou une sous-culture similaire à celles des établissements dans lequel ils enseignent à travers leur expérience scolaire. Ce n'est pas le cas des enseignants, aussi appelés chargés de cours, en formation continue collégiale qui, en raison des exigences académiques du poste ou du fait de la nature diversifiée des parcours qui les conduisent à acquérir les compétences disciplinaires, n'ont pas ni forcément réalisé un parcours en FPT ni œuvré en éducation des adultes. Ainsi, la sous-culture propre au système collégial de la formation technique devra être acquise, dans l'action, sans que ce corps enseignant ne puisse bénéficier du support de l'établissement, d'un département ou d'une communauté de pratique organisée. De plus, provenant de cultures différentes et ayant des parcours scolaires et professionnels divers, ils apportent des cadres de référence implicites et variés, souvent extérieurs aux normes de l'établissement qui les embauchent. Comme enseignant à temps plein à la formation continue depuis 2011, nous avons pu observer les difficultés d'intégration des nouveaux enseignants auprès des étudiants. À notre avis, cette situation comporte des conséquences importantes sur les pratiques éducatives mises en place par ces enseignants.

Plusieurs recherches ont montré les difficultés à réaliser la transition entre la première profession et la seconde (Berger et D'Ascoli, 2012; Coppe et al., 2021; Deschenaux et Roussel, 2010; Nizet, 2014). La majorité des études traitent du sentiment d'efficacité (Ménard et al., 2012; Pratte, 2007; St-Pierre, 2007), des enjeux de la transition professionnelle (Berger et D'Ascoli, 2012; Deschenaux et Roussel, 2010), de la construction de l'identité d'enseignant qui passe d'expert à novice (Berger et al., 2018; Salyer, 2003) ou du peu de reconnaissance qu'ils reçoivent (Grollmann, 2008). Grollmann et Rauner (2007) ont montré que peu de travaux ont porté sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements de FPT. Ils en dénombrent deux, dont une publiée en allemand (Grollmann, 2005; Grubb, 2002). La consultation récente des bases de données que nous avons effectuée montre également que ce champ d'études reste

largement inexploré aujourd'hui. De plus, à notre connaissance, aucune étude n'a abordé directement les pratiques éducatives des nouveaux enseignants non formés, particulièrement dans le contexte de la formation professionnelle et technique pour les adultes. Notons que la qualité de l'enseignement est abordée dans les travaux de Grollmann (2008), mais que les auteurs n'y détaillent pas les pratiques pédagogiques qui sont employées, notamment dans le contexte d'une formation technique. Dans la plupart des cas, les textes décrivent sommairement le cadre de travail et d'accueil des enseignants du collégial sans traiter exhaustivement ou en profondeur de la question (Ménard et al., 2012; Pratte, 2007; St-Pierre, 2007). Ce manque de profondeur et de spécificité dans la recherche quant aux pratiques enseignantes en formation professionnelle et technique, notamment auprès des adultes, nous apparaît être un enjeu scientifique qui nécessite un travail *exhaustif* donc. De nouvelles données qui permettent de bien saisir les enjeux de l'intégration ou des pratiques éducatives des chargés de cours dans les services de formation continue soutiendraient notre compréhension du contexte de formation des adultes, mais aussi permettraient de proposer des modalités facilitant l'accueil, l'intégration et le soutien des nouveaux enseignants. Ces modalités nous apparaissent fondamentales eu égard à la qualité de la formation des étudiants donc du soutien à la réussite de ces derniers.

1.4 Des pratiques éducatives ignorées par la recherche

À partir d'une recension systématique de la littérature sur les adultes en formation technique au collégial, Martel (2023) a montré qu'en plus d'être un thème de recherche ignoré par la majorité des études sur l'enseignement collégial, sur la formation technique ou bien sur la formation des adultes, dans la plupart des études, cette population est souvent mise explicitement de côté en raison de son manque d'homogénéité et de sa différence avec celle des étudiants qui fréquentent majoritairement les cégeps. Dans les documents identifiés, « des mentions telles que "*to avoid possible skewing from adults returning to studies*", "les chiffres n'incluent pas les adultes", "les étudiants de la formation continue sont exclus de l'échantillon" sont souvent évoquées » (Martel, 2023, p. 13). De plus, et pour ne mentionner que deux autres études, Cristol (2013) a montré que le thème de la pédagogie était un objet ignoré par la recherche en éducation des adultes et, plus récemment, Verdier et Doray (2021) ont exposé quelques facteurs qui expliquent la faible présence des études sur la FPT dans la littérature en éducation, comme notamment les particularités et la grande disparité des systèmes éducatifs de chaque province, territoire ou état. Les catégories d'emploi, les niveaux de diplomation requis, les compétences liées et les structures de formation diffèrent dans les diverses juridictions responsables des formations. Ce manque d'uniformité entre les systèmes scolaires rend difficile, voire impossible, la généralisation des trouvailles faites dans un système spécifique à un autre contexte. C'est d'autant plus vrai pour l'éducation des adultes dans un contexte de formation technique. Ce

portrait de la situation nous amène à conclure que malgré leur importance sociale, politique et économique, ces thèmes restent ignorés par la recherche.

1.4.1 Objectif général de recherche

Comme nous l'avons présenté précédemment, si on connaît les caractéristiques générales des étudiants adultes de la formation technique grâce aux statistiques de fréquentation, très peu d'études approfondies ont été faites au sujet de ces étudiants et de ces enseignants ou bien dans le contexte d'apprentissage spécifique qui leur est proposé à travers les services de formation continue. De plus, nous n'avons qu'une très vague idée des véritables pratiques éducatives des enseignants, de l'impact des politiques, des règlements, du financement des étudiants, de la structure des programmes, donc des conditions générales de travail sur celles-ci et sur l'apprentissage des adultes. Plusieurs questions restent donc à poser afin de comprendre ce secteur de formation dont le rôle est de soutenir ces étudiants dans leur démarche de retour aux études, de réussite académique et de réintégration sociale. **L'objectif général (OG) de notre thèse est de décrire et d'analyser, dans une perspective andragogique, les pratiques éducatives qui concourent à soutenir les parcours de formation et d'insertion sociale des étudiantes et étudiants inscrits dans des programmes techniques d'AEC ou de DEC dans les services de formation continue des cégeps.**

Cet objectif ambitieux, mais nécessaire, nous invite à porter notre regard sur trois pôles ou volet de l'activité de formation : (1) le contexte institutionnel avec ses politiques, ses règlements et sa culture, (2) les étudiants avec leurs besoins éducatifs, leurs expériences et leurs caractéristiques et, en rapport avec les deux premiers éléments, (3) les pratiques réelles des enseignants eu égard au contexte de la formation continue. La figure 1 permet de voir une représentation schématique de notre recherche. On y retrouve les trois pôles importants de l'éducation des adultes, soit l'étudiant, l'enseignant et l'établissement. Ces pôles sont eux-mêmes traversés par leur histoire et par leurs interactions, ce qui implique des enjeux de natures diverses (intégrations, éducatifs, institutionnels). La ligne temporelle exprime, à la fois, la finalité, c'est-à-dire la transformation et l'intégration sociale des individus, mais aussi l'accès, tout au long de l'existence, à l'éducation et la formation, ce que vise l'EFTLV.

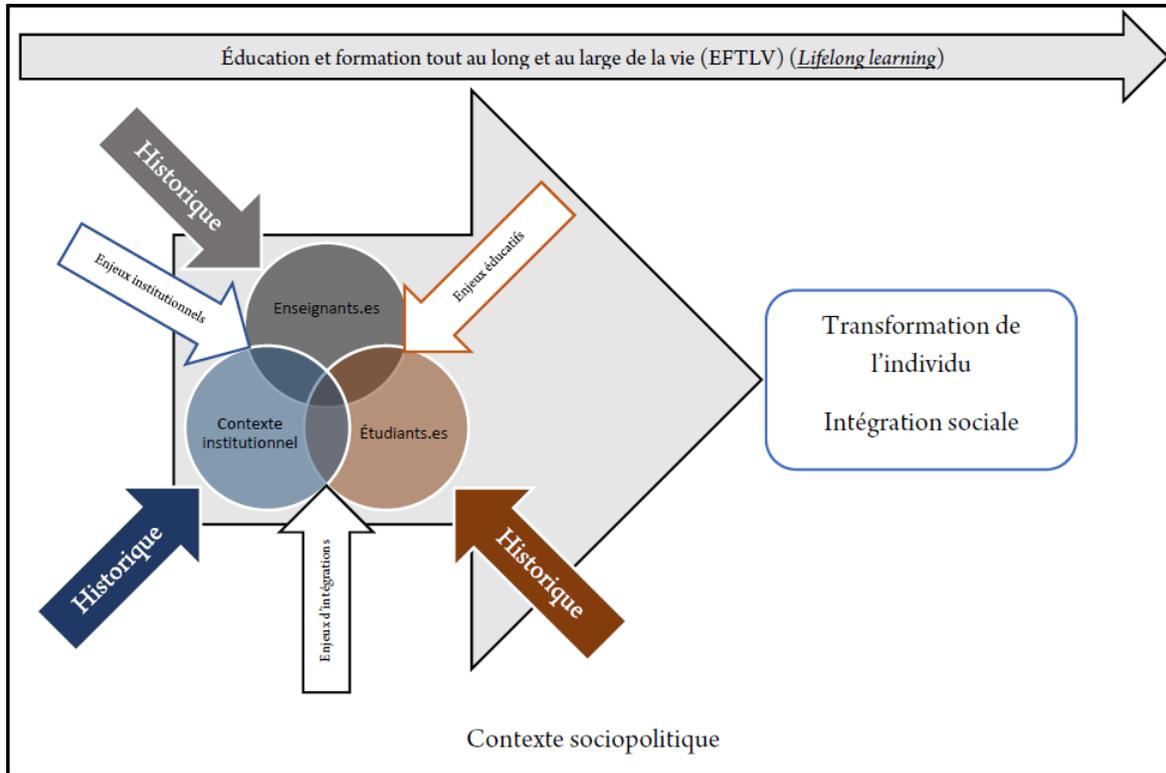


Figure 1. – Vue synthétique de la problématique

1.4.2 Retombées attendues

Notre recherche vise principalement à réaliser un portrait des pratiques éducatives en formation continue collégiale dans une perspective de soutien au parcours de formation et d'insertion sociale des adultes. Dans cette perspective, elle vise donc à décrire et analyser ce qui est fait de manière générale et mis en place par les enseignants pour favoriser la réussite du parcours de formation, mais aussi de réinsertion sociale, c'est-à-dire visant l'acquisition d'une plus grande agentivité et un rôle social actif pour ces étudiants. Dans ce sens, nous croyons que cette thèse nous permettra d'identifier les besoins des enseignants en termes d'intégration, d'accompagnement et de formation en vue de les soutenir dans leur rôle d'enseignant en FPT auprès des adultes. De plus, elle permettra d'identifier les structures politiques, administratives et les conventions qui agissent comme ressources ou contraintes de l'action des enseignants, mais aussi des étudiants. C'est en dressant un portrait spécifique de leurs conditions de travail, de leur motivation à enseigner, des éléments de compétences qu'ils ont acquises ou qu'ils ont besoin d'acquérir, des difficultés auxquels ils font face que nous pourrons mieux les accompagner dans leur rôle d'enseignant et d'accompagnateur des étudiants qui s'inscrivent dans une formation.

De plus, en établissant un portrait des parcours et des caractéristiques des étudiants en formation continue collégiale, nous croyons que l'analyse qui en résultera permettra aux diverses parties prenantes de l'éducation des adultes au collégial de mettre en place des moyens qui favorisent, à la fois, la réussite académique et la réintégration sociale. A priori, comme nous l'avons énoncé précédemment, nous doutons que la structure de formation réponde aux besoins éducatifs de ces adultes et soit en adéquation avec les principes de l'éducation aux adultes. En ce sens, nous doutons que l'impact et les effets du mode d'organisation et de financement des services de formation favorisent la réussite des adultes, dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie (EFTLV).

Enfin, nous souhaitons mettre de l'avant la formation continue collégiale comme un milieu éducatif et social légitime qui permet de soutenir les adultes dans leur projet de réintégration sociale, qui, à notre avis, dépasse le simple cadre du retour sur le marché du travail, mais permet également aux individus de se transformer et de se réaliser sur plusieurs plans. De plus, nous souhaitons voir ce lieu social être réinvesti par la recherche en éducation, notamment afin de favoriser le développement des pratiques éducatives qui visent les adultes en formation technique. Cette thèse aspire à faire reconnaître et légitimer socialement, mais aussi scientifiquement ce lieu de formation soutenant les adultes afin qu'ils regagnent une reconnaissance sociale leur permettant d'« apparaître en public sans avoir honte » (Honneth, 2006, p. 175). À cet égard, nous souhaitons que les retombées de cette thèse puissent servir à mieux accompagner ces adultes dans ce processus important.

1.5 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté les éléments qui constituent les fondements et la problématique de notre recherche. Cette thèse vise à décrire et analyser les pratiques éducatives en cours dans les services de formation continue collégiale. Nous avons montré que malgré sa faible présence dans la littérature scientifique, la formation professionnelle et technique vise des objectifs de formation cohérents avec l'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV) et qu'elle permet aux étudiantes et étudiants adultes d'atteindre deux objectifs proximaux d'importances pour tout individu : l'accès au marché du travail et la réinsertion sociale. Nous avons aussi brossé le portrait global et identifié certaines particularités des étudiants de la formation continue collégiale, notamment en les comparant aux étudiants en continuité de formation, c'est-à-dire qui n'ont pas interrompu leurs études. Ce faisant, nous avons vu qu'ils ont des caractéristiques qui leur sont propres, mais que le milieu de la recherche n'en sait que très peu à l'égard des modalités pédagogiques à privilégier dans leur apprentissage, alors que la structure institutionnelle n'est pas nécessairement adéquate pour favoriser leur réussite. Enfin, nous avons montré que les enseignants en formation continue, leur intégration et leur pratique constituent des éléments invisibles de

la recherche. Ces constats nous portent à croire que les objectifs visés par notre thèse s'inscrivent de manière cohérente avec le développement des connaissances en science de l'éducation ainsi qu'avec les enjeux sociaux actuels.

Dans le chapitre suivant, nous présentons le cadre théorique, fondé sur l'andragogie, qui guidera notre travail. Nous définissons l'andragogie comme une philosophie existentialiste de l'éducation des adultes fondant une théorie critique de l'éducation des adultes qui vise l'émancipation et la réalisation de soi à travers l'éducation et la formation tout au long de la vie (Bélanger, 2015; Fleming, 2016; Freire, 1973; Habermas, 1978a, 1987; Hartree, 1984; Honneth, 2000; Jarvis, 2004, 2006; Knowles, 1978, 1980; Mezirow, 2000). À partir de ce cadre théorique, nous définissons trois concepts clés qui s'actualiseront dans trois objectifs spécifiques de recherche.

CHAPITRE 2 : UN CADRE CONCEPTUEL POUR L'ÉTUDE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES AU COLLÉGIAL

Comme nous l'avons présenté dans le chapitre précédent, si l'on connaît les caractéristiques générales de la formation continue collégiale, très peu d'études approfondies ont été faites auprès des étudiants qui la fréquentent, des enseignants qui y travaillent ou sur le contexte d'apprentissage spécifique qui est proposé à travers ces services d'éducation aux adultes (Martel, 2023). De plus, nous n'avons qu'une très vague idée des véritables pratiques éducatives des enseignants, des impacts de la structure des programmes et des conditions de travail sur celles-ci et sur l'apprentissage des adultes. Plusieurs questions restent donc à poser afin de comprendre ce secteur de formation dont le rôle est d'appuyer ces étudiants non traditionnels dans leur démarche de retour aux études, de réussite académique et de réintégration sociale.

Nous croyons que cette situation demande de jeter un regard sur trois pôles de l'éducation des adultes et sur les relations qu'ils entretiennent. D'abord, il convient de saisir le contexte, c'est-à-dire les éléments qui définissent le cadre de l'activité d'apprentissage et d'enseignement. Ensuite, l'on doit comprendre l'expérience, les parcours et les caractéristiques des adultes dans ces formations afin de mieux identifier leurs besoins éducatifs, mais aussi leurs pratiques d'apprenant. Enfin, il nous apparaît important de regarder ce que font réellement les enseignants dans leurs pratiques, eu égard, notamment, à ces deux autres pôles, mais aussi en fonction de leur culture et de leur expérience. Bien que ces trois pôles soient porteurs d'une pertinence scientifique certaine, nous pensons que nous ne pouvons faire l'économie de les considérer ensemble dans notre recherche afin d'avoir une bonne compréhension de l'éducation des adultes en contexte collégial.

Pour réaliser notre objectif, nous devons opter pour un cadre théorique qui permet de conceptualiser, à la fois, l'apprentissage, l'enseignement, mais aussi d'englober son contexte et d'en montrer les grands vecteurs d'interaction. De plus, vu la nature de notre objectif, ce cadre doit nous permettre d'intégrer la notion de parcours qui demande la prise en compte d'une temporalité longue dans notre analyse, c'est-à-dire d'étendre l'analyse au vécu antérieur des étudiants et des enseignants, mais aussi de porter notre regard sur le devenir de ceux-ci. À notre avis, l'andragogie est toute désignée pour répondre à notre objectif et tenir compte de ces divers éléments. L'andragogie n'est ni une théorie de l'enseignement, ni une théorie de l'apprentissage, mais plutôt une philosophie de l'éducation des adultes qui place la personne au centre des préoccupations, qui fait de l'apprentissage un élément fondamental du devenir de l'individu et permet de penser le rapport dialectique apprenant-enseignant dans une visée émancipatoire. Plus spécifiquement, nous définissons l'andragogie comme une philosophie existentialiste et humaniste de l'éducation des adultes fondant une théorie critique de l'éducation des adultes qui vise l'émancipation et la réalisation de soi à

travers l'éducation et la formation tout au long de la vie. Cette définition sera étayée et défendue dans les sections suivantes.

Dans la section suivante, nous présentons d'abord notre conception de l'andragogie en la replaçant dans son contexte historique. Ensuite, à travers cette perspective, nous présentons une théorie critique de l'éducation des adultes qui permet de rendre compte de la complexité des situations d'apprentissage formelles des adultes et qui permet de plus d'identifier des concepts fondamentaux qui devraient être pris en considération afin de soutenir le parcours de formation et d'insertion sociale des apprenants. Finalement ce cadre théorique nous invite à définir trois concepts clés : l'expérience, la reconnaissance et l'autonomie. La figure suivante (figure 2) propose une vision schématique de notre cadre théorique et intègre les principaux auteurs liés aux théories mobilisées.

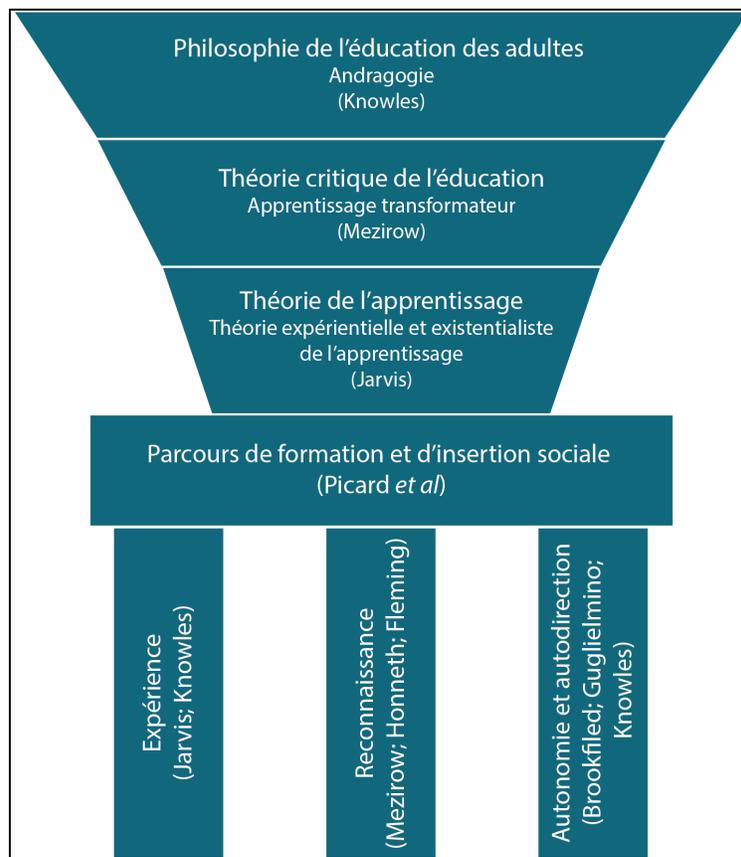


Figure 2. – Représentation schématique du cadre théorique et des principaux auteurs

Nous y retrouvons le fondement théorique de notre recherche qui repose sur une philosophie de l'éducation tirée des écrits de Knowles, une théorie critique de l'éducation basée sur la théorie des apprentissages transformateurs de Mezirow et une théorie de l'apprentissage basée sur la théorie expérientielle et existentialiste des apprentissages de Jarvis. Cette construction théorique permet de rendre compte des parcours de formation et d'insertion sociale comme le proposent Picard *et al.* Finalement, ces éléments nous mènent à porter notre regard sur trois concepts importants de notre recherche : l'expérience (Jarvis; Knowles), la reconnaissance (Mezirow; Honneth; Fleming) et l'autonomie (Brookfield; Gugliemino; Knowles).

2.1 Vers une théorie critique de l'éducation des adultes

Au début du 20^e siècle, certains concevaient que l'individu avait atteint sa capacité maximale d'apprentissage vers l'âge de 20 ans et qu'elle demeurerait par la suite sur un plateau avant de décliner. Cette conception était compréhensible, notamment en regard de la structure sociale de l'époque, mais aussi des études qui ont été réalisées dans ce contexte. Citons notamment Thorndike (1928) qui, dans la tradition behavioriste, a mis en place des études qui consistaient à comparer les performances de participants plus ou moins âgés dans la réalisation de certaines tâches d'apprentissage et de mémorisation, selon des paramètres temporels. Dans ces conditions artificielles, les personnes plus jeunes avaient de meilleurs résultats. Lorge (1944, 1947) a montré par la suite que la conception de ces études ne permettait pas de mesurer spécifiquement la capacité d'apprentissage des adultes, mais plutôt leurs compétences et leur éducation préalable. Il a montré que si on ne tient pas compte des contraintes de temps dans l'évaluation de la performance, la capacité d'apprendre était similaire jusqu'à 70 ans. D'autres ont aussi montré que les déficits et le déclin dans la capacité d'apprendre étaient liés à des facteurs non cognitifs tels que l'éducation en générale, la formation, la santé et la vitesse de réponse (Merriam et al., 2007). Des recherches plus récentes tendent à montrer que les principes de l'apprentissage des adultes sont supportés par les études en neuroscience et en science cognitive (*inter alia* Hagen et Park, 2016; Jang et al., 2021). Ainsi, bien qu'elle puisse varier en fonction du contexte, de l'état physique et mental des individus, nous savons maintenant que cette capacité demeure tout au long de la vie et qu'il est important d'y accorder une attention particulière. Qui plus est, cette vision de l'apprentissage à tout âge ouvre la voie à l'observation et à l'analyse éducative de la grande diversité des parcours de vie induits par les changements sociaux, politiques et économiques (Bélangier, 2015; Elder, 1998; Hoggan et Hoggan-Kloubert, 2022).

2.1.1 L'andragogie comme philosophie de l'éducation des adultes

C'est au cours des années 1960 que l'on s'intéressa de manière plus spécifique à l'apprentissage des adultes. Selon Carré (2015), trois chercheurs peuvent être considérés comme fondateurs de l'andragogie : Houle, Tough et Knowles. Le premier, à partir d'une étude sur la motivation des adultes à suivre une formation non créditée, proposera une typologie qui décrit les raisons pour lesquelles ceux-ci entreprennent cette formation : apprendre en vue d'atteindre des objectifs spécifiques; apprendre comme activité ludique ou sociale; apprendre pour apprendre (Houle, 1961). Selon Boshier (1971), cette typologie est trop restrictive, ne rend pas justice à la complexité des situations de formation et est difficilement applicable à parcours de formation formelle et institutionnelle. Tough (1967, 1979) a travaillé spécifiquement sur les projets d'apprentissage délibérés et autodirigés (*self-directed learning*) entrepris par les adultes. Dans ses travaux, il défend la thèse que chaque année la majorité des adultes entreprennent avec succès des projets de formation autonome dans le but d'augmenter leurs connaissances et leurs compétences. Tough est un actif promoteur de l'apprentissage autodirigé, et ce, dans tous les contextes de formation. Brookfield (1985) sera critique des conclusions des travaux de Tough. Il démontre que les recherches sur l'efficacité de cette méthode manquent de rigueur, notamment dans le choix des participants, dans le nivellement et l'appréciation des types d'apprentissages, et que la méthode n'est pas applicable à une frange plus marginalisée de la société, ayant des restrictions d'accès aux ressources nécessaires à l'autoformation. Les critiques n'ont pas servi à discréditer complètement le concept, mais plutôt à le redéfinir et à le préciser (Guglielmino, 1978; Knowles, 1975; Long et Agyekum, 1983). L'apprentissage autodirigé et l'andragogie sont d'ailleurs souvent étroitement liés et vus comme deux piliers de l'éducation des adultes (Merriam, 2001, 2018). De ces auteurs, c'est Knowles (1978, 1980) qui est le plus cité et à qui on attribue la popularité du terme andragogie (Hartree, 1984). Il définira l'andragogie comme « [l']art et [la] science d'aider les adultes à apprendre » (cité dans Carré, 2015, p. 35). Malgré ses défauts et les critiques qu'elle a suscitées, sa théorie de l'andragogie a su plaire aux chercheurs et aux praticiens en ce qu'elle décrivait un contexte leur étant familier et a permis de donner un cadre ou une légitimité à un objet de recherche spécifique (Hartree, 1984).

Knowles définit initialement son modèle comme l'antithèse de la pédagogie en ce qu'il suppose qu'en pédagogie l'élève est complètement soumis à un enseignant qui est le seul décideur, contrairement à l'adulte qui a une conception de lui-même comme étant autonome. L'enfant n'a alors pas à connaître les finalités et le contexte de son apprentissage, mais uniquement ce qu'il doit apprendre pour réussir. Sa motivation est principalement extrinsèque et l'enseignant dirige les apprentissages avec comme objectif principal la réussite scolaire. Le tout présuppose que, contrairement à l'adulte, l'enfant se voit comme un être dépendant, sans grande capacité d'agir.

En vieillissant, l'individu acquiert de l'expérience et une plus grande autonomie; il s'ouvre sur le monde. Son expérience prend une plus grande importance dans ses apprentissages; ce n'est plus seulement celle de l'enseignant qui compte, mais la sienne. Sa volonté d'apprendre est liée à la réalisation d'objectifs concrets applicables à sa réalité quotidienne. Contrairement à Houle (1961), Knowles soutient que la motivation d'apprendre devient principalement orientée vers des tâches ou des problèmes concrets plutôt que vers des sujets spécifiques. L'andragogie postule que la motivation des adultes est principalement intrinsèque et que les facteurs de motivation extrinsèque auraient un plus faible effet sur eux.

Si la formulation des hypothèses de Knowles semble plutôt manichéenne au départ, plus tard il insistera sur le fait qu'il n'y a pas de rupture nette entre l'enfance et l'âge adulte, mais plutôt que ces hypothèses s'appliquent de manière asymétrique en fonction de la maturité des individus, du contexte d'apprentissage et du contenu de ces apprentissages (Hartree, 1984). Selon les circonstances, le sujet, les connaissances antérieures, etc., la situation pédagogique ou andragogique devient alors plus adaptée. Il faut aussi noter que Knowles intègre les hypothèses pédagogiques dans son modèle, c'est-à-dire qu'il ne propose pas une méthode radicalement différente pour enseigner aux adultes, mais bien une vision ajustée des caractéristiques de la personne qui apprend. Les méthodes pédagogiques s'appliqueraient alors aux enfants et aux adultes, mais les caractéristiques spécifiques de ces derniers devraient être prises en considération par les enseignants : l'expérience, la motivation et l'autonomie.

Knowles développera des méthodes andragogiques qui placent l'enseignant dans un rôle de facilitateur, de guide des apprentissages et de ressources pour les apprenants qui ont la capacité d'autodiriger leur apprentissage. Il proposera, notamment, le concept de contrat d'apprentissage afin de baliser la relation pédagogique et établir les objectifs de formation de chaque individu (Knowles, 1986). Certaines études ont montré l'efficacité de ces méthodes pour augmenter la capacité d'apprentissage autodirigé. Elles ont aussi montré une grande satisfaction envers la formation dans ce cadre et une perception positive quant aux connaissances et compétences acquises (Kasworm, 1983; Solomon, 1992). Cependant, en comparant deux groupes similaires d'étudiantes en soin infirmier, Clark (1990) a montré que les compétences atteintes étaient supérieures dans le groupe suivant une méthode d'enseignement traditionnelle que dans le groupe basé sur les contrats d'apprentissage. Long et Smith (1996, cité dans Guglielmino (2013)) ont montré, dans une étude portant sur 340 étudiants actuels, gradués ou ayant abandonné, une forte corrélation entre la capacité d'apprentissage autodirigé mesurée avec l'échelle *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS) (Guglielmino, 1978; Guglielmino et Guglielmino, 2013) et la réussite. Ils ont observé que les étudiants gradués avaient une différence positive significative ($p < 0.0002$) d'un écart-type avec les étudiants qui ont abandonné et que ceux qui ont pris plus de temps à terminer leurs études avaient des scores inférieurs. Reio (2004), dans une étude sur divers composants de la performance scolaire (connaissances

antérieures, curiosité et capacité d'apprentissage autodirigé) a observé que le SDLRS « *was by far the most robust predictor of learning performance after the possible confounding effects of age, gender, and ethnicity were controlled* » (p. 22).

Cela dit, si la théorie de Knowles a occupé une grande place dans les travaux américains sur l'éducation des adultes, ce n'est pas tant du fait de ses qualités scientifiques, mais d'avoir montré une réalité cachée de l'éducation et permis de construire un objet d'étude important. De notre point de vue, suivant Hartree (1984), ce que Knowles propose est plutôt une ébauche de philosophie existentialiste de l'éducation des adultes en ce sens qu'elle place la personne et son existence au cœur de la vision qu'il développe. Cet ancrage existentialiste et humaniste nous apparaît comme un des éléments les plus intéressants à considérer pour nous permettre de réfléchir à l'éducation des adultes. Si elle n'est ni une théorie de l'apprentissage ni une théorie de l'enseignement, comme philosophie de l'éducation basée sur l'individu et son existence dans le monde, elle permet de fonder les deux. Pour Hartree, l'andragogie s'approche d'une conception existentialiste telle que défendue par Sartre (1956/2004) et Macquarrie (1972). Ainsi,

both andragogy and existentialism are strongly individualistic; both have been accused of leading logically to anarchy. Further, andragogy emphasizes the autonomy and selfdirecting nature of the adult, and the need for the individual to participate actively in his own learning; existentialists stress the central role of man as actor and initiator, creator of himself and of meaning in the world. (Hartree, 1984, p. 207).

L'existentialisme fait aussi ressortir l'importance, pour la personne, d'atteindre une forme d'authenticité par ses actions, ses choix et ses décisions librement consenties. Macquarrie (1972, p. 206) dira que l'

existence is authentic to the extent that the existent has taken possession of himself and, shall we say, has moulded himself in his own image. Inauthentic existence, on the other hand, is moulded by external influences, whether these be circumstances, moral codes, political or ecclesiastical authorities, or whatever.

Sous cet angle, c'est « l'individu en devenir » qui est au cœur des préoccupations de l'andragogie.

Ce que nous retenons de Houle, Tough et Knowles est que l'approche andragogique, comme philosophie existentialiste et humaniste de l'éducation des adultes, doit considérer son bagage d'expérience, les facteurs qui déterminent sa volonté d'apprendre et sa motivation à réussir, mais aussi venir spécifiquement en appui à la volonté d'autonomie de l'apprenant. Aussi, comme les critiques l'ont montré, le contexte et les facteurs sociaux doivent être pris en compte afin d'avoir un portrait global de la situation, mais aussi les interactions avec les autres et le groupe dans l'apprentissage.

Fort de cette fondation philosophique, il nous faut alors une théorie qui permet de compléter notre regard sur la situation d'apprentissage et d'enseignement. Celle-ci devra notamment nous permettre de rendre

compte des parcours de ces individus. Dans une série d'études sur les parcours de formation d'adulte qui font un retour aux études, Picard et al (2011) proposent quatre axes qu'il ne faut pas négliger dans notre analyse : soit la transaction entre l'individu et l'institution scolaire; l'articulation de l'expérience subjective et objective; les transactions entre l'expérience scolaire et extrascolaire; et l'élargissement aux temporalités plus longues. Les deux perspectives théoriques que nous présentons dans les deux prochaines sections s'inscrivent en cohérence et en complémentarité avec les préoccupations de l'andragogie. De plus, elles font une grande place aux parcours des individus dans leur conceptualisation. Il s'agit de la théorie des apprentissages transformateurs de Mezirow et la théorie de l'apprentissage humain de Jarvis. Notons que l'expérience, les facteurs de motivation et l'autonomie de l'apprenant ou sa capacité d'apprentissage autodirigé sont importants pour ces deux auteurs, d'autant qu'ils s'inscrivent dans une vision à long terme des apprentissages.

2.1.2 Une théorie critique de l'éducation : l'apprentissage transformateur

Mezirow ébauche sa théorie à partir d'une enquête de terrain sur les parcours de femmes états-uniennes ayant fait un retour aux études par l'entremise de programmes spécifiques dans les collèges et les universités ou s'étant engagées dans les mouvements féministes et d'égalité des droits civiques. En prenant conscience des lacunes de leurs perspectives de sens (*meaning perspectives*) il constate que ces femmes agissent pour les changer et en adoptent de nouvelles, plus pertinentes dans leur quotidien. Ce faisant, elles développent un cadre de référence plus adéquat pour comprendre et interpréter leur expérience du monde vécu (*lebenswelt*)¹. Ces perspectives de sens se définissent comme « *the structure of cultural assumptions within which new experience is assimilated to – and transformed by – one's past experience* » (Mezirow, 1978, p. 101). C'est en voulant modéliser les apprentissages réalisés par ces femmes que Mezirow (2000) définira l'apprentissage transformateur comme « *the process of using prior interpretation to construe a new or revisited interpretation of the meaning of one's experience as a guide to future action* » (p. 5). Lorsqu'il est transformateur, l'apprentissage produit une émancipation des personnes en permettant d'acquérir de nouveaux schèmes de référence afin d'être plus « *inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action* » (p. 7).

¹ Pour Habermas (1978a, 1978b, 1987, 2003) le monde vécu ou monde de la vie (*lebenswelt*) est l'ensemble des éléments sociaux, des compétences, des pratiques et des attitudes qui sont représentables en termes d'horizon cognitif pour l'individu. Il emprunte la notion à la filiation partant d'Husserl (1949) jusqu'à Schütz et Luckmann (1973) qui l'ont développé et intégré sociologiquement. Ainsi, par rapport à Husserl, qui met l'accent sur la conscience, Habermas considère que le monde vécu est constitué de significations linguistiques sédimentées socialement et culturellement. Il s'agit du lieu des compréhensions informelles, fondées sur la culture, et qui rend possible l'intercompréhension mutuelle.

Mezirow (1991) propose que l'apprentissage transformateur intervienne en dix phases : (1) un moment de rupture important qui désoriente l'individu (*disorienting dilemma*); (2) une auto-évaluation de ses sentiments et ressentis négatifs face à la situation; (3) un examen critique de ces suppositions épistémiques, socioculturelles ou psychiques; (4) la reconnaissance que la situation peut être partagée par d'autres et que ceux-ci ont pu entreprendre un processus de changement similaire; (5) l'exploration des options qui permettent de sortir de la situation; (6) la planification des actions à prendre; (7) l'acquisition de connaissances et de compétences pour l'implantation du plan; (8) l'investissement temporaire des nouvelles connaissances et compétences dans un nouveau rôle; (9) gain de compétences et de confiance en soi dans le nouveau rôle en lien avec les autres; (10) et une réintégration de la nouvelle perspective acquise dans le cours normal de la vie.

2.1.2.1 *Quelques critiques*

Bien que l'héritage du pragmatisme et de l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969; Mead, 1934) soit important dans sa construction théorique, il fut fortement influencé par la pédagogie critique de Freire (1970, 1973) et choisira de s'inscrire dans la tradition de la théorie critique européenne en mobilisant principalement les travaux d'Habermas (1971, 1987) fondés sur l'agir communicationnel, le discours rationnel et l'acceptation intersubjective de l'autre. Notons qu'en définissant le langage comme un fait social, en plaçant son usage au cœur de la possibilité d'en arriver à une entente rationnelle entre individus et en dotant cette pratique d'une dimension cognitive, Habermas donne à la communication un potentiel critique ayant une capacité d'émancipation pour l'individu et la société. Toutefois, Mezirow, dans le développement de sa théorie, nous apparaît avoir délaissé une partie de la richesse interprétative des courants desquels il s'est inspiré, notamment de l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969) qui aurait permis de rendre compte finement des interactions humaines dans la prise de décision menant aux processus de l'apprentissage transformateur, mais aussi du processus de création du sens à travers les interactions avec les autres. Qui plus est, nous considérons que sa position se trouve en porte à faux épistémologique avec les visées de la théorie critique qui cherche à analyser la société et la culture et mettre en exergue les structures de pouvoir. La théorie critique pense la domination à partir des structures sociales et des présupposés culturels et non pas à partir de facteurs psychologiques propre aux individus. Dans sa théorie, Mezirow a plutôt mis en exergue une vision plus rationnelle et individuelle du processus de prise de décision (Collard et Law, 1989). Ainsi, sans ignorer tout à fait les processus de délibération interpersonnels, les sources d'influence externe, la culture des groupes d'appartenance ou les enjeux de pouvoir et de domination, il les restitue à travers une vision simplifiée de suppositions prises pour acquies de laquelle il faut s'émanciper (Mezirow, 2003). Son appui sur les travaux d'Habermas, notamment dans sa façon d'avoir choisi stratégiquement ce qui lui semblait pertinent, est aussi critiqué (Collard et Law, 1989). D'ailleurs, il

est à noter, nous allons y revenir, que certains, dont Fleming (2016, 2018, 2021) ou Finnegan (2022), ont proposé de refonder l'approche de Mezirow sur les travaux d'autres théoriciens critiques tels qu'Axel Honneth et Oskar Negt, redonnant une profondeur épistémologique et une portée critique plus grande à la théorie de l'apprentissage transformateur.

La théorie de l'apprentissage transformateur s'intéresse aux conditions favorisant les changements de perspectives et aux résultats de ce changement, mais pas aux processus cognitifs ou psychologiques de l'apprentissage *per se*. De manière générale, cette approche vise à rendre compte de la finalité du processus de transformation de la relation de l'individu à lui-même, à ses expériences, aux autres et à l'environnement à l'intérieur du monde vécu; mettre au jour les processus de prise de décision rationnelle permettant à l'individu de rompre avec les déficiences de son cadre de référence antérieur afin d'en acquérir un nouveau qui serait plus adapté et émancipateur. Notons aussi que Mezirow s'inscrit dans la tradition des andragogues en étant un défenseur de l'apprentissage autodirigé, principe au cœur de la majorité des approches en andragogie.

La théorie de l'apprentissage transformateur a connu un grand succès jusqu'à s'instituer comme un champ ou une métathéorie en éducation (Hoggan, 2018). Une revue scientifique, *Journal of Transformative Learning*, lui est d'ailleurs dédiée. De plus, comme toute approche théorique, celle-ci connaît des interprétations qui peuvent parfois être divergentes. Dans une analyse de la littérature mobilisant le concept de Mezirow, Hoggan (2016) montre que ce qui est considéré comme un apprentissage transformateur a été conceptualisé en rapport à six thèmes distincts. Dans les recherches, la transformation peut être liée à notre vision du monde; au développement de soi et de l'identité; à des changements dans nos comportements incluant les compétences; à notre rapport aux savoirs (épistémologie); à nos attributs et notre façon d'être dans le monde (ontologie); et à nos capacités cognitives ou spirituelles. La majorité des articles analysés faisait référence aux trois premiers thèmes. Pour Hoggan, cette prolifération des significations de la transformation tend à diluer la pertinence et l'intérêt de ce concept pour nommer une réalité commune. « *For the sake of clarity, the term perspective transformation should be used when referring to Mezirow's theory and transformative learning should be used to refer to the broader range of theories that address personal, social, or cultural transformation.* » (Hoggan, 2016, p. 77)

À cet égard, Kegan (2018) a critiqué la trop grande polysémie du concept de transformation chez Mezirow et plaide pour une vision principalement épistémologique de la transformation. Pour en être, la transformation doit être radicale et affecter les schémas mentaux qui, dans sa perspective constructiviste, permettent d'appréhender le monde différemment. D'autres ont critiqué la vision individualiste de Mezirow qui ne tient pas compte des facteurs sociaux et des relations avec les autres dans les moments clés de

l'apprentissage transformateur (Collard et Law, 1989). De notre point de vue, comme les travaux d'Habermas (1978a, 1987) sur l'espace public et l'agir communicationnel, la théorie de l'apprentissage transformateur est normative et met en jeu un idéal de rationalité qui ne fait pas véritablement écho aux situations vécues par bons nombres d'adultes en rupture avec leur parcours de vie. Ce qui provoque un retour aux études nous paraît relever de dimensions qui sont plus larges et moins rationnelles que ce que propose Mezirow, d'autant que ce calcul rationnel n'intègre pas explicitement, ne serait-ce que les conditions sociales, psychologiques et émotives requises pour faire ce choix (Illeris, 2014). Cependant, elle nous apparaît intéressante en ce qu'elle place l'apprentissage, non pas uniquement au niveau d'une théorie cognitive ou psychologique du développement, mais au cœur d'une théorie critique de la société qui permet d'intégrer les facteurs sociaux, politiques et économiques. Cette force nous semble essentielle pour rendre compte de la multitude des situations qui mènent plusieurs adultes, à divers moments de leur vie, à entamer un retour aux études, des effets d'émancipation, d'autonomisation et de construction de soi résultant du processus d'apprentissage et de l'inscription de l'individu dans un contexte de formation. En étendant la temporalité de l'analyse et en prenant en considération l'ancrage sociohistorique de l'individu, l'apprentissage transformateur appelle à une prise en compte des caractéristiques des parcours des individus. Cependant, cet aspect n'est pas simple à réaliser non plus qu'à analyser. Dans une étude empirique sur l'apprentissage transformateur chez des étudiants adultes issus de l'immigration, Duchesne (2010) note qu'il est difficile de mesurer l'effet spécifique des programmes d'études ou bien des méthodes pédagogiques sur la transformation des individus. Elle dira qu'à « la lumière de l'expérience vécue par les étudiants immigrants en formation [...], nous sommes d'avis qu'une attention particulière doit être portée à la planification de l'apprentissage par transformation et plus encore à l'évaluation de celui-ci » (p. 48). Au lieu de mesurer l'effet transformatoire, il faudrait s'interroger sur les conditions qui rendent possible cette transformation et en planifier la réalisation.

2.1.2.2 Une refondation théorique

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, d'autres auteurs tels que Fleming (2016, 2018) et Huttunen et Heikkinen (2004) ont proposé une refondation de cette théorie sur le socle des travaux d'autres théoriciens critiques, dont notamment ceux d'Alex Honneth (2000, 2006) sur la lutte pour la reconnaissance. Cette proposition s'inscrit d'abord dans la richesse conceptuelle du concept de reconnaissance et dans l'existence de conditions symboliques d'aliénation ou de marginalisation dans les sociétés actuelles. Ensuite, dans la modernisation, défendue par la troisième génération de l'École de Frankfurt, de la théorie critique qui propose, après le tournant communicationnel d'Habermas, une refondation autour du concept hégélien de reconnaissance. Honneth propose le déplacement du fondement de la théorie critique de la

communication vers la reconnaissance. Ce mouvement fait de la reconnaissance la base à l'égard de laquelle l'émancipation des individus ne peut être accomplie pleinement.

Pour Honneth, reconnaître quelqu'un, c'est signifier publiquement l'identification positive et cohérente en fonction du contexte social de la personne et ce n'est que dans un horizon de pratiques mutuellement partagées que peut être accomplie la reconnaissance (Voirol, 2005). Dans la préface de la *Société du mépris* (Honneth, 2006), Voirol explicite clairement ce qui est entendu par reconnaissance et comment il permet à Honneth d'intégrer une dimension de justice morale plus grande à l'analyse de la domination.

Pour Habermas, c'est la violation des procédures de l'entente au moyen du langage qui incite les sujets dotés de compétences communicationnelles à réaffirmer les conditions normatives de la discussion publique. [...] Honneth montre au contraire que les dynamiques de protestation trouvent moins leur origine dans la violation des règles de l'entente langagière que dans une expérience de l'offense liée à la violation de principes intuitifs de la justice (Voirol, 2006, p. 17).

Ainsi donc, la décolonisation du monde vécu, ou l'émancipation envers la domination devient une lutte pour se faire reconnaître comme un membre légitime et égal de la société ou d'une culture. Nous croyons que le contexte éducatif, notamment dans l'horizon des pratiques éducatives, est un lieu propice pour voir s'actualiser la reconnaissance, les effets de son absence, ou pire, de son inverse, le mépris.

Chez Honneth, pour l'individu, le développement de la reconnaissance se fait sur trois sphères hiérarchiques : la sphère familiale ou de l'amour qui permet de développer la confiance en soi; la sphère de la société ou du droit qui est liée au respect de soi; la sphère de l'État, des institutions sociales ou de la solidarité qui permet de développer l'estime de soi. À notre avis, l'apprentissage transformateur est principalement lié à cette troisième sphère. L'estime de soi est construite par le respect que l'on reçoit de notre travail, au sens large, dans la société. La notion de travail dans le contexte d'aujourd'hui prend la forme plus générale de tout acte qui laisse une trace, autant dans l'espace public, que dans la sphère privée (Ferraris, 2019). Les enjeux liés à la reconnaissance ou au mépris agiraient comme un des vecteurs de rupture, au sens de Mezirow, et doivent être pris en compte dans les approches en enseignement (Fleming, 2016). Huttunen et Heikkinen (2004) proposent que la dialectique de la reconnaissance soit au cœur du processus éducatif et balise la relation entre l'enseignant et l'étudiant.

À notre avis, cette proposition ajoute une profondeur à l'analyse par la prise en compte dialectique de la dimension individuelle, psychologique, morale, sociale et politique tout en maintenant les visées normatives et la perspective émancipatrice de l'apprentissage transformateur. L'éthique de la reconnaissance devient alors le nouveau mode d'agir au cœur du processus de prise de décision, réduisant les exigences de rationalité qui ont été reprochées à la théorie de l'apprentissage transformateur (Fleming,

2018). Dans ce contexte, la reconnaissance est vue comme un besoin vital pour le développement de la personne (Taylor, 1994) et peut être interprétée comme une source de motivation pour comprendre le retour aux études. Pour Honneth

to achieve a productive relationship with themselves, humans require inter-subjective recognition of their abilities and achievements. 'Should this form of social approval fail to arise at any level of development, it opens up, as it were, a psychological gap within the personality, which seeks expression through the negative emotional reactions of shame or anger, offence or contempt'. (Huttunen et Heikkinen, 2004, p. 165)

Il nous apparaît clair que la dialectique de la reconnaissance peut jouer un rôle important dans le soutien des adultes en formation, qui plus est, lorsqu'on considère que ceux-ci sont dans un processus de transformation. Ils cherchent, pour paraphraser Mezirow, un nouveau devenir plus adéquat pour répondre aux contraintes sociales.

Nous allons plus loin et proposons de voir la refondation en mobilisant les derniers travaux d'Honneth qui porte sur la justice sociale. La recherche de la reconnaissance chez l'individu doit se comprendre dans une perspective sociétale plus large. Elle est dépendante, non pas d'un désir individuel de liberté ou d'autoréalisation sans égard à l'autre, mais des institutions de justice sociale qui performant les conditions normatives qui permettent la liberté sociale. Haber (2004) explique que

pour Honneth, une théorie de la reconnaissance ne peut que plaider en faveur d'une vie sociale [ou une vie bonne] (une vie éthique, selon le terme hégélien) qui honore, autant que faire se peut, les besoins de reconnaissance de ses membres en les assurant de la possibilité de jouir de la confiance en soi, du respect de soi et de l'estime de soi que rend possible l'existence de sphères de reconnaissance bien faites (p. 84)

Honneth reprend le concept hégélien de reconnaissance, dans un premier temps, comme source de légitimité de leur capacité d'agir dans l'espace social (Honneth, 2004) et dans, dans un second temps, par extension, comme condition essentielle de la liberté sociale (Honneth, 2014). Sans la reconnaissance de l'autre comme « autrui généralisé », pour reprendre Mead (1934), il n'est pas possible de fonder une société basée sur la vie éthique ou la vie bonne.

[La] formation de l'identité individuelle s'accomplit au rythme de l'intériorisation des réactions adéquates, socialement standardisées, à l'exigence de reconnaissance auxquelles le sujet est exposé : l'individu apprend à s'appréhender lui-même à la fois comme possédant une valeur propre et comme étant un membre particulier de la communauté sociale dans la mesure où il s'assure progressivement des capacités et des besoins spécifiques qui le constituent en tant que personne grâce aux réactions positives que ceux-ci rencontrent chez le partenaire généralisé (Honneth, 2004, p. 134)

La liberté sociale implique que l'on accorde les mêmes qualités aux autres, que l'on s'accorde à soi, et que l'on ait une attente normative de cette même reconnaissance. Reconnaître l'autre comme soi et se faire reconnaître comme l'autre fonde la possibilité de la vie éthique. Pour Honneth, la vie éthique est la condition de la liberté sociale en assurant à tout un chacun la possibilité de se réaliser en fonction de son potentiel. Pour Mead (1934), le « *processus d'auto-réalisation qui permet (dans une société fondée sur une division du travail) à un sujet de développer des capacités et des caractères au sujet desquels les réactions de ses partenaires l'amènent à penser qu'il possède une valeur unique pour son environnement social* » (p. 105).

Cette reconnaissance ne peut pas être seulement le fruit d'une liberté individuelle prise aux dépens des autres, mais obligatoirement réalisée dans la recherche d'une entente mutuelle de réalisation de chacun. Les institutions sociales que sont la famille, l'économie de marché et l'état démocratique doivent être à même de performer les conditions de réalisation de la reconnaissance.

La justice ou le bien-être d'une société se mesure à son degré d'aptitude à garantir des conditions de reconnaissance mutuelle dans lesquelles la formation de l'identité personnelle et, ce faisant, l'épanouissement personnel pourront se réaliser dans des conditions suffisamment bonnes (Carré, 2013, p. 60)

La justice doit donc être incarnée par des institutions sociales qui permettent de réaliser les conditions de la liberté sociale. Ainsi, Honneth propose une théorie de la justice sociale qui permet d'appréhender les conditions symboliques et matérielles qui autorisent « la vie bonne ». Contrairement à d'autres théories de la justice, comme celle de Rawls (1987), il ne postule pas un idéal transcendant ou ne cherche pas à définir les conditions objectives de réalisation de la justice (distribution, accès aux ressources, etc.), mais présuppose que les principes de justice (amour, égalité, solidarité sociale) sont à la disposition des personnes à travers les institutions des sociétés. L'ordre social dépend principalement de la chance pour les individus de réaliser leurs aspirations à une « vie bonne » dans leurs relations affectives, en respect de leurs droits et de leurs contributions individuelles à une communauté sociale.

Plus que sur une répartition équitable des biens, la théorie de la reconnaissance [d'Honneth] insiste sur la nécessité de liens interpersonnels de qualité afin que les individus puissent développer et maintenir un rapport positif à eux-mêmes en termes de confiance, de respect et d'estime de soi (Carré, 2013, p. 64)

Ainsi, Honneth cherche à analyser la société actuelle à partir de ses propres présupposés normatifs. Il n'admet pas qu'il existe des normes universelles qui peuvent agir comme guides dans toutes les institutions sociales, mais que celles-ci émergent et s'incarnent dans une matérialité historique. Pour comprendre les conditions de la justice sociale, Honneth propose de réaliser une analyse reconstructive qui vise à dégager ces valeurs normatives dans leur contexte empirique et d'ancrer ces idéaux dans une réalité historique. Cette

analyse pourra alors poser un regard critique sur le rôle des institutions sociales quant à la réalisation des aspirations individuelles. Conséquemment, la théorie critique doit tenir compte de la dimension symbolique, donc dans les représentations, des situations vécues par les individus dans une visée de réalisation de soi (avec l'autre). Elle doit aussi permettre de rendre compte de situations d'aliénation qui n'ont pas d'écho dans l'espace public et dénoncer les situations où les individus sont invisibilisés. Dans son tournant vers la reconnaissance et avec sa théorie de la justice sociale, Honneth propose de délaisser les présupposés marxistes principalement axés sur le principe de la redistribution (dimension matérielle) pour rendre compte des luttes pour la reconnaissance (dimension symbolique) (Fraser et Honneth, 2003).

C'est à cet égard que nous croyons qu'une théorie critique de l'éducation des adultes qui vise l'émancipation et la réalisation de soi à travers l'éducation et la formation tout au long de la vie doit être fondée sur une théorie de la justice sociale. Qui plus est, nous croyons que l'établissement scolaire et le système d'éducation dans son ensemble ne peuvent être conçus comme un domaine d'activité hors de la société. Ils doivent être pensés dans leur rôle social et avec leurs enjeux sociaux. Ils sont traversés par des courants d'influence et influencent la société. À ce titre, comme institution sociale, le système éducatif dans lequel s'inscrivent les cégeps est porteur de normes et de valeurs qui doivent assurer les conditions de possibilité de la justice sociale.

2.1.3 Une théorie de l'apprentissage expérientiel et existentialiste

Jusqu'ici, notre démarche nous a permis de circonscrire globalement ce que nous entendons par contexte andragogique, c'est-à-dire le contexte d'apprentissage formel des adultes dans lequel ceux-ci sont perçus comme étant en rupture avec un parcours riche en expérience, avec une motivation spécifique, orientée vers des objectifs tangibles et ayant la capacité d'apprendre de manière autonome. Il nous reste à ajouter un modèle théorique qui permet de penser l'acte d'apprendre et d'enseigner aux adultes.

C'est précisément sur cet aspect que Peter Jarvis (1937-2019), sociologue anglais et professeur émérite en éducation des adultes, a fait porter ses recherches (Jarvis, 2004, 2006). Son approche vise à produire une théorie globale de l'apprentissage humain qui intègre à la fois les présupposés pédagogiques et andragogiques. Selon lui, pour être complète, une théorie de l'apprentissage doit intégrer la personne comme apprenant; la situation sociale à travers de laquelle l'apprentissage survient; l'expérience de l'apprenant par rapport à la situation; et le processus de transformation de l'expérience et de son inscription dans sa biographie. Jarvis (2006) plaide pour la prise en compte de l'entièreté de la personne-dans-le-monde dans les processus d'apprentissage. Pour lui, c'est la personne, avec son corps, son esprit et son identité qui doit être prise en compte dans le processus d'apprentissage tout en considérant son expérience et son

inscription dans le monde vécu. Il souligne le caractère existentialiste du processus d'apprentissage de la personne-dans-le-monde; l'apprentissage est une condition essentielle du développement de l'individu. Pour lui « *[l]earning is the process of being in the world. At the heart of all learning is not merely what is learned, but what the learner is becoming (learning) as a result of doing and thinking – and feeling* » (Jarvis, 2004, p. 6). Dans sa théorie, il cherche à intégrer l'individu dans son entièreté (corps et esprit) dans une vision existentialiste. L'apprentissage est

[t]he combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person—body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses)—experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person. (Jarvis, 2006, p. 134)

C'est la personne-dans-le-monde qui expérimente, donc apprend, dans les diverses situations qui se présentent à elle. Jarvis suggère que c'est un élément fondamental de l'apprentissage humain.

As a person is always in the world, so our experiences are constructs of our perception and awareness of the world – our experiences of the external world are within us. We do not learn directly from the world and our experience of what we are taught; we learn from our experience of the world and our experience of what we are taught (Jarvis, 2006, p. 197)

Une partie de nos apprentissages est réalisée de manière non réflexive, « c'est-à-dire qu'ils se situeraient à la périphérie de la conscience et fonctionneraient par mémorisation, imitation, observation et pratique répétitive » (Cristol et Muller, 2013, p. 30), d'autres apprentissages sont réalisés de manière réflexive et « fonctionneraient par contemplation, c'est-à-dire selon la capacité à réfléchir une expérience » (p. 30). Pour Jarvis, ce type d'apprentissage survient lorsqu'une personne vit un épisode ou une expérience de rupture avec le cours normal de son existence, la boîte noire du monde vécu-pris-pour-acquis s'ouvre pour révéler l'insuffisance de ses acquis et ainsi, offre l'occasion de l'apprentissage. Celui-ci s'opère dans la pratique des nouveaux éléments découverts pour réduire l'écart révélé dans la rupture. Dès lors, n'étant plus apte à interpréter son expérience, l'individu retournera dans le monde-vécu-pris-pour-acquis avec un nouveau cadre de référence. À ce titre, l'expérience du monde vécu est essentielle puisque nos savoirs sont en relation avec notre expérience personnelle et, sans être recadrés par l'expérience, ces savoirs ne sont que des informations. Ces informations transposées en savoirs sont de plusieurs ordres et affectent divers aspects de nos vies : le geste du menuisier qui se raffine au nom de l'efficacité; une nouvelle odeur qui était jusque-là inconnue et qui n'avait aucune signification; une disposition cognitive ou morale qui permet de s'ouvrir à l'autre dans ses différences.

On constate une ressemblance avec les diverses phases de l'apprentissage transformateur, notamment dans l'importance de l'élément déclencheur, mais aussi de l'intégration des apprentissages dans le monde vécu.

À la différence de Mezirow qui ne propose pas de modèle d'apprentissage particulier, Jarvis propose une modélisation des divers processus de l'apprentissage humain, mais toujours dans une perspective existentialiste et expérientielle. Donc, si pour Mezirow le dilemme désorientant (*disorienting dilemma*) conduit à une réflexion critique sur les déficiences de ses propres perspectives menant à la décision qui permet d'entreprendre des actions pour résoudre ce dilemme, la disjonction (*disjuncture*) de Jarvis fait plutôt écho à un épisode de rupture générique qui devient la clé de la capacité d'apprendre. Le moment d'apprentissage intervient quand la somme de nos expériences, notre biographie, n'est plus en mesure d'assurer la cohérence de notre monde-vécu-pris-pour-acquis. Quant à lui, Mezirow cherche plutôt à définir un type spécifique d'apprentissage idéalisé visant l'émancipation de l'individu.

Si la personne-dans-le-monde fait des apprentissages lorsqu'elle vit des ruptures avec le cours régulier de son existence, elle n'est pas toujours aux prises avec des dilemme désorientant qui lui imposent une réflexion rationnelle menant vers la planification des actions qui vise à rétablir une nouvelle perspective. Cependant, comme le propose Mezirow, cette situation décrit bien le cadre dans lequel plusieurs adultes décident de retourner aux études. Ce choix nécessite un engagement qui se doit d'être considéré par l'ensemble des parties prenantes. D'autant qu'il est radical compte tenu des impacts sociaux, économiques et psychologiques à courts et moyens termes pour les adultes, impacts amplifiés en regard de la durée du programme de formation (Moreau et Kerner, 2013; Sweet et Moen, 2007; Tremblay, 2005).

2.2 Aborder le parcours des adultes

Le parcours des adultes qui font un retour aux études, notamment dans les programmes de formation technique en contexte québécois, a été documenté dans plusieurs études. Ces études ont surtout porté sur les aspects biographiques des adultes pour rendre compte de la divergence des parcours scolaires (Doray et al., 2009), des logiques de participation (Bélanger et al., 2004) et des difficultés vécues par les adultes dans les systèmes de formation institutionnelle (Doray et al., 2005a). À notre connaissance, les études réalisées n'ont pas porté un regard spécifique sur le parcours de ces étudiants en relation aux modèles pédagogiques favorisant la réussite, si ce n'est de faire mention de l'inadéquation entre les attentes des étudiants et le type d'enseignement reçu (Deguire, 1996) ou bien sur la réussite du parcours menant de la formation générale des adultes au cégep (Thériault et Marchand, 2023). Notons que Thériault et Marchand (2023) ont exploré les modèles pédagogiques efficaces, mais dans le cadre de l'éducation des adultes (FGA) et dans le contexte de l'enseignement individualisé. Dans ces études, ajoutons que les pistes d'action proposées pour soutenir les adultes ayant des parcours atypiques restent souvent vagues.

Citons à cet effet l'étude de Doray et al. (2005a) qui a identifié des parcours éducatifs typiques et fait ressortir les principaux facteurs qui affectent, notamment, la persévérance des adultes ayant fait un retour aux études en formation technique. En plus des nombreuses contingences externes telles que la situation familiale, économique et sociale, les auteurs notent plusieurs enjeux liés à l'organisation scolaire tels que la charge de travail, l'encadrement académique, la qualité pédagogique des enseignants et la particularité du régime collégial par rapport aux études antérieures. Ils mentionnent aussi que le capital scolaire antérieur a un effet important sur la persévérance scolaire. L'apprentissage du métier d'étudiant et l'adaptation aux régimes d'études postsecondaires se faisant notamment à partir de ce capital (Coulon, 1992). Ces éléments sont certes intéressants, mais ils ne nous apparaissent pas comme étant le propre des adultes qui retournent aux études et reflètent aussi les difficultés vécues par les jeunes arrivant du secondaire (Doray et al., 2009).

Dans ces études, les enjeux de la mise en place de structures et de modalités d'aide et de soutien sont mentionnés, mais les pistes d'actions concrètes restent mal documentées et vagues. Ainsi, tout en soulignant l'importance de l'établissement dans l'accueil des adultes en formation, Doray et al. (2005a, p. 87) concluent que

[L]enseignement technique attire des étudiants fort différents par leurs trajectoires sociales et leurs expériences scolaires antérieures. [...] Ils proviennent de différents milieux sociaux [...] et ont connu des expériences scolaires variées allant des études secondaires difficiles aux études universitaires. Il convient donc de prendre en compte cette diversité, tant dans les formes d'encadrement et de soutien que dans l'organisation des études. En ce sens, un important travail institutionnel doit être réalisé.

Il nous faut aussi noter, et les auteurs en font mention, que bien que très intéressantes, leurs conclusions ne peuvent toutefois pas être généralisées sans précautions, notamment parce que l'étude a été réalisée sur un échantillon non représentatif de 29 adultes. Les conclusions sont aussi limitées par rapport à nos préoccupations de recherche puisque l'étude n'inclut qu'un seul étudiant s'étant temporairement inscrit dans un programme de la formation continue et que l'âge des participants était peu élevé (25 ans et moins) par rapport à la population susceptible de faire un retour aux études. De plus, l'étude ne nous permet pas de distinguer les enjeux d'intégration des programmes offerts spécifiquement pour les adultes (AEC ou DEC à la FC) et les enjeux d'intégration dans des programmes typiquement organisés pour des jeunes en continuité de formation (DEC à l'enseignement ordinaire). D'ailleurs, les différences d'intégration des adultes dans les deux secteurs de formation restent largement inexplorées par la recherche.

2.2.1 Qu'entend-on nous par parcours ?

Comme nous venons de le montrer, certains parcours de formation rompent avec les parcours linéaires habituellement rencontrés ou pensés. Dans les études sociologiques sur la persévérance scolaire et la

mobilité sociale, plusieurs concepts ont été utilisés pour décrire cette réalité contemporaine. Les concepts de parcours scolaire, de parcours de vie (Elder, 1998), de trajectoire, de carrière scolaire (Bourdieu et Passeron, 1970) ou de biographie (Bertaux, 1997) furent mobilisés pour décrire le cheminement des individus dans les systèmes d'éducation. Pour Picard et al. (2011), suivant Passeron (1989), chacun de ces concepts peut être associé à un cadre théorique précis. Les concepts de trajectoire et de carrière scolaire sont liés aux théories de la reproduction de Bourdieu et décrivent les choix possibles à l'intérieur de trajectoires de classes déterminées; le concept de carrière associé aux perspectives interactionnistes (Bloomer et Hodkinson, 2000) est défini comme une série d'étapes successives, que l'on peut objectiver, revêtant une signification subjective particulière pour les acteurs et intégrant les dimensions sociales; l'approche biographique est surtout associée à l'histoire de vie comme outil de collecte de données qui permet de rendre compte, à partir du discours des acteurs, des pratiques individuelles, de leurs représentations et des contextes sociaux de réalisation; les parcours de vie sont vus comme la suite des événements et des rôles des individus en fonction de leurs enchevêtrements sociohistoriques.

Dans le cadre conceptuel qu'ils proposent, Picard et al. (2011) visent à mieux comprendre le phénomène de la variabilité des parcours éducatifs à l'enseignement supérieur, et ce, sans porter un jugement moral. Composé de quatre axes, ce cadre permet de préciser les concepts de parcours éducatif et de parcours scolaire. Du point de vue de la formation des adultes, chaque axe invite le chercheur à regarder des enjeux spécifiques, sans toutefois en préciser entièrement les tenants et aboutissants. Le premier axe porte sur la transaction entre l'individu et l'institution scolaire. Il met au jour les enjeux des parcours individuels à l'intérieur des systèmes formels d'éducation qui prescrivent, sans égards aux individus, des cheminements scolaires. Le deuxième axe porte sur l'articulation de l'expérience subjective et objective qui peut, selon les auteurs, montrer que les changements dans les attitudes des étudiants résultent des nouvelles sources d'influence et d'apprentissage. Cet axe invite à intégrer l'origine sociale à l'analyse et, plus spécifiquement, aux dispositions relatives à l'apprentissage et à la fréquentation de l'école. Il invite aussi à être attentif à la mobilisation des logiques d'action du monde scolaire par les acteurs en rapport à l'interprétation des expériences éducatives antérieures. Le troisième axe cherche à analyser les transactions entre l'expérience scolaire et extrascolaire. À ce titre, les recherches en éducation des adultes ont montré comment les conditions de vie peuvent être un frein ou un accélérateur du retour aux études et influencer la réussite ou la persévérance scolaire (Calcagno et al., 2007). Il faut alors être attentif au contexte social, mais aussi aux transitions de vie, comme l'immigration, et les devenir des adultes. Le quatrième axe est l'élargissement aux temporalités plus longues. À travers des approches biographiques, ils invitent à rendre compte du parcours éducatif à travers un horizon temporel élargi, saisissant l'enchevêtrement des logiques d'actions

mobilisées et les déterminants sociohistoriques de l'individu, considérant aussi les bifurcations liées aux anticipations déçues, et les transformations historiques des institutions.

Ces quatre axes nous emmènent vers une lecture ouverte et humaniste des vécus subjectifs, basée sur l'expérience individuelle, tenant compte de temporalité longue tout en conservant l'ancrage sociohistorique des institutions dans lesquelles ces individus évoluent. Ces parcours ont donc une importance primordiale pour comprendre le devenir des individus et devraient être pris en considération quand vient le temps de mettre en place des modalités éducatives afin de favoriser leur réussite.

Le parcours de l'adulte lui permet de construire son identité en stratifiant ses préconceptions, ses expériences, son système de valeurs, de croyances et de référents, mais aussi ses objectifs propres, ses déceptions et ses attentes et qu'afin de réussir, il devra s'ouvrir pour dépasser certaines de ses limites et s'adapter au nouveau cadre de formation. Il nous apparaît cependant que les études sur les parcours n'offrent pas de réponses explicites quant aux modalités à mettre en place, mais seulement des pistes de réflexion ou des orientations globales quant aux enjeux potentiels sur lesquels devrait porter notre regard.

2.3 Trois piliers pour soutenir le parcours de formation et d'insertion sociale des adultes

Après avoir fait ressortir les éléments importants du contexte andragogique qui peuvent exercer une influence sur les modalités d'enseignement, nous proposons des avenues qui, tout en tenant compte des éléments présentés précédemment, permettent de soutenir l'adulte dans son parcours de formation et d'insertion sociale. Comme nous l'avons proposé, nous croyons que les parcours de formation doivent être intégrés dans une vision globale de réalisation et d'émancipation de soi. Pour ce faire, nous croyons que les approches mobilisées par les établissements d'enseignement, le personnel éducatif et les enseignants doivent prendre en compte trois moments importants : le moment de rupture passé, la démarche d'apprentissage et le nouveau devenir des individus. Il nous apparaît que ces éléments peuvent être regroupés sous trois dimensions transversales qui permettent d'intégrer cette temporalité : l'expérience, la reconnaissance et l'autonomie.

2.3.1 La prise en compte de l'expérience

Comme nous l'avons présenté dans le chapitre précédent, s'il est entendu qu'aucune personne n'entre à l'école, même à son plus jeune âge, sans un certain bagage d'expérience, on ne peut ignorer que celui des adultes est plus important et distinct. Plus important principalement parce que l'âge des étudiants de la formation continue est plus élevé; plus distinct parce que les parcours de vie, plus longs, sont plus variés et moins homogènes, notamment en regard de leur formation initiale et des expériences de travail.

L'hétérogénéité des biographies, incluant, à la fois, les parcours de formation, les cultures et sous-cultures d'appartenance et les parcours professionnels et de vie des adultes qui font un retour aux études est une caractéristique qu'il faut absolument prendre en compte dans les stratégies d'enseignement qui mènent à la réussite des étudiants.

Nous avons vu que l'adulte en démarche de retour aux études le fait habituellement en contexte de rupture (*disjonction*) avec un cadre de références acquis tout au long de son parcours de vie. Son cheminement devrait donc être en accord avec ses objectifs individuels, mais aussi en cohérence avec une structure préexistante de formation qui lui est offerte. Comme le suggère Jarvis (2004, 2006), étudiants comme enseignants auront à faire face à cette diversité, mais tout en étant contraints, notamment, par des sous-cultures d'appartenance spécifiques, des politiques institutionnelles, un programme d'études prédéterminé, des pratiques pédagogiques variées, etc. À partir notamment des écrits et des travaux de Dewey, Kolb, Schutz et Bergson, Jarvis conçoit l'expérience de quatre manières différentes : l'expérience comme la conscience d'être dans le monde; l'expérience comme la somme des événements de sa biographie; l'expérience épisodique d'un moment dans le monde; et l'expérience comme la capacité de sentir ou ressentir le monde. Chaque aspect de l'expérience a une importance dans l'apprentissage humain : l'expérience de sa présence dans le monde comme condition de possibilités de l'apprentissage; l'expérience stratifiée de la biographie qui permet de transposer l'information en apprentissage; les épisodes vécus agissant comme des déclencheurs de moments d'apprentissage; et la capacité d'expérimenter à travers les sens et les sensations comme condition de découverte et d'expérimentation du monde. Les enseignants doivent comprendre ces quatre dimensions de l'expérience des étudiants puisque c'est à partir de cette expérience qu'ils apprennent « *and their experience is of the situation within which data are gathered* » (Jarvis, 2006, p. 197).

S'il est important de distinguer et de comprendre toutes ces catégories afin de soutenir le parcours de formation et d'insertion des adultes, c'est principalement la profondeur de la dimension biographique qui nous semble distinguer le plus l'étudiant adulte de l'étudiant en continuité de formation.

2.3.2 La dialectique de la reconnaissance : l'étudiant et l'enseignant

La seconde dimension qui nous apparaît importante et qui nous permet de considérer le parcours des étudiants sur une temporalité plus longue est celle de la reconnaissance. Pour ce faire, nous pensons qu'il faut mobiliser le cadre de la théorie critique d'Honneth qui place au cœur de l'agir individuel, mais aussi sociale, la lutte pour la reconnaissance. Il apparaît important de revenir au moment de rupture pour mieux comprendre comment le choix du retour aux études est une réponse cohérente et importante pour l'individu

dans son contexte. L'individu, en rupture avec le cadre normal de son existence, nécessite d'être reconnu comme tel afin de parvenir à se réaliser pleinement et à réaliser ses objectifs d'intégration sociale. Pour l'enseignant, il faut, comme le proposent Huttunen et Heikkinen (2004), prendre garde à ne pas tomber dans le cercle négatif de la reconnaissance et tendre vers le soutien positif de celle-ci. Les enjeux de reconnaissance se vivent dans les rapports entretenus entre les apprenants, leurs pairs et les enseignants. Il faut donc mettre en place un cadre adéquat qui vise à renforcer celle-ci. Dans cette perspective, il faut prendre en considération le contexte et le moment de rupture des étudiants; mettre en place des stratégies éducatives pour créer un lieu propice à la valorisation de ce choix et la construction de l'estime de soi; et, à travers l'acquisition de compétences actualisées et en cohérence avec les attentes des étudiants, s'assurer que leur entrée sur le marché du travail soit réalisée dans des conditions de maintien de ce sentiment de compétence et dans la reconnaissance de leur nouveau rôle.

Si les enjeux de légitimité et les luttes pour la reconnaissance semblent toucher d'emblée les étudiants, il faut aussi les replacer dans un cadre plus global et y intégrer les enseignants. Il est important de noter que les enseignants de la formation continue collégiale, comme ceux du secteur de la formation professionnelle secondaire, ne se destinaient pas nécessairement à l'enseignement. Pour la plupart de ces enseignants, il s'agit d'une reconversion professionnelle qui doit être exécutée, *in situ*, sans l'apport d'une formation préalable, entraînant de multiples enjeux (Deschenaux et Roussel, 2010). Ainsi, de part et d'autre, les enjeux d'estime de soi, de confiance dans ses capacités à réussir et de négociation de leur rôle dans le quotidien et dans les interactions avec les groupes se font voir. Ces enseignants vivent également une forme de rupture dans leurs parcours. Ils devront apprendre dans un cadre qui leur était jusqu'alors étranger. Savoir occuper la bonne place, le bon rôle et savoir intervenir adéquatement dans les diverses situations d'enseignement doit s'acquérir par la pratique et la formation; une pratique qui doit intervenir, non pas dans un lieu contrôlé, mais en situation, dans l'action. L'enseignant devra donc faire face à ces propres défis pendant qu'il accompagne les étudiants aux prises avec leurs propres défis. Huttunen et Heikkinen (2004) suggèrent que cette négociation des rôles dans la lutte pour la reconnaissance provoque des situations qui risquent de sombrer dans le cercle négatif de la reconnaissance. La recherche de la reconnaissance et d'une autorité de la part des enseignants pousse certains à adopter des comportements délétères pour la formation de l'estime de soi chez les étudiants. Malgré ces difficultés, les enseignants ont l'injonction morale de soutenir et d'accompagner les étudiants dans l'apprentissage d'un nouveau rôle social et de renforcer leur estime de soi en reconnaissant cette situation, le travail que les étudiants accomplissent et les progrès qu'ils réalisent.

2.3.3 Autonomie de l'apprenant et sa capacité à autogérer ses apprentissages

Finalement, à la lumière des études citées, nous croyons que l'autonomie de l'apprenant doit être prise en considération afin d'assurer la réussite de son parcours de formation et d'insertion sociale. Selon Pink (2009), l'autonomie serait hautement corrélée avec une augmentation de la performance et de la satisfaction, et ce, dans plusieurs sphères de nos vies. « *The secret to high performance and satisfaction— at work, at school, and at home—is the deeply human need to direct our own lives, to learn and create new things, and to do better by ourselves and our worlds* » (Pink, 2009, cité dans Guglielmino (2013, p. 10)). Cette capacité est au cœur de l'approche andragogique, mais aussi un des principes qui permet aux individus de se former adéquatement tout au long de la vie afin de se réaliser pleinement dans une société où l'information se complexifie et se densifie (Lyman et Varian, 2000).

Dans une synthèse des travaux sur l'apprentissage autogéré et les modalités d'application en contexte d'apprentissage formel, Guglielmino (2013) en appelle à la mise en place de moyens qui permettent de développer cette capacité. Contrairement aux postulats de l'andragogie, elle soutient plutôt que la capacité d'apprentissage autogéré ne doit pas être présumée comme étant égale pour tous, mais construite et mise de l'avant comme une compétence essentielle (Guglielmino, 1978, 2013). D'autant plus que cette compétence devra être mise de l'avant par les individus dans une optique de formation continue en cours de carrière.

Considérant les barrières et des contraintes à l'application des paramètres de l'apprentissage autogéré dans un cadre d'éducation formel, Guglielmino (2013) propose des stratégies à mettre en place afin de favoriser l'autonomie de l'apprenant. Les huit stratégies proposées visent à permettre à l'adulte d'accroître sa capacité d'apprentissage autogéré. Ces stratégies peuvent se résumer en deux catégories. La première consiste à construire progressivement un climat favorisant l'apprentissage autogéré qui permet aux étudiants de se rendre compte de l'importance d'être autonome, dans le respect de chacun et de sa participation, dans les stratégies de renforcement positif et dans l'engagement des enseignants envers le développement progressif de la capacité d'apprentissage autonome. Cela se réalise dans le curriculum de formation, dans la progression des apprentissages et dans les interventions andragogiques auprès des étudiants. La seconde catégorie regroupe les stratégies de soutien au développement de l'autonomie de l'apprenant telle que la mise sur pied de groupes d'études, de tutorat par les pairs et de mentorat, mais aussi de l'intégration d'activités d'apprentissage et d'évaluation qui favorisent l'expression de l'autonomie de l'apprenant, notamment en y ajoutant des volets qui encouragent la réflexivité et les processus de métacognition. Se trouvent aussi dans cette catégorie les stratégies qui visent les rétroactions ciblées sur le progrès et les succès.

De manière analogue, à partir d'une recension de la littérature sur l'apprentissage autodirigé, Francom (2010) relève quatre principes qui permettent de favoriser l'autonomie des apprenants en formation formelle : ajuster le niveau d'autonomie requis avec celui des apprenants; transférer progressivement les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de l'enseignant vers l'étudiant; viser l'acquisition des compétences disciplinaires et des compétences d'apprentissage autodirigé en même temps; et intégrer des activités d'apprentissage autodirigé. Selon l'auteur, ces principes permettraient de favoriser le développement de la capacité d'apprentissage autodirigé, compétence essentielle dans une société en constante évolution.

2.4 Des pratiques éducatives andragogiques

Le cadre d'analyse des pratiques éducatives peut se définir de diverses manières, et ce, selon la perspective que l'on adopte. Plusieurs écrits présentent les courants paradigmatiques des sciences de l'éducation en y associant des pratiques ou des stratégies d'enseignement spécifiques. Selon ces paradigmes, certaines pratiques seraient plus efficaces ou plus adéquates pour répondre aux besoins des étudiants. D'autres écrits optent plutôt pour une approche basée sur l'axe enseignant-apprenant, certaines pratiques étant centrées sur l'enseignant, d'autres étant centrées sur l'apprenant. Dans les deux cas, les écrits s'intéressent spécifiquement à l'acte d'enseigner ou d'apprendre, à ce qui se passe principalement en classe, entre les étudiants et l'enseignant. On y catégorise les pratiques ou les stratégies d'enseignement comme étant centrées sur l'enseignant ou étant centrées sur l'apprenant et empruntant au paradigme comportemental, au paradigme constructiviste ou à un tout autre modèle. On y prescrit des méthodes selon le paradigme adopté ou bien l'orientation qui s'avère être privilégiée (étudiant ou enseignant). On déterminera que la démonstration, l'enseignement magistral ou le mentorat sont considérés comme des méthodes centrées sur l'enseignant tandis que les discussions de groupes, l'apprentissage par problème et l'étude de cas sont considérés comme centrés sur l'étudiant (*inter alia*, Jarvis, 2004).

Ces approches négligent une part plus grande de ce que l'on devrait considérer comme faisant partie des pratiques éducatives, surtout dans le contexte de l'enseignement postsecondaire. En effet, ces approches font souvent l'économie du travail de l'enseignant effectué à l'extérieur de la salle de classe. Comment considère-t-on des éléments tels que les courriels envoyés pour répondre aux questions et aux angoisses des étudiants en fin de session, la vérification des locaux afin de s'assurer qu'ils sont correctement configurés, la création des exercices et des énoncés de travaux pratiques ou la coordination et la validation des plans de cours ? Entrent-ils dans une approche centrée sur l'enseignant ou bien centrée sur l'étudiant ?

2.4.1 Vers un modèle d'analyse des pratiques andragogiques

Il nous paraît alors légitime de nous demander comment ces modèles, souvent mis en contradiction ou en tension, permettent-ils de rendre compte de la complexité des interactions entre les enseignants et les étudiants, et ce, dans le contexte éducatif au sens large, c'est-à-dire celui qui se produit en face à face, dans la classe, mais aussi à l'extérieur de la classe et dans les actions sur des temps longs et asynchrones. Dans la perspective que nous présentons, nous posons que ces modèles ne permettent pas d'appréhender complètement le travail de l'enseignant et ne couvrent pas de manière assez large ce que nous considérons comme les pratiques éducatives. C'est à cet égard que nous divergeons de l'opposition souvent proposée par les divers paradigmes des sciences de l'éducation qui, d'ailleurs, ne trouve pas d'écho dans les travaux en andragogie.

Pour analyser les pratiques éducatives dans le contexte de l'éducation des adultes au cégep, nous devons mobiliser un cadre qui permette de saisir l'ensemble des pratiques, mais aussi les facteurs qui les conditionnent. Ce cadre doit être en mesure de rendre compte de l'ensemble des interactions ou bien des actes des enseignants dans leurs fonctions « d'enseignant ». Il faut qu'il soit en mesure de considérer le travail visible en classe et le travail non visible, hors de la classe, ainsi que les facteurs qui conditionnent la réalisation de celui-ci. Ainsi, nous ne cherchons pas à définir ce qui constitue une pratique éducative andragogique à partir d'une perspective issue d'un paradigme spécifique ou d'une liste exhaustive de stratégies d'enseignement, mais plutôt de voir quelles sont les pratiques effectives des enseignants dans le contexte de la formation continue collégiale. Cependant, si nos postulats sont justes, nous devrions observer des traces tangibles des trois piliers précédemment nommés : la prise en compte de l'expérience, la reconnaissance des étudiants et l'intégration de stratégie d'autonomisation.

Dans le contexte de notre recherche, nous considérons que les pratiques éducatives se définissent comme l'ensemble des actes significatifs c'est-à-dire les gestes, les paroles et les traces inscrites (documents, images, projection, son, vidéo, etc.) qui visent à soutenir les apprentissages des étudiants. Ils sont significatifs en ce qu'ils sont des actes intentionnels, porteurs de sens et dirigés vers autrui afin d'atteindre un objectif de communication. Dans le sens de la pragmatique linguistique, les actes significatifs sont interprétés à l'égard d'un contexte partagé entre le locuteur et l'interlocuteur (Austin, 1975; Ducrot, 1972; Grice, 1979; Habermas, 1987; Searle, 1969). Ce contexte conditionnera alors la signification de ces actes. Comme actes significatifs, les pratiques éducatives sont intrinsèquement liées à leur contexte spécifique sans lequel ils perdent ou changent de sens. Ils sont inscrits parce qu'ils laissent une trace (en mémoire ou sur un support tangible ou intangible) et peuvent constituer un document au sens large (Ferraris, 2012; Ginzburg, 1980; Guigue, 2012).

Qui plus est, ces pratiques s’inscrivent dans un cadre formel et un contexte particulier pour chaque enseignant. Leur expérience, leur compréhension du contexte institutionnel ou leur savoir technique sont au nombre des éléments que l’on doit prendre en compte pour comprendre leurs pratiques éducatives. Il faut décrire avec précision le contexte dans lequel s’inscrivent ces pratiques. Ces descriptions doivent inclure des éléments tels que le contexte institutionnel, l’expérience de l’enseignant, le programme d’études, le plan de cours, la composition du groupe, les autres enseignants, la configuration des locaux, les politiques et les règlements liés aux études, les conditions de travail et la perspective de l’enseignant quant à son rôle.

2.4.1.1 Le triangle pédagogique

Certains auteurs dans le champ de l’éducation des adultes ont modélisé ou proposé des modèles voulant décrire le cadre de réalisation de l’acte pédagogique. Ces modèles sont fréquemment fondés sur le triangle pédagogique de Houssaye (2014). Ce dernier montre la relation entre le savoir, les élèves et l’enseignant.

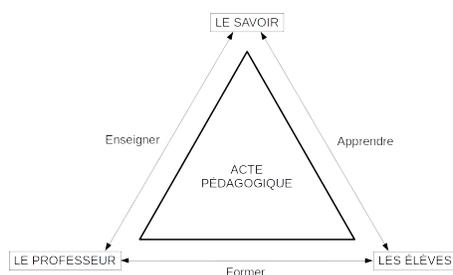


Figure 3. – Représentation du triangle pédagogique issu des travaux de Jean Houssaye (2014)²

Dans ce schéma, l’acte pédagogique est décrit par trois pôles et trois actions : le professeur enseigne les savoirs, les élèves sont formés par le professeur et les savoirs sont appris par les élèves. D’autres versions ont été proposées pour tenir compte de situations de formation diverses, telles que les formations autonomes ou bien centrées sur l’étudiant. Ces adaptations montrent principalement que l’acte d’apprendre ou d’enseigner médiatise le ou les savoirs différemment en fonction de l’orientation ou de la perspective observée. La force des relations ou le sens des flèches sont alors ajustés pour tenir compte des diverses pratiques. Cependant, ces modèles s’intéressent toujours spécifiquement à l’acte pédagogique dans le contexte limité de la classe, sans égard aux ressources, aux contraintes institutionnelles et aux facteurs sociaux qui affectent cette relation triadique.

² Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique*, Les différentes facettes de la pédagogie, ESF, Paris, 2014.

2.4.1.2 La pyramide pédagogique

Afin de tenir compte de l'accès aux ressources, Carré et al. (2010) propose d'ajouter un quatrième élément au modèle d'Houssaye. Ils ajoutent les ressources éducatives qui sont

les ressources matérielles et humaines permettant d'une part un accès autonome à des situations d'apprentissage variées dans divers contextes et d'autre part assurant en mode synchrone ou asynchrone la socialisation et la communication éducative. (p. 198)

La base du modèle demeure la même. Les trois autres faces montrent la relation entre les ressources, l'enseignant et l'étudiant (médiation), la relation entre les ressources, les savoirs et l'enseignant (médiatisation) ainsi que la relation entre les ressources, les savoirs et l'étudiant (autoformation).

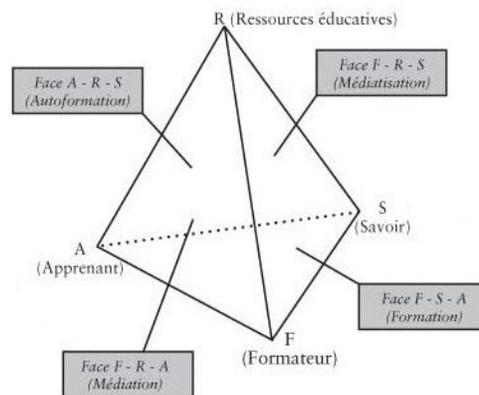
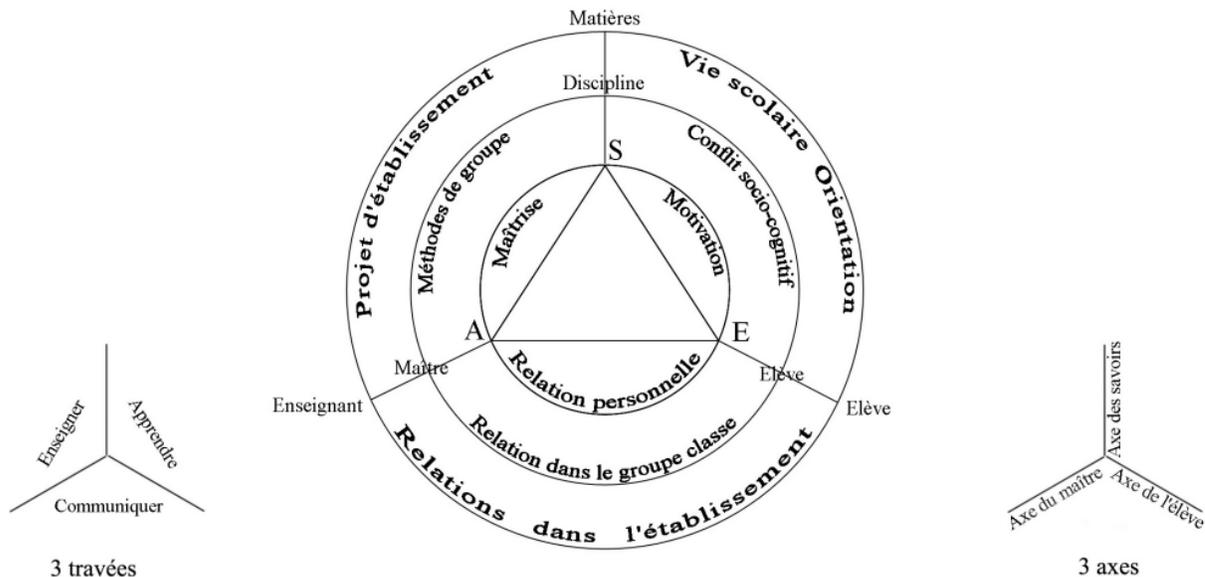


Figure 4. – La pyramide pédagogique des dispositifs autonomisants
Modèle de Carré, Moisan et Poisson (2010)

Il nous est d'avis que le modèle, bien qu'il fasse une place plus grande à des facteurs extérieurs à la classe, ne prend toujours pas en considération l'ensemble de ce qui permet de comprendre le contexte des pratiques éducatives. C'est dans un autre modèle, celui des arènes pédagogiques, que nous retrouvons un cadre qui offre un cadre plus adapté pour contextualiser les pratiques éducatives dans leur complexité pragmatique.

2.4.1.3 L'arène pédagogique

Etienne et Fumat (2014) proposent un modèle plus complet qui vise à offrir un cadre d'analyse des pratiques réflexives des enseignants en situation. Il permet de voir apparaître les pratiques dans toute leur richesse pragmatique.



Source Etienne et Fumat (2014)

Figure 5. – L'arène pédagogique d'Étienne et Fumat (2014)

Construit à partir du triangle pédagogique, le modèle de l'arène pédagogique propose une approche comportant trois gradins, trois axes (maître, élève et savoirs) et trois travées (enseigner, apprendre, communiquer). Les trois gradins représentent les divers types de relations mises en jeu dans l'éducation. D'abord, le niveau des relations entre les personnes. Il décrit la relation personnelle entre l'adulte et l'enfant, la relation personnelle entre l'enfant et le savoir (motivation), ainsi que la relation entre l'adulte et le savoir (maîtrise). À ce niveau, c'est l'individu qui prime. Le deuxième gradin décrit les phénomènes de groupe. Il inclut les phénomènes de groupe dans la classe, les méthodes de groupes pour faire travailler les élèves et l'intérêt du groupe pour les apprentissages. À ce niveau, l'analyse porte sur le groupe restreint de la classe, incluant le maître. Le troisième gradin présente les déterminants institutionnels. Il intègre les relations dans l'établissement, les conditions d'enseignement et les effets de l'institution sur les élèves. À ce niveau, c'est la collectivité, dans son sens institutionnel, qui prime.

Les trois axes décrivent l'actualisation des trois pôles (enseignants, étudiants et savoirs) pour chacun des niveaux. L'axe de l'élève débute avec l'enfant, mais se transforme en élève pour représenter le rôle qu'il occupe au sein du groupe et dans l'établissement. L'axe enseignant se transpose de l'adulte, en maître et en enseignant. L'axe des savoirs se décline en discipline décrivant les savoirs scolaires et en matière alors que ces savoirs sont découpés en fonction d'un programme.

Les trois travées définissent les espaces d'analyse entre les axes, sur les trois gradins. La travée Communiquer représente l'espace entre les enseignants et les étudiants sur les trois gradins (face à face, dans le groupe et dans l'institution). La travée Apprendre montre l'espace qu'occupent les savoirs, la discipline et la matière avec les étudiants et le groupe. Finalement, la travée Enseigner montre la complexité de la tâche d'enseignement en lien avec les savoirs, la discipline et la matière.

Ce modèle, bien que spécifiquement pédagogique, a plusieurs avantages par rapport aux autres. Il fait une place explicite au contexte scolaire dans son ensemble, considère l'élève dans ses relations avec les autres, ainsi que dans l'établissement. De plus, il montre l'influence de la discipline et du programme sur la relation qu'entretiennent l'enseignant et les savoirs. Bien qu'ils se limitent à définir seulement trois gradins, les auteurs considèrent que l'institution scolaire n'est pas la limite externe de la situation éducative.

L'institution scolaire est plus vaste et plus complexe que l'établissement ; elle englobe d'autres organismes, tout un appareil administratif et technique, des centres de décision qui dépendent d'un ministère et d'une politique scolaire qui dépend elle-même de choix politiques plus larges et donne naissance aux multiples réformes. [...] . L'établissement du premier ou du second degré est bien le lieu où s'appliquent concrètement les lois et règlements, où le système scolaire devient présent pour les individus qui vont acquérir là leur statut (chef d'établissement, professeur, conseiller principal d'éducation, d'orientation ou d'information, élève, etc.). Au niveau institutionnel, nous voulons insister sur les rôles, les manières d'être propres à un statut, qui donnent aux relations entre les individus un caractère social irréductible aux styles ou choix individuels. Il faut essayer de repérer ce qui détermine les conduites, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non parfois. L'institution a son histoire, ses règles du jeu, déclarées, mais surtout implicites, elle contraint et soutient tous les acteurs (Etienne et Fumat, 2014, p. 13)

De la même manière, nous croyons aussi que le gradin institutionnel souffre d'une sur-simplification. Les lois afférentes, les divers régimes de financement, les priorités ministérielles, les conventions collectives nationales ainsi que bien d'autres facteurs externes devraient être directement intégrés dans le modèle.

Qui plus est, si le modèle permet d'analyser des situations pédagogiques dans le contexte d'une école, nous pensons qu'il échoue à bien représenter la situation andragogique comme postulat spécifique, du moins, telle qu'elle est vécue dans les cégeps. La relation andragogique ne peut être décrite de la même manière. Au premier gradin, la relation de base d'adulte à enfant n'existe pas. C'est une relation d'adulte à adulte ou d'individu à individu que l'on doit comprendre avec toute son ambiguïté et sa complexité. Si la relation d'enfant à adulte et la relation d'élève à maître possèdent des similitudes notamment quant au rapport de pouvoir et d'autorité qu'elles impliquent, il en est autrement de la relation entre les adultes. Ainsi, le passage de la relation d'adulte à adulte vers celle d'étudiant à maître implique un changement d'autant plus important qu'il demande l'aliénation de l'autonomie de l'étudiant au profit d'un rapport inégalitaire

d'autorité du maître. D'une relation égalitaire entre individus, il faut que le modèle permette de penser l'aliénation temporaire de sa propre agentivité et d'être contraint de respecter l'autorité du maître.

Sur le plan individuel, avant d'être des étudiants ou des enseignants, leurs relations aux savoirs, si elles sont médiatisées par des intentions distinctes, peuvent être similaires. Ainsi, l'on doit présupposer qu'ils sont détenteurs d'un savoir équivalent (sans égard au domaine) et d'un rapport aux savoirs similaire. De plus, nous l'avons déjà mentionné dans la section précédente, l'adulte, qui devient étudiant, transporte avec lui aussi une expérience plus grande que celle de l'enfant. Son bagage, sans négliger celui de l'enfant, est différent et conditionne son rapport à l'autre (étudiant comme enseignant), aux savoirs et à l'institution.

Ajoutons que le modèle n'aborde pas l'influence que les pôles font porter sur eux-mêmes. La dynamique entre les enseignants, entre les groupes, entre les étudiants et à travers les différentes dyades enseignant-groupe n'ont pas de représentation. Ces dynamiques s'expriment, entre autres, dans des récits d'étudiants qui affirment des différences de traitement entre les enseignants.

Finalement, notons les facteurs d'influences externes, qui peuvent avoir des effets sur les trois gradins, les trois pôles et les trois axes. Ces facteurs peuvent comprendre : toutes les dimensions de l'expérience individuelle, vécue hors des lieux de formation; la situation socio-économique qui pourrait conduire les individus à prendre des décisions éducatives; et des événements ponctuels qui contraignent les acteurs de l'éducation.

Ainsi, s'il constitue un point de départ qui permet de penser la complexité du contexte dans lequel se déploient les pratiques éducatives des enseignants de la formation continue collégiale, nous croyons que l'application stricte des catégories qu'il propose échoue à rendre compte des particularités inhérentes à ce cadre. Cependant, la perspective proposée par Etienne et Fumat, bien qu'incomplète, correspond avec le modèle *a priori* que nous avons exposé dans la problématique (Figure 1, p. 24). À titre de rappel, ce modèle comprend trois pôles : enseignant, étudiant et contexte institutionnel qui sont influencés par leur historique. Les trois pôles entretiennent des relations qui suggèrent des enjeux spécifiques (institutionnels, éducatifs et d'intégration). Dans notre modèle, ce système inscrit dans son contexte sociopolitique est dynamique et vise une transformation de l'individu (étudiant) ainsi que son intégration sociale, d'où l'importance d'ouvrir vers la prise en compte des facteurs externes à l'établissement scolaire.

2.4.1.4 Une arène spécifiquement andragogique ?

Sans en faire une instrumentalisation ou une application stricte dans le cadre des analyses des pratiques éducatives, nous pensons que le concept d'arène pédagogique apparaît comme un point d'entrée intéressant

pour penser le cadre des pratiques éducatives à la formation continue. Qui plus est, nous retrouvons dans l'opérationnalisation du concept d'arène qu'en font Etienne et Fumat (2014) des parallèles fertiles avec celui des arènes publiques tel que proposé par Daniel Cefaï à partir des travaux de l'École de Chicago incarné par Robert E. Park, George H. Mead ou Erving Goffman. « Une arène publique est une arène sociale dont les acteurs visent des biens publics, se réfèrent à l'intérêt public, définissent leurs problèmes comme publics et sentent, agissent et parlent en conséquence. » (Cefaï, 2016, p. 38). De manière générale, l'arène sociale peut se définir comme le lieu de l'affrontement de groupes hétérogènes qui sont mus par des intérêts symboliques ou matériels plus ou moins convergents ou divergents (de Sardan, 1993). De manière analogue, nous définissons l'arène andragogique comme le lieu de la mise en scène des problèmes andragogiques dans lequel les acteurs définissent les phénomènes vécus eu égard aux enjeux d'apprentissage, de formation et de réinsertion sociale des adultes. Elle est traversée par l'épaisseur historique des normes et conventions apportées par les acteurs, mais prend forme dans les actes significatifs de ces derniers.

Il nous apparaît que cette mise en forme du concept d'arène andragogique, sans perdre son applicabilité dans l'analyse des situations de formation, gagne en profondeur pour qu'on puisse y adjoindre les dimensions convoquées par les acteurs du système. Ainsi donc, nous nous retrouvons avec un cadre qui nous apparaît suffisant pour analyser les pratiques éducatives comme nous les avons définies.

2.5 Des objectifs spécifiques

L'apport théorique que nous avons mis en place permet de proposer trois objectifs spécifiques qui découlent de l'objectif général que nous avons initialement posé, à savoir : **décrire et analyser, dans une perspective andragogique, les pratiques éducatives qui concourent à soutenir les parcours de formation et d'insertion sociale des étudiantes et étudiants inscrits dans des programmes techniques d'AEC ou de DEC dans les services de formation continue des cégeps (OG)**. Spécifiquement, nous voulons décrire et analyser : (OS1) comment l'expérience des étudiants est prise en compte dans les pratiques éducatives et comment l'expérience des enseignants influence leurs pratiques; (OS2) les dynamiques de reconnaissance et de mépris en jeu dans le contexte de la formation continue chez les étudiants et chez les enseignants; (OS3) les stratégies de mobilisation de l'autonomie et de la capacité d'apprentissage autodirigé des apprenants.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons présenté ce qui constitue le cœur de notre cadre conceptuel, une théorie critique en éducation des adultes fondée sur l'andragogie vue comme une philosophie existentialiste et humaniste

de l'éducation des adultes. Cette théorie place la personne au centre des préoccupations et fait de l'apprentissage un élément fondamental du devenir de l'individu et de son émancipation. Nous avons proposé que le parcours de retour aux études s'inscrive en cohérence avec les préoccupations de la théorie critique d'Honneth qui fait de la lutte pour la reconnaissance un élément fondamental pour comprendre les enjeux auxquels font face les étudiants adultes. Cette approche théorique nous invite à considérer trois éléments pour atteindre notre objectif : l'expérience individuelle (OS1), les dynamiques de reconnaissance (OS2) et l'autonomie de l'apprenant (OS3). Ces trois éléments nous ont permis de poser nos trois objectifs spécifiques qui permettront de porter un regard complémentaire sur les trois pôles de l'éducation des adultes que nous avons introduits en début de chapitre : le contexte scolaire, l'étudiant et l'enseignant. En plus de nous fournir l'ensemble des outils et des concepts utiles pour réaliser nos objectifs, ce choix théorique permet de fonder les bases épistémologiques et ontologiques de notre approche méthodologique. Dans le prochain chapitre, nous présentons cette approche, l'ethnographie critique.

CHAPITRE 3 : L'ETHNOGRAPHIE CRITIQUE POUR ÉTUDIER LES PRATIQUES ÉDUCATIVES EN CONTEXTE¹

Les adultes qui font le choix de retourner aux études dans des programmes d'AEC ou de DEC offert par les services de formation continue des cégeps se trouvent dans une nouvelle sous-culture éducative qui est sans commune mesure avec le parcours initial qu'ils ont réalisé. Plus âgés, plus expérimentés, ayant souvent des responsabilités familiales et un capital scolaire et expérientiel varié, ces étudiants non traditionnels se distinguent des jeunes en continuité de formation sur le plan des apprentissages (Jarvis, 2004; Merriam et al., 2007). De plus, ce retour aux études constitue une rupture de leur parcours avec des visées de changement et une décision radicale eu égard aux conséquences socioéconomiques immédiates de ce choix. Ceci montre l'importance de comprendre comment les pratiques éducatives des enseignants peuvent soutenir la réussite de ces étudiants dans ce contexte éducatif. L'objectif général de notre recherche est de décrire et analyser, dans une perspective andragogique, les pratiques éducatives qui concourent à soutenir les parcours de formation et d'insertion sociale des étudiantes et étudiants inscrits dans des programmes techniques d'AEC ou de DEC dans les services de formation continue des cégeps (OG). Nous définissons l'andragogie comme une philosophie existentialiste et humaniste de l'éducation des adultes fondant une théorie critique de l'éducation des adultes qui vise l'émancipation et la réalisation de soi à travers l'éducation et la formation tout au long de la vie (Bélanger, 2015; Fleming, 2016; Freire, 1973; Habermas, 1978a, 1987; Hartree, 1984; Honneth, 2000; Knowles, 1978, 1980; Mezirow, 2000). Notre thèse vise trois objectifs spécifiques qui découlent de notre cadre théorique. Spécifiquement, nous voulons décrire et analyser : (OS1) comment l'expérience des étudiants est prise en compte dans les pratiques éducatives et comment l'expérience des enseignants influence leurs pratiques; (OS2) les dynamiques de reconnaissance et de mépris en jeu dans le contexte de la formation continue chez les étudiants et chez les enseignants; (OS3) les stratégies de mobilisation de l'autonomie et de la capacité d'apprentissage autodirigé des apprenants.

Dans ce chapitre, nous établissons un canevas d'enquête fondé sur l'ethnographie critique. Nous privilégions cette approche en ce qu'elle possède une cohérence épistémologique et une fondation ontologique en lien avec notre objectif de recherche et notre ancrage théorique. De plus, sans se définir comme une méthodologie collaborative ou de recherche-action, elle n'exclut pas la participation du chercheur et a des visées émancipatoires, ou d'amélioration de la situation pour le groupe participant.

¹ Afin de présenter fidèlement les étapes du projet que nous avons réalisé, nous avons maintenu l'emploi du temps présent et futur dans notre chapitre. Il clôt ainsi la partie I qui porte sur le projet de thèse.

Premièrement, nous présentons quelques remarques préliminaires portant sur notre posture comme chercheur, membre du groupe social sur lequel porte notre étude. Deuxièmement, nous exposons le cadre méthodologique choisi, l'ethnographie critique, ainsi que ses fondements. Troisièmement, nous décrivons les grandes lignes de la méthode d'enquête et d'interprétation que nous voulons mettre en place. Quatrièmement, nous présentons le terrain d'enquête en exposant la stratégie de recherche et les outils de collecte de données liés à nos objectifs et notre cadre conceptuel. Cinquièmement, nous abordons les considérations éthiques liées à notre recherche. Sixièmement, nous explicitons les limites attendues de notre recherche.

3.1 Remarques préliminaires

Il nous apparaît important de faire quelques remarques préliminaires et de nous positionner spécifiquement dans cette recherche, autant eu égard à notre statut d'enseignant à la formation continue collégiale. Depuis 2012, nous sommes enseignants à la formation continue du Cégep de Montréal² (Montréal, Québec) au sein d'un département de formation technique dans le secteur des technologies de l'information. Nous y occupons, depuis l'automne 2016, un poste à temps plein, avec des responsabilités similaires à celle d'un coordonnateur de département. En plus des tâches d'enseignement, nous avons la responsabilité de réaliser le placement en stage des étudiants, de gérer un programme de formation spécifique ainsi que d'encadrer et d'accueillir les nouveaux enseignants. De plus, nous sommes impliqués dans divers comités syndicaux qui touchent l'enseignement à distance, l'évaluation des programmes et les relations de travail. Entre 2018 et 2019, nous avons eu l'opportunité de réaliser les travaux d'actualisation d'un programme d'attestation d'études collégiales (AEC) en technologie de l'information. Cette actualisation a donné lieu à une refonte complète du programme, incluant l'ensemble des compétences, la grille de cours et le profil des finissants. Dans ce contexte, nous avons aussi participé activement à la rédaction et la validation des plans-cadres de cours³. Cette inscription dans notre département et au sein du groupe des enseignants nous donne une position d'observateur privilégié. Comme le proposent Adler et Adler (1987), nous aurons ce qui pourrait être considéré comme une position d'« observation participante complète » (Adler et Adler, 1987) ou, pour reprendre le vocabulaire de l'ethnométhodologie, nous avons un statut de membre dans le groupe que nous voulons observer (Garfinkel, 2009).

² Afin de préserver la confidentialité et l'anonymat des participants à l'étude, le lieu précis de l'étude sera remplacé par l'appellation Cégep de Montréal

³ Document qui contient les renseignements nécessaires à la planification d'un cours collégial. Il contient la description du cours, les compétences visées, les savoirs, savoir-faire et savoir-être, la progression des apprentissages et la définition de l'épreuve finale. Il permet de réaliser le plan de cours.

D'un point vu pragmatique, il est difficile de faire une observation hors de notre lieu de travail et nous pensons que notre connaissance du terrain nous aidera à bien comprendre les dynamiques à l'œuvre. Cependant, cette position de praticien-chercheur mérite en elle-même une réflexion sur les enjeux épistémologiques et éthiques (Wentzel, 2011). Comment notre position nous permettra-t-elle de réaliser des observations neutres, en sachant notamment que nous nous inscrivons dans la même culture que nos participants ? Aussi, nous devons distinguer nos revendications personnelles et nos biais de ce que les données et leur interprétation permettent de dire. De plus, nous devons prendre une distance critique afin de faire émerger un sens dans les routines tacites qui nous sont conventionnelles du fait de notre statut de membre.

Nous allons aussi devoir prendre en considération les enjeux de pouvoir et de domination que notre statut pourrait faire émerger. Notre ancienneté, combinée avec notre choix d'être affecté à temps plein à la formation continue, fait de nous, à une exception près, l'enseignant de la discipline à la formation continue qui a le plus d'expérience. Ainsi, être observé ou interrogé par un collègue, qui plus est, un collègue qui vous a fait passer une entrevue et qui a plusieurs années d'expérience, peut conduire à créer une situation particulière où les dynamiques de pouvoir ne peuvent être ignorées.

Cependant, bien que notre position soit déjà établie dans l'organisation, nous pensons qu'il est possible de prendre du recul et de sortir d'une position d'enseignant pour établir une première description neutre des situations observées dans les sites identifiés, mais aussi pour créer un rapport égalitaire entre le chercheur et les informateurs.

3.2 L'ethnographie critique comme tradition de recherche

L'ethnographie critique prend ses origines dans l'ethnographie traditionnelle, mais pose non plus simplement la question de ce qui est, mais de ce que ça pourrait être (Thomas, 1993). Elle se distingue de l'ethnographie, principalement de son pendant représenté par la *grounded theory* (Glaser et Strauss, 1967), en ce qu'elle pose que le cadre théorique nourrit implicitement la recherche. Pour les tenants de cette position, la tentative de séparer la théorie de la collecte de données est fallacieuse. « *A researcher must begin from a theoretical position of some description – whether this is articulated or not in the ensuing study* » (May, 1997, p. 198). Masemann (1982) qualifie d'ethnographie critique les études « *which use a basically anthropological, qualitative participant observer methodology but which rely for their theoretical formulation on a body of theory deriving from critical sociology and philosophy* » (cité dans May, 1997, p. 199). Cette perspective veut qu'une préconception théorique fondée sur une théorie critique de la société

soit essentielle pour le travail d'enquête de terrain, que cet ancrage soit explicitement mobilisé ou non dans la recherche.

Pour Gérin-Lajoie (2006), l'ethnographie critique est « le résultat de l'insatisfaction grandissante de certains qui critiquaient [...] le manque de réflexion théorique des ethnographes utilisant l'approche de la théorie ancrée et [...] l'incapacité des théoriciens et théoriciennes critiques [...] de produire une analyse fondée sur des données empiriques » (p. 75). Elle vise alors à « allier théorie critique et recherche empirique dans le but de favoriser des changements sociaux susceptibles de modifier les rapports de force existants dans la société » (p. 75). L'ethnographie critique vise donc à mobiliser la volonté émancipatrice de la théorie critique et la richesse des données produites par les ethnographes. En plus de présupposer une théorie sociale ou du moins une ontologie sociale préexistante dans le regard du chercheur qui entret sur le terrain, l'approche critique en ethnographie met de l'avant la volonté du chercheur à réaliser un changement social ou du moins à provoquer un changement (Carspecken, 2013). Qui plus est, elle demande de reconnaître ses propres valeurs dans la recherche. « *Criticalists find contemporary society to be unfair, unequal, and both subtly and overtly oppressive for many people. We do not like it, and we want to change it.* » (Carspecken, 2013, p. 7). Cela dit, bien qu'elle ne l'exclue pas, elle n'est pas une méthodologie de recherche-action ou ne force pas une participation active du chercheur dans un processus de changement pour la communauté étudiée (Cook, 2005) et elle ne cherche qu'à interpréter, à travers une théorie sociale, les schèmes culturels ou sociaux qui expliquent les conditions de l'action. Ainsi, la documentation d'une situation ou la mise en exergue des dynamiques de lutte pour l'émancipation ou de domination sont vues comme étant des objectifs suffisants de l'ethnographie critique.

Il est à noter que c'est en éducation que se sont développées les premières études mobilisant la perspective critique en ethnographie. La nature du contexte éducatif, vu comme un lieu de reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970), en fait un milieu social où les enjeux de pouvoir et d'aliénation sont prégnants. Citons l'étude classique de Willis (1977/2017), *Learning to labour*, qui a analysé comment la culture de classe et l'identité peuvent être mobilisées et devenir une sous-culture de résistance par un groupe d'étudiants marginalisés. Ceux-ci, dans une volonté contraire à l'émancipation du modèle capitaliste, s'opposaient à la culture scolaire autoritaire pour reproduire la culture de la classe ouvrière, vue comme étant le fondement de leur identité.

Pour Anderson (1989), l'usage de l'ethnographie critique en éducation prend naissance dans la convergence entre le développement des théories néo-marxistes, féministes et les études culturelles dans les années 70, et l'intérêt grandissant des pratiques ethnographiques dans le monde de l'éducation. De plus, il reconnaît une dette importante de l'ethnographie critique aux mouvements interprétatifs issus de la sociologie et de

l'anthropologie qui montrent que les acteurs agissent en fonction de leur définition de la situation, et de l'ajustement de celle-ci à celles des autres, ces situations étant constamment en émergence et négociées. Cette perspective interprétative qui « *focus on human agency and local knowledge appealed greatly to many neo-Marxists and feminists who were trapped in the theoretical cul-de-sac of overdeterminism* » (Anderson, 1989, p. 251). En effet, d'un point de vue de la recherche, ces premières perspectives critiques, en se situant dans une opposition déterministe entre base et superstructure échouaient à redonner une place aux interactions et à la production des faits et des objets sociaux à travers les actes significatifs. Ainsi, l'ethnographie critique, du moins avec le support d'une théorie sociale porteuse, permet le dépassement d'une définition trop mécanique des comportements humains en proposant de regarder les « *representations of social reality capable of providing social explanations sensitive to the complex relationship between human agency and social structure* » (Anderson, 1989, p. 251). Elle permet aussi « *to probe the lived-realities of human actors and the conditions informing both the construction and possible transformation of these realities* » (Dilorio, 1982, cité dans Anderson, 1989, p. 252).

Une recension des écrits des travaux en ethnographie critique montre toutefois que cette approche n'est pas une tradition homogène. Si ses liens avec l'ethnographie traditionnelle ne sont pas remis en question, c'est la place ou la visée de la « critique » des divers auteurs qui varie et prend un sens différent. Cette dimension est parfois attribuable à la réflexivité du chercheur qui vise à mettre au jour ses propres schèmes de domination dans son rapport avec le terrain d'enquête (Foley, 2002). Dans d'autres cas, comme dans celui des études sur les rapports de pouvoir et de domination, elle est l'objectif principal de la recherche (Ang, 1993). À notre avis, ces variations peuvent exercer une influence sur notre conception de l'ethnographie critique et, par conséquent, agir sur le travail de terrain, l'interprétation des données et la production de résultats qui en découleraient. Cela nous force à nous interroger sur l'existence d'une seule tradition critique en ethnographie.

Il nous paraît judicieux d'en tracer brièvement les grandes lignes avant d'en préciser les contours pour notre recherche. Nous notons quatre dimensions qui nous paraissent importantes et incontournables. Quelques études mobilisent un cadre « critique » pour l'ensemble de ces dimensions, avec leurs tensions internes, d'autres n'en utilisent qu'une partie. Premièrement, la majorité des études qui emploie cette perspective repose sur un cadre conceptuel issu d'une théorie sociale qui se veut critique. À cet égard, nous pouvons noter une grande diversité des perspectives : marxisme (post ou néo), théorie féministe, études culturelles, théorie critique, etc. (Gordon et al., 2001). Ainsi, les questions de recherche, les objectifs visés et les interprétations ne seront pas toujours les mêmes en fonction de l'ontologie sociale ou le mode d'existence des objets sociaux explicitée par la théorie (Scott, 2002). Aussi, l'apport de la critique se verra attribuer des rôles et des perspectives diversifiés en fonction de la théorie sociale que les auteurs mobilisent. Selon

l'approche du pouvoir qui est explicité par la théorie choisie, on ne saurait arriver aux mêmes interprétations, ne serait-ce que parce que les diverses théories ne présupposent pas les mêmes conditions de prétention à la validité (*validity claims*). Chez Habermas (1987, 2003), pour qu'il y ait compréhension mutuelle, les actes de langage doivent soutenir des prétentions à la validité de trois types : prétention à la vérité pour le monde objectif commun partagé, prétention à la justesse pour le monde social des normes et des conventions et prétention à la véracité pour le monde subjectif des acteurs. Rappelons brièvement que, pour les théoriciens critiques, le pouvoir et la vérité sont fortement liés, mais ces liens ne sont pas théorisés de la même manière (Carspecken, 2013; Habermas, 2003; Scott, 2002).

Deuxièmement, le rapport qu'entretient le chercheur avec la critique peut s'établir uniquement sur sa propre réflexivité, prendre une distance critique, envers ses propres perceptions. En ce sens, l'ethnographie critique se définit moins par son engagement émancipatoire que par la posture du chercheur qui établit sa propre position et alimente son interprétation des conséquences de cette position. Anderson (1989) et Carspecken (2013) invitent le chercheur à adopter cette posture réflexive tout au long de sa démarche, mais ne font pas de cette réflexivité une condition *sine qua non* de l'ethnographie critique. Cette dimension critique est aussi mobilisée dans les interprétations du chercheur qui se permettra de poser un regard critique et normatif sur ses observations (Thomas, 1993). À ce titre, Carspecken suggère de procéder à une validation externe réalisée par des pairs et les informateurs afin de réduire ses biais et à se rendre conscience de ses propres perceptions.

Troisièmement, il y a l'engagement du chercheur pour son milieu qui est important. Comme le présente Carspecken (2013), il veut explicitement améliorer les choses et contextualise ses objectifs de recherche dans une perspective de changement. Cette volonté est au cœur de la majorité des démarches critiques. Par contre, elle ne s'actualise pas forcément par des changements dans la situation ou bien l'observation des processus de transformation vers une nouvelle situation moins aliénante. Contrairement à la recherche-action qui vise explicitement à agir sur une situation pour la changer, l'ethnographie critique mobilise la volonté de changement dans une démarche de dénonciation et d'engagement et non d'action (Cook, 2005).

Quatrièmement, le travail d'interprétation de l'ethnographe critique vise à reconstruire, à partir de ce que les acteurs sociaux font et disent, les ressources culturelles qui sont mobilisées ou les contraintes culturelles qui balisent le cadre de l'agir social. Il s'agit aussi d'expliquer l'origine de ces conditions de l'action. Pour Carspecken (2013, p. 43), « *a critical researcher is able to suggest reasons for the experience and cultural forms she reconstructed having to do with the class, race, gender, and political structure of society* ».

En bref, l'ethnographie critique vise principalement à décrire et analyser, par un travail de terrain ethnographique, les relations de pouvoir qui modulent les actes des individus, influencent leurs pratiques et affectent leur agentivité, et ce, autant dans la coordination de l'action en face à face, que dans des temporalités plus longues⁴ et hors du lieu social primaire. Cette mise au jour des sources de domination est au cœur du processus de l'interprétation critique et prend son appui sur l'ancrage théorique, l'engagement du chercheur et la valeur attribuée à la recherche. C'est donc un travail de terrain qui cherche à faire émerger les éléments du monde vécu qui conditionnent les pratiques d'une culture donnée.

3.3 Une méthode de collecte et d'interprétation critique

Pour réaliser le travail de terrain et le travail d'analyse, Carspecken (2013) propose une méthode en cinq étapes (voir tableau 1, p. 66). Bien qu'elle soit présentée de manière linéaire, l'auteur invite le chercheur à procéder de manière itérative et faire des allers-retours entre les diverses étapes et de s'adapter aux conditions du terrain. Ainsi, il conçoit que certaines étapes puissent prendre des ampleurs diverses en fonction de la nature du terrain, des connaissances préalables du chercheur ou bien d'autres contraintes (temps, matériel, etc.). Il pourrait, par exemple, être impossible de réaliser des observations non participantes ou bien réduire le temps de celle-ci en fonction du contexte. De plus, à travers ce cycle, l'auteur propose de mobiliser diverses méthodes de cueillette de données qui sont cohérentes avec les objectifs de recherche, les participants et la situation.

D'abord, après s'être préparé en documentant ses objectifs et en identifiant minimalement le ou les sites principaux de l'enquête, (1) il suggère d'entrer sur le terrain en établissant un dossier primaire (*primary record*). Ce dossier est constitué à partir d'observation passive dans les sites sociaux identifiés comme étant d'intérêt pour l'enquête. Les sites sociaux sont des endroits ou des régions définis dans l'espace et le temps où les personnes interagissent de manière usuelle. Ils sont les lieux où s'effectuera la majorité des observations. Pour certaines situations perçues comme étant centrales à l'étude, il propose de créer des descriptions denses (*thick description*) (Geertz, 1973) à partir de notes exhaustives et d'enregistrements audio ou vidéo.

Ces descriptions denses peuvent être enrichies par la tenue d'un journal de bord, moins exhaustif, réalisé à partir d'observations et de discussions informelles dans l'environnement des sites sociaux. En ethnographie,

⁴ Nous entendons par temporalités longues, une extension à l'extérieur de ce qui se passe, *in situ*, au moment des observations vers une prise en compte de faits s'étant produit ou allant se produire qui peuvent influencer le cours de l'action. L'expérience scolaire antérieure, les attentes face à un événement prochain ou bien l'expérience vécue immédiatement avant entrent dans cette catégorie.

les entrevues informelles se définissent comme des conversations avec des informateurs du milieu qui servent avant tout à documenter le terrain d'enquête et donner un contexte aux observations et à l'interprétation du chercheur. Ces descriptions « minces » permettent de mettre en contexte ce qui est observé. Cette étape permet de réaliser une première description à la troisième personne, adopter une position étiqque vis-à-vis du groupe. Pour Carspecken (2013), cette entrée non participante a pour objectif de ne pas (trop) affecter les routines sociales, tout en s'imprégnant de la culture du groupe ou des diverses personnes observées. Bien que dans plusieurs cas ce ne soit pas possible, il suggère quand même de tenter de limiter les changements induits par le chercheur. Pour l'ethnographe, c'est dans ce travail d'enquête sur les traces, c'est-à-dire les actes significatifs, les documents et autres artefacts laissés par les interactions et l'action des individus (Guigue, 2012) et dans l'écriture reconstructive de l'interprétation que prennent forme et s'inscrivent les schèmes culturels des acteurs sociaux (Cefaï, 2007; de Sardan, 1995).

Ensuite, (2) il recommande de réaliser une analyse reconstructive préliminaire. Celle-ci vise à mettre en mots, donc rendre signifiant, ce qui n'est pas nécessairement articulé par les acteurs eux-mêmes tels que les relations de pouvoir, les patrons d'interaction, les routines tacites, les attitudes corporelles, le rôle des personnes, les structures intersubjectives, etc. Elle est reconstructive parce qu'elle articule ce que les acteurs ne disent pas explicitement. Carspecken (2013, p. 42) dira que l'analyse reconstructive « *always contains an element of uncertainty, or indeterminacy, but boundaries exist on the possibilities, boundaries that the researcher must discover and elucidate* ». Celle-ci se veut la plus neutre possible et est réalisée à partir des présupposés ontologiques qui permettent d'atteindre une intercompréhension mutuelle (Habermas, 1987, 2003). Elle contiendra toujours une part d'incertitude, mais définira des frontières de possibilités que le chercheur devra découvrir. Cette étape, fondée sur une compréhension tacite de certains traits culturels communs entre le chercheur et les participants, est possible grâce à notre capacité à se placer de part et d'autre d'une interaction (observateur, locuteur et destinataire). En ce sens, une interprétation des éléments non directement observables est possible, notamment eu égard aux intentions, désirs, intérêts et motivations. C'est le travail de l'ethnographe de donner une signification culturelle à ces observations. Ce premier travail interprétatif peut être utilisé afin d'établir un premier lien pour mobiliser les participants comme cochercheurs ou coconstructeurs des savoirs. Ceci permet de démocratiser la recherche et de partager le point de vue du chercheur avec ses cochercheurs, les participants de l'étude, ce faisant le chercheur contribue un peu à leur émancipation et réduit les enjeux de pouvoir.

Après avoir fait le premier travail d'interprétation, (3) l'auteur propose l'ajout d'un autre niveau de données. C'est l'étape de la production de données dialogiques. Il s'agit ici de se rapprocher des informateurs pour renverser le point de vue et passer d'une position d'observateur éloigné à celui du participant, prendre une position émiqque. Par ailleurs, notre approche postule que la position du chercheur est toujours mouvante.

Elle oscille entre la position de l'observateur externe qui n'a accès qu'à une réalité observable et partielle, à une position plus subjective ou intersubjective. Comme nous l'avons mentionné dans le cadre de l'analyse reconstructive, ce mouvement est inhérent à l'herméneutique de l'interprétation et est le fondement même de la possibilité de communiquer. À cette étape, Carspecken (2013) suggère aussi d'impliquer les intervenants de l'étude dans la validation des notes, des interprétations et des analyses des situations qui ont été faites. Sur le plan de la méthode, cette étape appelle à divers moyens de production de données en fonction du contexte de la recherche. Elle peut mettre à profit des entretiens individuels, de groupes, des entretiens d'explicitation, l'analyse de document produit par les participants, etc. Les entretiens visent la production de données qui permettent d'expliquer, nuancer, approfondir et contester les observations réalisées. Ces données dialogiques peuvent être interprétées à partir de méthodes d'analyse diverses, telles que l'analyse de conversation ou l'analyse thématique.

Si ces trois premières étapes, nonobstant leur ancrage théorique, peuvent cadrer avec d'autres approches méthodologiques, c'est dans les deux dernières que prend forme une autre dimension de la portée « critique ». Les deux dernières étapes consistent (4) à faire émerger les relations systémiques entre les divers sites sociaux et (5) à proposer une explication aux interprétations à travers la théorie sociale mobilisée, en tenant compte de l'ontologie sociale mise de l'avant dans la recherche. Ces deux étapes relèvent plus du travail d'analyse et d'interprétation et seront présentées succinctement dans une section ultérieure.

Ainsi, les trois premières étapes portent sur ce qu'on pourrait nommer, en empruntant à Giddens (1986), l'intégration sociale, c'est-à-dire la coordination de l'action sur un site social à travers les interactions en face à face. Les deux autres étapes portent sur l'intégration systémique qui réfère à la coordination de l'action entre les sites sociaux séparés en temps et en espace. C'est la mise en perspective de ces deux niveaux d'analyse, appuyée par une théorie sociale, qui permet de faire ressortir les éléments constitutifs de la culture des groupes observés, mais aussi comment cette culture se construit en lien avec les forces dominantes de la société. Le tableau suivant (tableau 1) résume les étapes de l'ethnographie critique selon Carspecken (2013).

Tableau 1. – Étapes de l'ethnographie critique selon Carspecken (2013)

Étape	Description	Type de travail de terrain et sur les données recueillies	Dimension
1	Construction du rapport primaire	Travail de terrain : observation non participante, notes d'observation, contextualisation, entrevue informelle, réflexivité.	Intégration sociale
2	Interprétation du chercheur, analyse reconstructive	Analyse reconstructive préliminaire. Validation avec les pairs	Intégration sociale

3	Génération collaborative de données dialogiques	Travail de terrain : entrevue, co-construction de données dialogiques, interaction avec les informateurs	Intégration sociale
4	Description des relations systémiques	Analyse des relations entre le contexte, les sites sociaux et la culture (ou sous-culture).	Intégration systémique
5	Explication des relations systémiques	Établissement des liens entre les trouvailles et les théories mobilisées.	Intégration systémique

3.4 Comment voir les pratiques éducatives en action

Si les postulats de la théorie critique de l'éducation des adultes que nous avons proposés au chapitre précédent sont valides, cela nous amène à vouloir analyser les interactions significatives entre les enseignants et les étudiants, et ce, en rapport avec le contexte éducatif qui est spécifique à la formation continue collégiale, mais aussi à partir des éléments des diverses sous-cultures mobilisées par les acteurs. Ces éléments servant de conditions (ressources ou contraintes) à l'action dans ce contexte social et culturel particulier. Nous chercherons à savoir comment ces pratiques participent à la visée émancipatoire de l'éducation, mais aussi comment celles-ci sont influencées par la ou les sous-cultures des participants et le contexte. Cette visée s'inscrit dans notre positionnement en faveur d'une vision humaniste de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (EFTLV).

Nous considérons que les pratiques éducatives, c'est-à-dire l'ensemble des actes, gestes, paroles et documents significatifs qui visent à soutenir les apprenants, participent à exposer les éléments de la sous-culture qui prend forme dans le milieu de vie qu'est ce lieu de formation. Dans cette section, d'abord nous décrivons le terrain de notre enquête, ensuite nous exposons notre stratégie d'enquête et d'interprétation et enfin nous présentons les étapes de réalisation.

3.4.1 Le contexte de notre terrain d'enquête

Nous prévoyons réaliser notre enquête au sein du service de formation continue du Cégep de Montréal (Montréal, Québec). Ce service accueille chaque année environ 1000 étudiants adultes dans l'un des programmes techniques qu'il offre (DEC et AEC). Son intégration à l'offre montréalaise de formation en fait un lieu important de formation pour les adultes, notamment pour des individus qui ont des parcours migratoires, d'emploi et de formation variée. De plus, comme nous l'avons déjà présenté dans les remarques préliminaires, la culture de l'établissement nous est familière puisque nous y œuvrons depuis maintenant dix ans, principalement dans le service de formation continue. Nous sommes d'avis que cette connaissance du terrain facilitera notre intégration, mais sera aussi la source de plusieurs défis méthodologiques que nous prendrons bien soin d'identifier. Cette position de membre, au sens ethnométhodologique, réduira d'autant la nécessité d'une longue immersion participante dans notre terrain. Une immersion longue serait toutefois

indiquée dans le contexte où le chercheur n'aurait qu'une faible connaissance du contexte culturel de la recherche. Ce fut le cas, par exemple, de Malinowski qui intégra la société des Trobriandais durant plus de deux années (1915-1918) afin de bien comprendre leur us et coutume et s'imprégner de ce qui constitue leur culture avant de publier l'ouvrage *Argonauts of Western Pacific* (Malinowski, 1922/2014).

3.4.1.1 *Le contexte de la formation continue du Cégep de Montréal*

La formation continue du Cégep de Montréal accueille des cohortes d'étudiants pour plusieurs programmes à des périodes diverses, sur un calendrier de 12 mois. Pendant l'année, plusieurs cohortes de plusieurs programmes démarrent à divers intervalles en fonction de contraintes, telles que le financement, la demande ou bien simplement pour tenir compte de l'espace disponible. Ces cohortes sont planifiées d'avance et recrutées quelques mois ou quelques semaines avant le début des cours, et ce, selon les programmes. La planification et le recrutement se font par la direction du service de formation continue et par les conseillers pédagogiques responsables des programmes. Dans un programme, une cohorte pourrait démarrer le premier lundi d'avril et une cohorte d'un autre programme pourrait le faire simultanément ou quelques semaines plus tard. En fonction de divers critères, certains programmes ont des calendriers fixes ou récurrents selon des contraintes comme la période des stages. C'est le cas notamment des programmes d'études en soins infirmiers.

Puisque les cours n'ont pas une durée définie en fonction d'une session (automne, hiver ou été), ils sont affectés à des sessions administratives en fonction de leur date de début et attribués à des chargés de cours en respectant les règles d'attribution définies par la convention collective et par des ententes locales. Un enseignant d'une discipline se fait donc attribuer un groupe-cours de cette discipline en fonction de son ancienneté, de sa priorité d'emploi et de ses choix. Une cohorte, selon l'étape de son programme, aura donc un enseignant pour chaque cours ou bien le même pour plusieurs cours, en fonction des résultats de l'attribution. Sur la durée totale du programme, un enseignant pourra donc donner plusieurs cours dans une même période à une même cohorte, un seul cours à une cohorte ou bien plusieurs cours consécutifs ou non à une même cohorte (ou aucun cours pour une cohorte donnée). Pour l'enseignant, cette structure sur 12 mois ne permet pas, ou très rarement, d'enseigner le même cours à plusieurs cohortes de manière synchrone. Rarement, dans le cas du Cégep de Montréal, deux cohortes d'un même programme démarrent en même temps⁵. Aussi, le même enseignant ne donnera pas nécessairement le même cours à chacune des cohortes

⁵ Il arrive qu'une cohorte fasse l'objet d'un achat par Services Québec (SQ) et démarre dans la même période qu'une cohorte non financée par SQ. Cependant, la durée des études pour ces deux types de cohortes n'est pas la même, SQ contraint les programmes à un nombre maximal de semaines selon la durée totale du programme (voir notamment section 5.1.3).

en fonction des règles d'attribution des cours. Enfin, cette distribution des cours fait en sorte qu'un enseignant pourra, dans la même semaine, débiter un nouveau cours, être au milieu d'un autre et planifier l'examen de fin de session d'un troisième.

3.4.1.2 Nos sites sociaux d'enquête

Afin de tenir compte de la grande variabilité dans l'attribution de cours et la complexité de l'organisation scolaire, pour réaliser notre dossier primaire, nous avons convenu de réaliser des observations sur deux sites sociaux. D'abord, nous avons prévu de nous installer dans une salle de classe dans laquelle passeront divers groupes et enseignants pour réaliser des observations (sites fixes). En raison de l'organisation scolaire et de la structure des horaires de cours, nous estimons qu'environ trois à quatre enseignants et un ou deux groupes devraient fréquenter ce local spécifique. Ensuite, nous réaliserons des observations en suivant les quelques séances de cours de deux ou trois enseignants avec divers groupes dans divers locaux (sites mobiles). Ce choix de multiplier les sites d'observation s'explique par notre volonté d'établir un portrait des pratiques qui tient compte de l'environnement, des divers groupes, des divers types de cours offerts, de la variabilité dans les attributions de cours et de l'expérience des enseignants. Nous pensons que l'observation de plusieurs enseignants, avec plusieurs groupes, dans plusieurs locaux permettra de voir émerger les routines habituelles des enseignants, mais aussi de distinguer les éléments qui relèvent de l'ajustement des pratiques.

3.4.2 Stratégies d'enquête et d'interprétation

Dans cette section, nous présentons notre stratégie d'enquête et d'interprétation en suivant la méthode proposée par Carspecken (2013). Pour chacune des étapes, nous décrirons ce qui sera mis en place et leur lien avec nos objectifs de recherche. Dans l'ensemble, chaque étape touche à notre objectif principal et nos objectifs spécifiques, et ce, à travers divers moyens permettant de prendre en compte les trois pôles de l'éducation des adultes. Le tableau 2 propose un résumé des outils de collecte de données et des objectifs de recherche liés.

3.4.2.1 Construction du rapport primaire (Étape 1)

Comme nous l'avons décrit ci-haut, nous réaliserons initialement des observations dans deux types de sites sociaux distincts (sites fixes et sites mobiles). Ces observations nous permettront de réaliser des descriptions denses des pratiques usuelles des enseignants, mais aussi de moments où ces routines explosent et prennent une tournure inattendue ou surprenante. Un enregistrement vidéo et audio sera réalisé en continu et des notes seront prises lors de ces observations. Nos observations se concentreront principalement sur l'enseignant, mais nous tiendrons compte des interactions avec les étudiants. Pendant la période des

observations, nous réaliserons des entretiens informels qui permettront d'ajouter à notre compréhension des premières observations. Ces entretiens informels avec des étudiants, des enseignants et des membres du personnel serviront à valider notre analyse reconstructive afin de nous garder le plus neutre possible face aux diverses situations observées, mais aussi à nourrir notre interprétation des facteurs d'influence qui pourraient avoir une importance.

Tableau 2. – Objectifs de la recherche et outils de collecte de données

Objectifs	Pôles de l'éducation des adultes	Outils de collecte¹
Objectif général (OG) Décrire et analyser, dans une perspective andragogique, les pratiques éducatives qui concourent à soutenir les parcours de formation et d'insertion sociale des étudiantes et étudiants inscrits dans des programmes techniques d'AEC ou de DEC dans les services de formation continue des cégeps.	Contexte institutionnel Étudiant Enseignant	Observations (sites mobiles et sites fixes) Entretien Enseignant (tous les volets) Entretien Diplômé (tous les volets) Questionnaire ethnopédagogique Documents disponibles
Objectif spécifique 1 (OS1) Décrire et analyser comment l'expérience des étudiants est prise en compte dans les pratiques éducatives et comment l'expérience des enseignants influence leurs pratiques.	Contexte institutionnel Étudiant Enseignant	Observations (sites mobiles et sites fixes) Entretien Enseignant (volet Expérience) Entretien Diplômé (volet Expérience) Questionnaire ethnopédagogique Documents disponibles
Objectif spécifique 2 (OS2) Décrire et analyser les dynamiques de reconnaissance et de mépris en jeu dans le contexte de la formation continue chez les étudiants et chez les enseignants.	Contexte institutionnel Étudiant Enseignant	Observations (sites mobiles et sites fixes) Entretien Enseignant (volet Reconnaissance) Entretien Diplômé (volet Reconnaissance) Documents disponibles
Objectif spécifique 3 (OS3) Décrire et analyser les stratégies de mobilisation de l'autonomie et de la capacité d'apprentissage autodirigé des apprenants.	Contexte institutionnel Étudiant Enseignant	Observations (sites mobiles et sites fixes) Entretien Enseignant (volet Autonomie) Entretien Diplômé (volet Autonomie) Documents disponibles

Nous demanderons aux enseignants de nous fournir les documents qui sont accessibles aux étudiants lors des cours (ou après) afin de contextualiser les observations. Ces documents nous permettront de mieux comprendre le contexte et les références possiblement évoqués à leur égard par les enseignants. Ces

éléments comprennent, sans être exhaustifs, les plans de cours, plans de leçon, énoncés de travaux, notes de cours, la rétroaction sur les travaux, etc.

Notre choix de date pour les observations se fera en tenant compte du calendrier scolaire, du contexte temporel du cours observé et de l'occupation du ou des locaux. Nous voulons réaliser des observations avec des cohortes et des enseignants en début de programme, en milieu de programme et à la fin du programme, mais aussi au début d'un cours, vers le milieu et à la fin. Nous pensons que l'ajout de la dimension temporelle à nos observations ponctuelles permettra d'identifier des pratiques diverses en fonction de la relation qui se construit avec les groupes, par les enseignants et de prendre en compte une temporalité plus longue dans l'analyse. À titre d'exemple, il pourrait y avoir une différence significative dans la manière d'aborder les premières minutes d'un cours pour un enseignant qui a déjà donné plusieurs cours avec le même groupe, ou bien en début ou à la fin d'une session. La taille des groupes, de la première étape d'un programme à la dernière étape, pourra aussi varier et conduire à des changements dans les pratiques des enseignants. Notre expérience et les données de fréquentation montrent que les échecs mènent souvent à l'abandon du programme par les étudiants et puisque les groupes sont formés par cohorte, leur taille se réduit de session en session au fur et à mesure des abandons ou des échecs.

À la suite des premières observations, nous réaliserons les descriptions denses de certains moments qui nous apparaissent significatifs en fonction de nos objectifs spécifiques de recherche (OG, OS1, OS2 et OS3). Il s'agit ici de décrire, le plus finement possible, les interactions entre les individus que l'on observe. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ces descriptions denses visent à représenter le plus fidèlement possible ce qui s'est passé. Ces descriptions seront réalisées à partir des enregistrements et des notes prises. Une description plus « mince » sera aussi réalisée pour décrire globalement les pratiques éducatives que nous observons. Sur un cours de trois heures, nous nous attendons à ce que la grande majorité des interactions ne fassent pas l'objet d'un travail dense puisque notre objectif n'est pas d'analyser finement les diverses stratégies d'enseignement mobilisé par les enseignants, mais plutôt de voir l'ensemble des pratiques éducatives dans leur globalité et de répondre spécifiquement à nos objectifs.

Nous pensons aussi réaliser, au besoin, des entretiens informels afin de clarifier le contexte ou bien les interactions qui n'auraient pas une signification claire pour nous. De plus, ces entretiens informels nous serviront à mieux comprendre le contexte immédiat : ne serait-ce que pour identifier où l'enseignant se trouve dans son cours, si le cours précédent s'est bien passé, s'il est en avance, en retard ou bien en phase avec sa planification initiale, si c'est la première fois qu'il enseigne à cette cohorte, etc. Contrairement aux entretiens formels basés sur des grilles d'entrevue ou des questionnaires, il s'agit plus ici de poser quelques

questions aux informateurs sur des éléments pouvant amener du contexte à ce qui a été observé. Les réponses seront notées, mais aucun enregistrement de ces entretiens ne sera fait.

Les observations réalisées à cette étape et les descriptions denses qui en seront tirées, nous conduiront à atteindre notre objectif général (OG) ainsi que nos trois objectifs spécifiques (OS1, OS2, OS3). Le pôle étudiant et le pôle enseignant seront documentés par les observations. Le contexte institutionnel sera principalement informé par les documents recueillis et qui sont disponibles tels que les conventions collectives, les cahiers de programme, etc.,

3.4.2.2 Interprétation du chercheur, analyse reconstructive (Étape 2)

À la suite des périodes d'observation, nous réaliserons une première analyse reconstructive des descriptions denses que nous avons réalisées. Comme nous l'avons présenté précédemment, cette étape vise à rendre significatifs les actes (verbaux et non verbaux) observés. C'est une étape importante du processus de recherche en ethnographie critique puisqu'il permet au chercheur de réaliser une première interprétation de ses observations. Il lui est suggéré de faire valider ses interprétations par un collègue, mais aussi par les personnes qu'il a observées. Carspecken (2013) suggère d'ajouter ces séances de validation avec des collègues et des informateurs dans les notes pour être en mesure d'en faire état plus tard, dans la production des résultats, ce que nous ferons.

L'analyse reconstructive est réalisée à partir des descriptions denses. Elle visera à décrire les pratiques éducatives des enseignants, toujours en lien avec nos objectifs de recherche (OG, OS1, OS2 et OS3). À cette étape, nous tiendrons compte des trois pôles : le contexte institutionnel, les étudiants et les enseignants.

3.4.2.3 Génération collaborative de données dialogiques (Étape 3)

Après avoir procédé aux analyses reconstructives préliminaires, nous réaliserons des entrevues semi-dirigées avec les enseignants. Les entrevues seront réalisées à partir de quatre grilles thématiques portant chacune sur un objectif de la recherche (voir annexe 4). D'abord, une grille d'entretien globale portera principalement sur leurs pratiques générales, le travail de préparation, de correction, de supervision et leur conception des étudiants et de l'enseignement aux adultes (OG). Une seconde grille d'entretien portera sur la prise en compte de l'expérience des étudiants dans leur pratique, mais aussi de leur propre expérience d'enseignant, lié ou non à un contexte de formation aux adultes (OS1). Une troisième grille d'entretien nous permettra de connaître les enjeux de reconnaissance qu'ils expérimentent et qu'ils perçoivent, mais aussi les pratiques éducatives qu'ils peuvent mettre en place pour éviter les situations de mépris aux étudiants (OS2). Finalement, une quatrième grille d'entretien portera sur les moyens qu'ils mettent en place

pour favoriser la prise en charge individuelle, l'autonomie et pour soutenir l'autodirection des apprentissages chez les étudiants (OS3). Aussi, les grilles d'entretien serviront, en fonction de nos observations et de nos analyses préliminaires, à approfondir nos premiers constats, les confirmer ou les infirmer.

Aussi, nous prévoyons réaliser des entretiens avec des diplômés du programme afin de rendre compte de leur vécu, notamment, eu égard au soutien qu'ils ont reçu pendant la formation. Ces finissants seront initialement contactés en utilisant les réseaux sociaux (LinkedIn). Par la suite, nous utiliserons une stratégie de recrutement en boule de neige (*Snowball sampling*) pour contacter d'autres anciens étudiants avec lesquelles les enseignants et le chercheur n'ont pas de contacts. Ceux-ci nous permettront de recruter d'autres participants. Nous nous limiterons aux diplômés ayant terminé leur programme depuis au moins 1 an et au plus 10 ans. Cette période minimale permet un certain recul vis-à-vis de la formation et le temps maximal correspond à la période où le chercheur principal est en poste et pour lequel il peut contextualiser les réponses. Pour cette recherche, nous n'avons aucun autre critère de sélection. Le nombre de participants sera déterminé en fonction de contraintes pragmatiques et de capacité de recrutement, une représentation sociologique sera recherchée. De la même manière que pour les enseignants, nous réaliserons des entretiens avec les diplômés en suivant un questionnaire composé de quatre grilles d'entretien thématique (voir annexe 4). La première thématique touchera spécifiquement les éléments qui ont concouru à soutenir leurs parcours scolaires et de réinsertion (OG). La seconde thématique porte sur la prise en compte de leur expérience par les enseignants et aussi comment celle-ci a-t-elle participé à moduler leurs apprentissages (OS1). La troisième thématique portera sur les éléments qui ont provoqué leur retour aux études, suscité leur engagement et le maintien de leur motivation à travers de leur parcours (OS2). Finalement, la quatrième thématique permettra de voir comment leur autonomie et leur capacité d'autodirection ont été construites et soutenues par les pratiques éducatives (OS3).

Finalement, nous souhaitons réaliser un portrait ethnopédagogique des étudiants afin de mieux comprendre leur parcours scolaire et leur expérience antérieure (Thériault, 2016, 2019). Ce portrait sera réalisé à partir d'un questionnaire administré oralement qui porte sur 11 volets de la vie d'adulte (données sociographiques de base, parcours à l'éducation des adultes, situation de vie, travail, TIC, habiletés créatives, parcours au secondaire, parcours au primaire, garderie et âge préscolaire, famille et vie scolaire et hygiène de vie). Le choix de porter un regard sur les étudiants, les enseignants et les diplômés visent à comprendre comment l'expérience antérieure des étudiants (anciens et actuels) s'inscrit en cohérence avec les pratiques éducatives, mais aussi comment l'expérience éducative des enseignants conditionne les leurs. Le questionnaire ethnopédagogique nous aidera à atteindre l'objectif général (OG) et l'objectif spécifique 1 (OS1).

3.4.2.4 Description et explication des relations systémiques (Étape 4 et 5)

À cette étape, qui correspond au travail d'interprétation et de discussion des résultats, nous répondrons à notre objectif général et nos objectifs spécifiques de recherche. D'abord, nous ferons ressortir l'ensemble des pratiques éducatives qui ont été identifiées par les données recueillies et qui sont susceptibles ou non, de soutenir le parcours de formation et d'insertion sociale des étudiants en formation continue (OG), et ce, en fonction de nos trois piliers : la prise en compte de l'expérience (OS1), la dialectique de la reconnaissance (OS2) et l'autonomie de l'apprenant (OS3).

Ensuite, nous proposerons une interprétation de ces résultats en fonction du cadre théorique mobilisé et du contexte global. C'est d'ailleurs ce que Thomas (1993), dans sa conception de l'ethnographie critique, nous invite à réaliser; faire de la place pour la dimension idéale des comportements observés, à savoir, ce qui pourrait être fait et non seulement ce qui est fait. Cette dimension peut intervenir à partir du point de vue des informateurs, de la culture du chercheur, mais aussi à partir de l'ancrage théorique qui précède l'analyse.

Dans notre cas, c'est en confrontant nos observations et nos interprétations à la théorie critique de l'éducation des adultes que nous avons esquissées au chapitre précédent que nous allons montrer comment les pratiques éducatives sont conditionnées par des influences culturelles, politiques et économiques, entre autres et plus particulièrement. Une mise en perspective sera réalisée en tenant compte des conditions de travail des chargés de cours, documentés à travers les entretiens, mais aussi à partir des politiques internes, conventions collectives et autres documents ou normes définissant ces conditions. Ainsi donc à travers la perspective de nos informateurs, nous chercherons à expliciter ce qui pourrait être fait, non pas en fonction seulement d'une situation idéale, mais aussi en fonction des contraintes et des limites du système dans lequel ceux-ci agissent.

Il nous apparaît important, et c'est dans le sens de la définition qu'en donne Gérin-Lajoie (2006), de mettre en dialogue l'observation et la théorie critique dans une visée émancipatoire. Cela nous amène donc à porter un regard sur les relations de pouvoir et les conditions qui constituent le cadre de l'agir, mais aussi d'analyser comment les pratiques éducatives s'inscrivent en cohérence avec notre conception de l'émancipation, conception construite à partir d'une visée normative et idéalisée tirée du cadre andragogique de notre étude, mais aussi des politiques et des règlements qui en contraignent l'action.

3.4.3 Planification des étapes du terrain

Afin de mener à bien notre enquête, nous prévoyons réaliser les étapes décrites dans la section suivante. Un tableau des étapes et des dates d'échéance est disponible dans l'annexe 1.

3.4.3.1 Demande de certification éthique

Cette étape est importante et devra nécessairement être réalisée avant d'entreprendre notre enquête. Après le dépôt de notre devis de recherche, nous devons déposer les demandes de certification éthique pour réaliser une étude avec des sujets humains. Dans notre cas, nous devons déposer deux demandes distinctes afin de réaliser notre étude. D'abord, au sein de notre université d'appartenance, l'Université de Montréal, ensuite, auprès du Cégep de Montréal qui émet des approbations pour toutes les recherches impliquant des sujets humains au sein de son établissement. Les dates de dépôt visées sont respectivement : le 31 mars ou 28 avril 2022 (Université de Montréal) et le 11 avril 2022 (Cégep de Montréal).

3.4.3.2 Observation en site fixe et mobile et analyse reconstructive préliminaire

Nous prévoyons réaliser trois rondes d'observation pour tenir compte de la variabilité des situations dont nous voulons rendre compte. Ces observations auront lieu durant la semaine du 13 au 17 juin 2022, du 4 au 8 juillet 2022 et du 8 au 12 août 2022. Les descriptions denses des observations significatives seront réalisées en continu, après les observations, et dans la semaine suivant la période. Dans les semaines suivant ces observations, nous réaliserons les analyses reconstructives préliminaires.

Le recrutement des participants et l'obtention de leur accord seront réalisés dès que les autorisations seront données au chercheur. Les diverses possibilités d'observation, les participants anticipés et les cohortes sont détaillés en annexe 3.

3.4.3.3 Production et analyse des données dialogiques

Cette étape sera réalisée à la suite des analyses reconstructives. Celles-ci serviront notamment à bonifier les sujets d'entretien. Les divers entretiens seront réalisés durant l'automne 2022 et devraient être terminés avant décembre 2022. La production de verbatims et l'analyse des entretiens seront réalisées pendant la même période.

Le recrutement des participants (enseignant) et l'obtention de leur accord seront réalisés initialement dès que les autorisations seront données au chercheur. Le recrutement des autres participants (étudiants et diplômés) sera fait à la suite des périodes d'observation. Les étudiants seront recrutés par messagerie et en personne. Les diplômés seront recrutés par courriels et en fonction des informations que nous obtiendrons.

3.4.3.4 Description et analyse des relations systémiques

Cette dernière étape sera réalisée à l'hiver 2023. En plus de l'analyse a proprement parlé, elle comprend la rédaction de la thèse. Notre objectif est de compléter notre thèse avant la fin de l'année 2023.

3.5 Considérations éthiques

Des formulaires de consentement seront utilisés pour chaque étape du projet. Les participants pourront s'exclure de notre étude en tout temps. Nous chercherons à minimiser les effets négatifs de notre étude en offrant un accès à nos notes, nos objectifs et au verbatim des personnes concernées. Les données et documents recueillis seront anonymisés et feront l'objet d'un traitement diligent.

3.6 Limites et potentiels de la recherche

Nous croyons que notre stratégie méthodologique permettra d'atteindre notre objectif principal et nos objectifs spécifiques, à savoir de décrire et analyser, dans une perspective andragogique, les pratiques éducatives qui concourent à soutenir les parcours de formation et d'insertion sociale des étudiantes et étudiants inscrits dans des programmes techniques d'AEC ou de DEC dans les services de formation continue des cégeps (OG). Spécifiquement, nous voulons décrire et analyser : (OS1) comment l'expérience des étudiants est prise en compte dans les pratiques éducatives et comment l'expérience des enseignants influence leurs pratiques; (OS2) les dynamiques de reconnaissance et de mépris en jeu dans le contexte de la formation continue chez les étudiants et chez les enseignants; (OS3) les stratégies de mobilisation de l'autonomie et de la capacité d'apprentissage autodirigé des apprenants. Les observations ainsi que les entretiens nous permettront d'établir un portrait et une analyse authentique de ces pratiques et conduiront à la réalisation de notre objectif général et de nos trois objectifs spécifiques.

Il nous faut toutefois admettre plusieurs limites à notre étude. La première, porte sur la notion de transférabilité de notre recherche dans des contextes autres. En effet, nous n'avons pas la prétention de dire que les sites choisis pour notre recherche représentent sociologiquement et pédagogiquement l'ensemble des services de formation continue. Une étude élargie des pratiques dans divers cégeps serait alors une étape ultérieure à réaliser afin d'établir un portrait global des diverses pratiques en fonction des divers contextes de formation. Une seconde limite, nommée dans les remarques préliminaires, touche notre position au sein du groupe d'enseignant. Celle-ci devra être considérée comme une position de pouvoir qui pourrait avoir une influence sur les pratiques observables, mais aussi sur les réponses dans les entretiens. Afin de réduire cette limite, nous devons adopter une position claire et ouverte quant à notre réel intérêt à obtenir des réponses authentiques à nos questions. Une troisième limite qui peut être identifiée est l'exclusion de nos

observations de ce qui se passe à l'extérieur du contexte institutionnel, c'est-à-dire le travail et les pratiques effectués hors des lieux. La particularité du contexte des enseignants de la formation continue délocalise une grande partie du travail des enseignants (préparation, correction, etc.) et ne rend pas propices l'échange et la mise en commun de leur travail. Cet aspect devra être couvert exclusivement par l'entremise des entretiens et du récit des enquêtés.

Conclusion

Comme nous l'avons présenté, nous croyons que l'ethnographie critique en raison de sa capacité à concilier la richesse de l'enquête ethnographique et son ancrage dans une théorie sociale permet de rendre compte finement des phénomènes sociaux qui sont en actions dans le contexte de la formation continue. En plus de décrire les pratiques des enseignants (ce qu'ils font), cette méthode nous permet d'avancer des explications sur les raisons qui expliquent leurs actes (pourquoi ils le font) en fonction des contraintes et des ressources culturelles et sociales qui sont mises à la disposition des acteurs. De plus, la perspective critique permet de suggérer un horizon possible d'action, de conditions et de ressources culturelles et sociales qui pourraient être mises en place pour améliorer ces pratiques qui devraient viser à soutenir les parcours de formation et d'insertion sociale des adultes (ce qu'ils pourraient faire et ce que nous pourrions changer). Ces aspects de l'interprétation seront fondés sur le cadre théorique que nous avons présenté au chapitre précédent, c'est-à-dire une théorie critique de l'éducation des adultes, fondée sur une philosophie existentialiste de l'éducation des adultes qui vise l'émancipation et la réalisation de soi à travers l'éducation et la formation tout au long de la vie. Les trois objectifs spécifiques que nous poursuivons et qui ont permis de définir les divers outils de collectes sont issus de trois concepts clés qui découlent de ce cadre, à savoir la prise en compte de l'expérience dans l'apprentissage et l'enseignement (Jarvis, 2004, 2006; Knowles, 1980), la dialectique de la reconnaissance (Fleming, 2016, 2018; Honneth, 2000, 2006; Huttunen et Heikkinen, 2004; Mezirow, 2003; Taylor, 2000) et l'autonomie de l'apprenant et sa capacité à autogérer ses apprentissages (Brookfield, 1985; Guglielmino, 2013; Knowles, 1975).

Enfin, nous croyons que notre stratégie méthodologique et nos outils de collectes nous permettront d'atteindre l'ensemble de nos objectifs et de brosser un portrait global des pratiques éducatives qui visent à soutenir les étudiantes et étudiants adultes dans leur parcours de formation et d'insertion sociale.

PARTIE II : UNE MONOGRAPHIE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES

CHAPITRE 4 : UNE MONOGRAPHIE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES DE LA FORMATION CONTINUE COLLÉGIALE

Avant d'entrer dans le vif du sujet et de présenter nos résultats de recherche, nous croyons nécessaire de faire un bref survol de la première partie de la thèse. Dans la partie I intitulée, « Le projet de thèse », nous avons présenté, au chapitre 1, les éléments de la problématique de la thèse en exposant l'objectif général que nous visons, soit **décrire et analyser, dans une perspective andragogique, les pratiques éducatives qui concourent à soutenir les parcours de formation et d'insertion sociale des étudiantes et étudiants inscrits dans des programmes techniques d'AEC ou de DEC dans les services de formation continue des cégeps**. Cet objectif découle notamment de trois éléments que nous avons exposé au chapitre 1. D'abord, il s'inscrit en cohérence avec l'invisibilité et la sous-estimation de la place qu'occupe la formation des adultes au sein des cégeps. Ensuite, il découle du rôle effectif de ce secteur de formation quant au soutien des adultes en démarche de qualification initiale ou de requalification. Finalement, cet objectif s'inscrit en réaction avec la quasi-absence de productions scientifiques qui explorent l'ensemble de ce secteur de formation.

Le chapitre 2 nous a permis de présenter le cadre conceptuel qui sous-tend notre thèse. Notre perspective théorique s'inscrit dans le courant de l'andragogie vue comme une philosophie humaniste et existentialiste de l'éducation des adultes qui permet de fonder une théorie critique de l'éducation des adultes qui repose sur trois piliers : la prise en compte de l'expérience; la reconnaissance et l'autodirection des apprentissages. De ce cadre conceptuel, nous avons défini nos trois objectifs spécifiques : (OS1) décrire et analyser comment l'expérience des étudiants est prise en compte dans les pratiques éducatives et comment l'expérience des enseignants influence leurs pratiques, (OS2) décrire et analyser les dynamiques de reconnaissance et de mépris en jeu dans le contexte de la formation continue chez les étudiants et chez les enseignants et (OS3) décrire et analyser les stratégies de mobilisation de l'autonomie et de la capacité d'apprentissage autodirigé des apprenants.

Au chapitre 3 nous avons présenté notre approche méthodologique et avons établi notre stratégie de recherche afin de répondre à nos objectifs. Notre méthodologie repose sur l'ethnographie critique telle que la présente Carspecken (2013). Elle se déroule en cinq phases qui admettent des allers-retours et des temporalités ajustées au contexte de la recherche. La présente partie correspond à l'étape quatre, la « Description des relations systémiques », soit l'exposition et l'analyse des éléments propres à la culture du ou des sous-groupes observés.

4.1 Modalité de présentation des résultats

Ce chapitre d'introduction à cette seconde partie de la thèse vise à établir, à la fois, le mode de présentation des données que nous privilégions, la monographie, et détailler le mode de production de nos résultats de recherche.

Dans la partie II, constituée des chapitres 4 à 9, nous présentons nos résultats de recherche à la manière d'une monographie. Comme genre, « elle consiste en l'analyse la plus complète possible d'un groupement humain, d'une institution ou d'un fait social particulier » (Bonte et al., 2010, p. 484). Pour Barthelemy (1998),

la monographie est [...] l'étude exhaustive, à une échelle généralement microscopique, d'un groupe social ou culturel dans sa globalité. Elle consiste aussi en un mode de présentation des données qui, associant étroitement description des faits particuliers recueillis sur le terrain et démonstration d'hypothèses plus générales, vise à restituer la cohérence de l'ensemble. (p. 1-2)

Le « Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie » (Bonte et al., 2010) présente la monographie comme un travail qui

repose, au fond, sur des exigences contradictoires [...] : d'une part, une ambition holistique et de l'autre, un souci d'exhaustivité et de systématisme analytique, pouvant aboutir à la juxtaposition de chapitre disjoints [...] devant s'articuler autour d'une problématique compréhensive issue, entre autre, de la recherche empirique de terrain. (p. 485)

De manière pertinente, ces extraits soulignent que la production de données liée à l'exigence de la monographie peut être vue comme une limite quant à la capacité de produire des résultats cohérents. En effet, l'ambition d'exhaustivité monographique peut conduire vers une empilade de données et de fragments disjoints, difficilement conciliables sur le plan de la présentation rigoureuse et du sens. Les multiples dimensions que peuvent prendre les observations ou les approches analytiques peuvent faire en sorte d'écarter l'auteur d'une ligne cohérence qui présente des résultats en phase avec ses observations. À trop vouloir être globale, la monographie perd de sa précision, à trop vouloir être précise elle perd de sa globalité.

Bien qu'elle puisse constituer un défi et une limite quant à la production de données cohérente, ce mode de présentation s'inscrit en cohérence avec notre problématique, nos objectifs et notre méthodologie d'enquête. En effet, la monographie permet d'exposer le sujet en tenant compte de sa complexité historique et de l'inscription des participants dans le monde vécu. Cette forme d'exposition de la recherche permet de produire des résultats de manière extensive et intensive, répondant au contexte spécifique de notre recherche. Elle nous apparaît donc comme la voie à suivre afin de restituer la complexité des groupes culturels de manière cohérente, approfondie et ancrée dans un contexte social plus large, et ce, en tenant

compte de la réalité vécue de chaque participant. De plus, nous croyons que cette méthode de présentation nous permettra de rendre justice à la quantité de données et à la diversité des sources de données que nous avons recueillies dans cette enquête et d'en restituer l'étendue, la complexité et les nuances.

Il nous apparaît important de mentionner que comme chercheur, nous avons le souci de présenter le résultat de notre enquête ethnographique de manière à construire un récit qui soutient le sens de nos observations de terrain et aux discours des participants en les inscrivant dans un cadre contextuel précis. À cet égard, nous avons fait le choix de séparer la présentation des résultats en divers chapitres selon des dimensions spécifiques de notre projet. Ces dimensions sont présentes dans la vue synthétique de la problématique (Figure 1) que nous reproduisons ici (comme Figure 6).

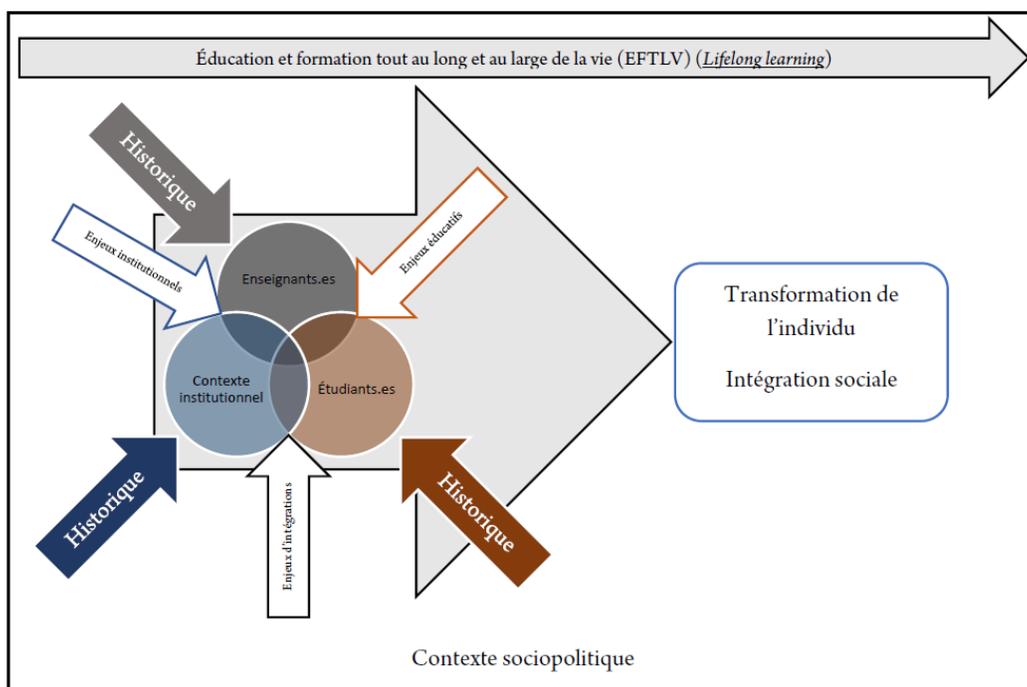


Figure 6. – Vue synthétique de la problématique

Ainsi, les prochains chapitres aborderont les trois pôles principaux (le contexte institutionnel, les enseignants et les étudiants), en regard d'une perspective historique et changeante, en tenant compte des interactions entre ces pôles et selon la visée transformatrice de ce contexte éducatif. Eu égard à notre projet, le point de vue retenu sera majoritairement celui de l'enseignant. Ajoutons que la séparation en chapitres distincts vise à faciliter la lecture et le repérage des diverses dimensions intégrées à notre recherche.

Dans le chapitre 5 nous décrivons le milieu social de l'enquête, c'est-à-dire l'établissement d'enseignement, sa structure, ses politiques et les divers éléments qui conditionnent les pratiques éducatives des enseignants.

Dans le chapitre 6, nous présenterons les diverses trajectoires enseignantes que nous avons documentées. Nous y présenterons les enseignants qui ont participé à l'étude, décrirons les éléments constituant leur pratique éducative en lien avec leur expérience, et ce, à travers des diverses phases de leur parcours à la formation continue. Dans le chapitre 7 nous nous intéresserons spécifiquement aux étudiants. D'abord, à partir de la perspective des enseignants et ensuite en présentant le point de vue des étudiants. Nous décrirons le rapport que les enseignants entretiennent avec eux et la vision qu'ils ont de leur propre parcours. Nous présenterons aussi le point de vue des diplômés. Le chapitre 8 est dédié à la présentation des observations faites en classe des pratiques effectives des enseignants. Enfin, le chapitre 9 propose une discussion générale de nos résultats de recherche. Nous y abordons d'autres considérations telles que les limites et les retombés potentiels de notre thèse. Ce chapitre contient notamment une proposition théorique qui permet d'appréhender l'éducation des adultes comme une institution de justice sociale.

Avant de poursuivre avec la présentation des résultats, dans la prochaine section, nous décrirons la méthode de production des données, incluant les diverses sources et artefacts sollicités. Par la suite, nous présenterons les méthodes d'analyse qui furent utilisées.

4.2 Méthode de production des données

La nature même de notre enquête de terrain et des résultats produits demande à ce que nous élaborions sur la méthode de production des données. Celle-ci est essentielle afin de nous assurer de la qualité de notre recherche qualitative et d'en soutenir la rigueur. Nous présenterons donc les étapes de réalisation du projet de recherche, les sources de données et nos méthodes d'analyse.

4.2.1 Étapes de réalisation du projet

Notre recherche se déroule en milieu scolaire postsecondaire et a demandé plusieurs niveaux d'autorisation pour être effectuée. D'abord, une fois le projet de recherche autorisé par l'Université de Montréal, nous avons réalisé une « Demande de convenance institutionnelle ». Cette demande est obligatoire afin de réaliser des recherches en milieu collégial. Elle vise à s'assurer qu'un projet convienne aux politiques et aux intérêts de l'établissement d'enseignement collégial.

En parallèle, nous avons préparé nos demandes de certification éthique. Les demandes furent transmises au Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP, Université de Montréal) et auprès du Comité d'éthique de la recherche (CER, Cégep de Montréal) de l'établissement d'enseignement visé. Une fois la convenance institutionnelle et les deux certifications reçues, nous avons procédé à la première phase du recrutement, celui des enseignants.

Nous avons réalisé le recrutement des participants à partir de la liste des enseignants ayant des charges de cours dans la période prévue des observations. Cette liste fut fournie par le cégep. Un message de recrutement fut envoyé par courriel. Ce message décrivait le projet et la participation requise des enseignants. Un message de rappel fut envoyé une semaine après le premier message. Sur les huit enseignants qui avaient une charge de cours durant les trois périodes d'observations prévues, sept ont accepté de participer, le huitième n'a pas répondu. Notre objectif de recrutement fut dépassé. Initialement, nous visions de recruter cinq enseignants.

Par la suite, en fonction des contraintes horaires, nous avons rencontré chacun des groupes visés par notre étude afin d'expliquer notre projet aux étudiants et obtenir le consentement à être enregistrés. Nous nous présentions, leur expliquions le projet, présentions le document de consentement et ce qui était attendu d'eux. Nous avons recueilli le consentement écrit de chacun des étudiants. Enfin, nous avons réalisé les trois périodes d'observation. Celles-ci furent planifiées à partir de l'horaire des participants et des cohortes. Les enseignants étaient avisés une semaine à l'avance de notre présence. Ils pouvaient refuser, mais aucun ne l'a fait.

Après nos trois blocs d'observation, nous avons réalisé les entretiens avec les enseignants. Nous avons pris rendez-vous individuellement avec chacun d'eux en fonction des horaires respectifs. Les entretiens eurent lieu dans l'établissement d'enseignement. Dans les divers lieux, nous avons ajusté la configuration de la salle afin de tenir compte de l'effet d'autorité que le lieu pourrait évoquer et pour réduire le plus possible les effets induits par la relation avec le chercheur.

À la suite des entretiens avec les enseignants, nous avons débuté le recrutement des diplômés et des étudiants. Nous avons procédé au recrutement des diplômés en utilisant les réseaux sociaux, principalement LinkedIn. Nous avons initialement recruté parmi les anciens étudiants qui étaient inscrits sur cette plateforme et que nous avions dans nos contacts. Ces personnes étaient invitées à transmettre l'invitation à d'autres finissants de la formation continue. 19 diplômés ont signifié leur intérêt à participer. Les 19 participants ont été contactés en retour, mais en raison des contraintes horaires et du taux de réponse, nous avons pu réaliser des entretiens avec 12 personnes. Nous n'avions pas fixé d'objectif de recrutement pour ce groupe.

Quant à lui, le recrutement des étudiants fut réalisé à partir de la liste des étudiants remise par le cégep. En utilisant la messagerie interne (Omnivox, Skytech), nous avons envoyé un message à l'ensemble des étudiants qui étaient inscrits dans un des groupes observés pendant l'un des trois blocs. 18 étudiants ont signifié leur intérêt et 14 furent rencontrés pour des entrevues. Trois des quatre étudiants non rencontrés n'ont pas répondu au message de prise de rendez-vous ainsi qu'au rappel fait. Le dernier a été exclu en

raison du grand nombre d'étudiants de sa cohorte ayant déjà participé et parce que sa réponse fut reçue tardivement, plusieurs semaines après la fin des entretiens.

Le recrutement et la prise de rendez-vous furent principalement réalisés par messagerie électronique. Les entretiens ont été réalisés en fonction des contraintes du chercheur et des participants. Les étudiants et les diplômés avaient le choix entre un entretien à distance (par Teams) ou en présence. Les 12 diplômés furent rencontrés à distance et 50 % des étudiants furent disponibles pour des entretiens sur place. Les entretiens eurent lieu dans l'établissement d'enseignement et la salle de rencontre fut aménagée afin de tenir compte de l'effet d'autorité que le lieu pourrait évoquer et pour réduire le plus possible les effets induits par la relation avec le chercheur. Avant chaque entretien, le formulaire de consentement leur était expliqué et le consentement était explicitement obtenu (signature). Il est à noter que les objectifs de recrutement ne furent pas atteints pour l'ensemble des cohortes observées.

Tableau 3. – Tableau récapitulatif du recrutement des participants

Groupe	Méthodes de recrutement	Taux de réponse	Participants
Enseignant	Courriel individuel	7 personnes sur 8 ont répondu.	7 participants
Diplômé	Échantillon boule de neige par les réseaux sociaux	19 réponses d'intérêt sur environ 500 à 600 diplômés.	12 participants (2 programmes et 9 cohortes représentés)
Étudiant	Message électronique	18 réponses d'intérêt.	14 participants (5 cohortes représentées) Cohorte 03, 2 participants Cohorte 21, 1 participant Cohorte 22, 2 participants Cohorte 47, 9 participants Cohorte 48, 2 participants

4.2.2 Sources de données

Afin de produire les résultats de notre recherche et atteindre nos objectifs, nous avons mobilisé plusieurs sources de données primaires et secondaires. Elles sont de cinq catégories distinctes : les traces écrites, les entretiens informels, les observations, les entretiens semi-structurés et l'expérience du chercheur.

4.2.2.1 Les traces écrites et les inscriptions

Cette catégorie comprend l'ensemble des documents, messages, traces écrites ou enregistrements sur support (sonore) qui permettent de documenter la culture du groupe de référence. Comme nous l'avons présenté dans la section méthodologique, l'ethnographe s'appuie sur les traces, c'est-à-dire les actes significatifs, les documents et autres artefacts laissés par les interactions et l'action des individus (Guigue, 2012) pour effectuer le travail d'écriture et d'interprétation. C'est dans ces inscriptions que prennent forme et s'inscrivent les

schèmes culturels des acteurs sociaux (Cefai, 2007; de Sardan, 1995). Elle comprend les documents officiels produits par diverses sources institutionnelles, telles que les politiques internes du cégep, les directives ministérielles, les lois et règlements, les conventions collectives, les rapports du MEQ et des organismes liés à l'éducation supérieure, les statistiques compilées par des organismes, les procès-verbaux des diverses rencontres (assemblées syndicales, comités et instances diverses tels que la Commission des études ou le comité de relation de travail, etc.), les documents liés au programme d'étude (cahier de programme, les plans de cours, les plans-cadres), le matériel remis par les enseignants lors des périodes d'observation, etc. Ces documents ont été recueillis entre septembre 2020 et juin 2023. Ils ont principalement servi à créer le dossier primaire.

Ces traces comprennent aussi les courriels que nous avons échangés avec nos informateurs et les participants de l'étude. Ces courriels ne servent qu'à décrire les divers enjeux vécus par les participants en lien avec la culture du groupe. Ils servent à appuyer certains éléments que nous avons observés ou bien à confirmer nos interprétations. Nous incluons aussi nos notes de terrain, les mémos vocaux et nos notes d'observation dans cette catégorie. Ces notes ont été consignées lors des périodes d'observations participantes et non participantes (voir 4.2.2.3).

Tableau 4. – Tableau des sources de données secondaires consultées

Type	Sources
Loi et règlements	Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel Régime budgétaire et financier des cégeps (2020-2021, 2021-2022, 2022-2023)
Documents institutionnels	Rapports annuels (2020-2021, 2021-2022, 2022-2023) Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) Politique institutionnelle de gestion des programmes (PIGEP)
Conventions collectives	FNEEQ 2010-2015 FNEEQ 2015-2020 FNEEQ 2020-2023
Documents internes	Procès-verbaux du Comité de relation de travail (CRT) Procès-verbaux de la Commission des études (CE) Document d'embauche (critères)
Documents liés au programme d'études	Cahier de programme Plans de cours Plans-cadres
Documents liés à la prestation des cours	Notes de cours Présentations électroniques Énoncés de travaux pratiques
Notes	Notes consignées par le chercheur

4.2.2.2 Entretiens informels

Les entretiens informels sont des discussions que nous avons eues avec des participants ou d'autres informateurs tels que des intervenants syndicaux, des étudiants, des professionnels et des membres de la direction pendant la période qui va de juin 2022 à juin 2023. Ces entretiens visaient à clarifier certains contextes, à valider les informations recueillies, mais aussi à procéder à l'interprétation des situations vécues ou des renseignements recueillis. Étant partie prenante de la culture du groupe, nous avons cherché, tout au long de notre travail de recherche, à contre-valider nos interprétations et les données recueillies, principalement celles issues de nos observations et de notre expérience. La validité de nos résultats dépend de la crédibilité de ces sources d'information. Comme chercheur, nous avons traité ces informations de manière rigoureuse et le travail d'interprétation fut fait de manière indépendante. La perspective critique et la réflexivité, au cœur de notre méthode de recherche, furent des guides quant à l'intégration des informations émanant de plusieurs sources et pouvant se contredire. Dans la perspective critique que nous mobilisons dans notre démarche de recherche, la parole des participants est considérée comme une interprétation du monde vécu (*lebenswelt*) (Habermas, 1978a, 1978b, 1987) qui doit être jugée à partir du point de vue de l'énonciateur, mais toujours en rapport avec ce que le chercheur observe. Nous avons réalisé des entretiens informels avec des étudiants des groupes observés, des officiers syndicaux, des conseillers pédagogiques et des enseignants de la formation continue.

4.2.2.3 Observations participantes

Nous avons procédé à un total de 14 jours d'observation participante répartis en trois blocs distincts. Les dates de ces blocs ont été choisies en tenant compte de l'horaire du chercheur, de l'horaire des participants et de la situation des groupes dans leur programme. Ce faisant, nous avons pu observer des groupes en début, au milieu ou à la fin de leur session, ainsi que des groupes en première, deuxième et troisième sessions de formation. Aucun groupe n'était à la dernière, soit la quatrième session, lors des observations. Les périodes d'observation ont été planifiées deux semaines à l'avance et les enseignants étaient avisés par courriel de notre présence au moins une semaine avant. Comme il est mentionné plus haut, ils pouvaient refuser ou proposer un autre moment, mais chaque enseignant fut d'accord avec le moment choisi par le chercheur. Deux séances d'observation ont dû être annulées en raison de l'absence d'un participant (maladie). Les séances d'observation déjà prévues, mais annulées n'ont pas été remplacées. Le travail de planification fut réalisé à partir de l'horaire des groupes et des enseignants. Les observations dans chaque bloc furent planifiées en utilisant plusieurs critères. D'abord, le nombre de séances d'enseignement par chargé de cours. Nous voulions réaliser le plus grand nombre possible d'observations pour le plus grand nombre possible de groupes ou de situations de pratique différentes. Pendant les trois blocs d'observation,

certaines enseignants (Pierre, Henri, Léonard, Serge) donnaient seulement deux séances de trois heures, tandis que d'autres allaient jusqu'à neuf (27 heures). Nous avons donc placé en priorité ceux qui donnaient peu de cours. Ensuite, nous avons regardé la faisabilité des observations. Les cours étant sur deux campus différents, il fallait prévoir du temps pour effectuer le déplacement. Ainsi, nous avons réduit au minimum les déplacements entre deux périodes successives dans l'horaire (12h-15h et 15h-18h). Enfin, nous avons cherché à voir des moments ou des configurations spécifiques. Par exemple, un participant donnait neuf heures de cours, réparties en trois séances pendant une même journée. Nous avons alors jugé qu'il serait pertinent de le suivre, à la fois, pour ces trois séances de cours (8h-11h, 12h-15h et 15-18), mais aussi dans l'intervalle du dîner.

En résumé, l'horaire fut réalisé en fonction de critères tels que l'opportunité, la représentativité d'une séance et la variabilité des situations de cours (première séance du matin, dernière de la journée, dernière de la semaine, première de la semaine, début d'un nouveau cours, milieu de session, deux enseignants qui donnent le même cours, même cours avec le même enseignant à deux groupes différents, etc.). Ainsi, donc, notre stratégie initiale qui consistait à créer des sites d'observation (fixes et mobiles) et à leur donner un poids relativement égal dans nos observations a dû être révisée pour s'ajuster à la réalité de l'horaire des groupes et des enseignants, mais aussi aux diverses situations éducatives vécues. Nous avons toutefois pu réaliser des observations en sites fixes, c'est-à-dire dans le même local avec divers groupes et enseignants, mais la majorité a été faite en sites mobiles, sur deux campus.

Les trois blocs d'observation

Le premier bloc d'observation a été réalisé entre le 13 et le 17 juin; le second, du 30 juin au 6 juillet; et le troisième, du 8 au 12 août 2022. Ces blocs d'observation correspondaient à trois moments clés pour les divers groupes et ont permis de réaliser des observations en début, en milieu ou en fin de session.

Premier bloc : Le premier bloc, d'une durée de 5 jours (du lundi au vendredi) comprend 11 séances de cours totalisant 33 heures d'observation enregistrées et une présence sur le terrain totalisant environ 39 heures. Durant cette période, nous avons observé six enseignants, cinq cohortes, dans huit cours différents (10 groupes-cours distincts). Comme nous l'avons déjà mentionné, dans ce premier bloc, nous avons dû adapter notre horaire d'observation en raison de l'absence d'un enseignant (maladie). Nous avons réalisé des observations sur deux campus et dans cinq salles de classe différentes.

Dans ce bloc d'observation, nous avons pu voir divers scénarios ou structures d'enseignement distincts. Nous avons passé une journée complète avec un enseignant. Nous avons observé des cours magistraux et des périodes d'ateliers supervisés. Certains des cours observés étaient en début de session (deuxième séance

d'un cours) ou en milieu de session ainsi qu'en première, deuxième et troisième sessions. Nous avons observé un même cours donné à deux groupes différents et nous avons passé une journée entière avec un même groupe (deux cours). Nous avons aussi passé une journée entière en site fixe, donc dans le même local, avec trois cours distincts (deux groupes). De plus, nous avons pu observer plusieurs problèmes techniques affectant l'enseignement.

Tableau 5. – Description du premier bloc d'observation (13 au 17 juin 2022)

Jour	Séance / jour	Enseignant	Groupe	Local	Cours	Séance de cours	Nombre d'étudiants
1	1	Sam	03	41	B3	8 / 25	10
	2		48	39	W1	15 / 25	14
	3		47	41	B2	7 / 25	22
2	1	Pierre	21	39	D3	6 / 15	23
3	1	Claude	22	03	W2	2 / 25	17
	2	Serge	21	39	B3	9 / 25	24
	3	Charles	03	41	F3	7 / 20	12
4	1	Claude	47	70	W2	5 / 25	20
5	1	Charles	21	39	F3	8 / 20	22
	2	Serge	21	39	B3	10 / 25	20
	3	Henri	48	39 -> 29	B1	15 / 25	20

Deuxième bloc : Le second bloc d'observation fut réalisé pendant quatre jours (jeudi, lundi, mardi et mercredi). Il couvre une journée fériée (vendredi 1^{er} juillet) et comprend 10 séances d'observation pour un total de 30 heures d'enregistrement.

Dans ce bloc d'observation, nous avons observé des cours magistraux et des périodes d'ateliers supervisés. La majorité des cours observés étaient en milieu de session ainsi qu'en première, deuxième et troisième sessions. De plus, nous avons pu observer plusieurs problèmes techniques affectant l'enseignement. Les observations ont eu lieu sur deux campus différents.

Tableau 6. – Description du deuxième bloc d'observation (30 juin au 6 juillet 2022)

Jour	Séance / jour	Enseignant	Groupe	Local	Cours	Séance de cours	Nombre d'étudiants
1	1	Charles	03	41	F3	11	12
	2	Serge	21	39	B3	14	19
2	1	Pierre	48	73	D1	17	20
	2	Claude	03	41	D3	7	7
	3	Sam	47	41	B2	13	20
3	1	Léonard	22	13	F2	7	17
	2	Charles	03	41	W3	12	11
4	1	Charles	21	41	F3	11	16
	2	Serge	21	39	B3	?	?
	3	Henri	48		B1	?	19

Troisième bloc : Le troisième bloc fut réalisé pendant cinq jours (lundi au vendredi) et comprend 11 séances d'enregistrement de trois heures.

Dans ce bloc d'observation, nous avons observé des cours magistraux et des périodes d'ateliers supervisés. La majorité des cours observés étaient en début ou en fin de session ainsi qu'en deuxième et troisième sessions. Les observations ont eu lieu sur deux campus différents. De plus, les observations ont eu lieu après le retour de vacances c'est-à-dire une pause de trois semaines.

Tableau 7. – Description du troisième bloc d'observation (8 au 12 août 2022)

Jour	Séance / jour	Enseignant	Groupe	Local	Cours	Séance de cours	Nombre d'étudiants
1	1	Claude	47	70	W2	17	23
	2	Charles	48	28	F2	1	16
	3	Claude		29	W2	1	17
2	1	Henri	48	28	B2	1	12
	2	Sam	47	70	B2	18	19
3	1	Léonard	22	03	F2	9	19
	2	Serge	21	39	B3	17 ou 18	18
4	1	Charles	21	39	F3	17	15
	2	Charles	47	70	F2	14	19
5	1	Pierre	21	39	D3	12	10
	2	Serge	21	39	B3	?	10

Au total, nous avons observé et enregistré 32 séances de cours d'une durée de trois heures (96 heures) avec 5 groupes, dans 7 locaux et avec 7 enseignants. Ce qui donne au total 18 cours-groupes-enseignants observés, soit 3 cours-groupes de première session (cohorte 48), 8 cours-groupes de 2^e session (cohorte 47 : 3 cours; cohorte 22 : 2 cours; cohorte 48 : 3 cours), 7 cours-groupe de 3^e session (cohorte 03 : 3 cours; cohorte 21 : 4 cours).

Lors de ces observations, nous avons consigné nos observations sous forme de notes. Ces notes ont été colligées en description « non dense » et portaient spécifiquement sur les interactions entre les enseignants et les étudiants, l'utilisation du matériel disponible, l'accueil des étudiants, l'heure du début du cours, de la pause et de la fin du cours, etc. Nous avons aussi noté nos réflexions personnelles. Durant ces observations, quand cela s'avérait possible et pertinent, nous avons discuté informellement avec des étudiants et les enseignants afin de recueillir des informations complémentaires à nos observations (contexte, interprétation de la situation, commentaires personnels, etc.). Ces discussions furent notées dans notre cahier.

À partir des notes prises, nous avons produit des descriptions denses de moments clés. Descriptions qui serviront de base à la présentation de nos résultats. Ces résultats sont principalement présentés au chapitre 8.

Typiquement, les observations se déroulaient de la manière suivante. Nous arrivions 15 à 20 minutes avant le début du cours afin d'être présent dans les premiers moments d'interaction. Si la porte du local était déjà ouverte ou non verrouillée, nous entrions pour nous installer à un poste de travail de manière à voir l'enseignant, mais sans que celui-ci ne soit trop dérangé par notre présence. Dans certains locaux, nous étions dans le fond de la classe, dans d'autres, de diagonal au poste de l'enseignant. Nous savions combien de postes de travail étaient disponibles et combien d'étudiants étaient inscrits au cours. Cela nous permettait de choisir un poste qui n'était pas occupé habituellement par les étudiants. À quelques reprises, nous nous sommes installé avant l'arrivée de l'enseignant et des étudiants afin d'être présent pour observer la mise en place des étudiants et de l'enseignant.

Pour chaque séance d'observation, nous installions la caméra sur un mini-trépied et une enregistreuse numérique. La combinaison de ces deux dispositifs visait à nous assurer d'avoir minimalement un enregistrement sonore en cas de problème de caméra. La caméra était fixe et directement orientée vers l'avant de la classe pour avoir une vue d'ensemble. Nous n'avions que peu d'interactions avec les enseignants ou les étudiants en début de cours. Parfois, ceux-ci venaient nous saluer. Quelques étudiants nous posaient des questions sur notre présence, notre recherche ou sur notre travail comme enseignant. Au moment des observations, nous n'avions pas donné des cours aux groupes observés. Nous avons toutefois déjà donné des mesures de soutien et de rattrapage à quelques étudiants. Pendant le cours, nous prenions des notes du déroulement en indiquant l'heure et le temps d'enregistrement afin de pouvoir repérer les séquences plus facilement. Pour chaque séance d'observation, nous avons indiqué l'enseignant, le groupe, le local, l'heure et le nombre de participants. Si le numéro de séance était présenté par l'enseignant (séance 3 sur 20 par exemple), nous le prenions en note. Sinon, nous allions le demander à l'enseignant à la pause pour confirmer. Nous n'avons pas été en mesure de confirmer avec exactitude l'ensemble des séquences de cours. En plus des interactions avec les étudiants, nous notions nos incompréhensions, nos surprises et nos réflexions quant à la prestation du cours. Les entrées et les sorties des étudiants, avant et pendant la séance, ont été notées. Au fur et à mesure de nos observations et des récurrences de patrons pour les mêmes enseignants, nous avons porté notre regard sur les divergences et les ruptures. Dans la première semaine d'observation, nous avons réduit au minimum nos interventions directes avec l'enseignant et les étudiants. Dans les deux dernières semaines, nous avons, avec l'accord des enseignants, augmenté le nombre d'interactions. À cet égard, nous avons dû aider un enseignant à résoudre un problème technique, intervenir dans une situation où des étudiants manipulaient le matériel de l'établissement en ne respectant pas les politiques internes du cégep et pour aviser un enseignant et un groupe sur les conséquences, pour les autres groupes, d'une certaine configuration des postes informatiques. Après en avoir obtenu l'autorisation, nous

avons aussi joué le rôle d'auxiliaire d'enseignement et assisté un des enseignants en répondant aux questions des étudiants pendant une période de travail libre.

Après la fin du cours, avant de quitter ou de nous rendre dans un autre site d'observation, nous nous assurons d'avoir l'ensemble du matériel requis. À plusieurs occasions, avant de quitter, nous avons pu discuter avec l'enseignant pour recueillir ses commentaires sur la séance que nous venions d'observer, sur ce qui était prévu pour la suite, sur les étudiants, sur la matière du cours, sur la progression des apprentissages et le rythme du cours, etc. Nous avons validé certaines interprétations à chaud avec eux. Nous nous déplaçons par la suite vers le prochain site d'observation. Pour reprendre notre installation, changer de carte mémoire, vérifier l'état des batteries et nous assurer que tout était fonctionnel.

À la fin de chaque journée, nous avons réalisé un compte rendu oral, à l'aide du magnétophone, afin de réfléchir sur le déroulement de nos observations. Dans la catégorie des inscriptions, ces notes orales ont été utilisées afin de contextualiser les observations, enrichir nos analyses et préparer les prochaines séances d'observation. Chaque soir, le contenu des cartes mémoires était transféré et des copies de sauvegarde étaient effectuées. Les piles de l'enregistreuse étaient vérifiées et changées en prévision de la prochaine journée d'observation. Les notes d'observation étaient révisées et bonifiées aux besoins. Après chaque bloc d'observation, nous transcrivions nos notes sur un support informatique afin d'en assurer une pérennité et d'en faciliter le traitement et l'analyse. L'entreposage des fichiers a été fait en respectant le protocole décrit dans nos certifications éthiques.

D'autres observations, dites non participantes, ont été réalisées, mais sans enregistrement. Nous avons réalisé ces celles-ci pendant nos activités quotidiennes à titre d'enseignant. Notre participation à diverses instances syndicales, à des comités de sélection, à des rencontres avec la direction et à divers comités nous ont permis de documenter les divers processus et contextes participant à conditionner l'action des enseignants de la formation continue. Nous avons maintenu à jour notre journal de bord afin de contextualiser et de présenter de manière extensive les éléments qui conditionnent les actes des enseignants.

4.2.2.4 Entretiens semi-structurés

Nous avons aussi réalisé des entretiens semi-structurés avec les 7 enseignants participants, 12 diplômés de la FC et 14 étudiants actuels du programme. Nous avons utilisé une grille d'entretien spécifique pour chaque type de participant et avons adapté celle-ci en tenant compte des réponses aux questions, mais aussi de la situation spécifique de chaque participant. Nous avons réalisé les entretiens avec les enseignants en personne sur leur lieu de travail. Ils ont été faits entre le 6 octobre et le 21 octobre 2022. Les entretiens ont été enregistrés en format audio.

Pour des raisons de commodité pour les participants, les entretiens avec les diplômés ont été faits à distance, à l'aide de la plateforme Teams (Microsoft corporation). Un enregistrement vidéo, comprenant le son, a été réalisé. Seule la bande audio a été utilisée pour la production des verbatims et l'analyse. Ils ont été réalisés entre le 8 décembre 2022 et le 16 janvier 2023.

Les entretiens avec les étudiants ont été faits en présence et à distance, en fonction des calendriers respectifs et des préférences des participants. Comme pour les diplômés, la plateforme Teams a été utilisée pour les rencontres à distance, un enregistrement vidéo incluant le son était alors fait. Seule la bande audio a été utilisée pour la production des verbatims et l'analyse. Ils ont été réalisés entre le 9 décembre 2022 et le 30 janvier 2023. Les rencontres en présence ont été réalisées dans une salle de réunion ou un bureau libre du cégep et elles ont été enregistrées en format audio sur un magnétophone numérique.

Pour produire les verbatims, l'ensemble des entretiens a été traité de manière similaire. Les verbatims ont été réalisés en deux temps. D'abord, les fichiers vidéo ont été traités afin d'en extraire l'audio. Pour ce faire, nous avons utilisé l'utilitaire en ligne de commande FFmpeg (6.0, 2023). Après, une première version des verbatims a été réalisée en utilisant l'outil whisper (OpenAI, 2023) sur un serveur dédié et sécurisé. Finalement, la révision des verbatims a été réalisée manuellement à l'aide d'un éditeur de texte (Word, Microsoft Corporation) et d'un lecteur audio (VLC). Au total, nous avons 38 heures d'entretien.

4.2.2.5 Dimension auto-ethnographique : expérience et réflexivité du chercheur

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons une posture de membre dans cette sous-culture. Nous sommes à l'emploi de ce cégep depuis 2011 et avons été successivement chargé de cours, enseignant à la formation régulière et enseignant à temps plein à la formation continue. En plus d'avoir une expérience et un vécu comparable à celui des participants, nous avons été amené à réaliser de nombreuses tâches telles que la gestion de programme, l'embauche, l'actualisation de programme, l'accueil des nouveaux chargés de cours et avons été impliqué dans divers comités de gestion (comités syndicaux, comité paritaire, comité de programme, etc.). Notre expérience et cette praxis furent le point de départ de cette recherche, notamment dans l'identification de la problématique. Par contre, nous avons d'emblée cherché à nous distancier de cette position privilégiée (émique) afin de basculer dans la position des participants (étique) et d'aborder les phénomènes à partir de cette position, sa perspective. Une posture réflexive a été mobilisée durant l'ensemble de la démarche. D'abord dans l'établissement de la méthodologie de notre projet. Nous avons cherché à mettre de l'avant la parole et le vécu des participants et non pas le nôtre. Aussi, lors des phases d'observation, avons-nous rapidement cherché à clarifier notre rôle d'observateur. En raison de la situation vécue par l'enseignant (problème technique), dès le premier cours nous avons dû établir implicitement notre

rôle. L'enseignant a été aux prises avec un problème technique, mais malgré notre expérience antérieure de ce type de problème, nous avons gardé notre recul et avons choisi de ne pas nous engager dans une démarche active¹. En outre, lors des entretiens, nous avons activement validé que nous comprenions bien ce que disaient les participants en reformulant leur propos et en validant notre interprétation avec eux. Finalement, cette démarche réflexive est au cœur de la restitution de nos résultats et nous tentons de conserver une position de « porte-parole » du récit des faits observés. Cela dit, nous ne pouvons entièrement nous détacher de notre posture et de nos propres conditionnements, tout au mieux, pouvons-nous relater les tensions entre notre expérience et ce que nous avons observé.

Enfin, nous tenons à préciser que notre intégration dans ce milieu est une des sources de données qui a été utilisée principalement à deux fins. Premièrement, pour établir le contexte de la recherche, définir la problématique et construire le rapport primaire. Cette connaissance de premier plan nous permet d'enrichir les observations et de contextualiser les éléments présentés. Sans cette position de membre, nous pensons qu'il aurait été très difficile d'établir le contexte global de la recherche. Deuxièmement, l'accueil reçu, l'ouverture à notre présence et les commentaires reçus nous laissent croire que le lien existant avec les participants a facilité notre travail d'observation. N'étant pas jugé comme un observateur externe, susceptible de s'appropriier, de critiquer ou de juger leurs pratiques, les participants ont confié se sentir très à l'aise à être observés et enregistrés pendant leur cours. D'ailleurs, la confiance établie entre le chercheur et les participants a été nommée explicitement comme une des raisons pour accepter de participer au projet. De plus, maîtrisant déjà la matière enseignée et l'ayant déjà nous-même enseignée, nous avons pu observer finement les nuances dans la prestation de cours. Notre attention étant libérée de la charge cognitive de comprendre la matière, le vocabulaire utilisé, les manipulations ou les explications, nous avons pu porter notre attention sur l'acte en train de se faire. Il fut dès lors possible de saisir les nuances des explications et identifier des situations d'enseignement où la matière n'était pas bien comprise par les étudiants ou quand certains détails amenant la compréhension furent escamotés.

À notre avis, notre connaissance antérieure du milieu et de sa culture, sans être une fin en soi ni représenter une vérité à mettre de l'avant, nous a permis d'avoir une compréhension rapide des éléments observés et de rendre compte finement du contexte culturel dans lequel l'étude a été réalisée. Notre connaissance permet de réduire la durée de la période d'observation nécessaire à l'acquisition des repères culturels de base requis pour effectuer le travail de recherche. Notre statut de « membre » (Garfinkel, 2009), sans penser qu'il fait

¹ Cette réserve initiale fut malgré tout brisée à trois reprises que nous détaillons dans les chapitres suivants.

écho à une expérience universelle et représentative de l'ensemble des expériences vécues, nous aura permis de saisir rapidement le contexte de nos observations.

Afin de rester rigoureux dans notre démarche, nous avons maintenu une attitude réflexive tout au long de notre enquête, soit en validant les informations que nous détenions, soit en posant des questions aux informateurs ou soit en contre-vérifiant à partir de nos sources les informations recueillies. Ce faisant, nous croyons que la présentation des résultats est rigoureuse et valide. Cet aspect auto-ethnographique est d'ailleurs présent dans les prémisses de notre méthode d'enquête, l'ethnographie critique, où la part du chercheur n'a pas à être effacée, ni niée, mais contre-vérifiée et supportée par les sources de données. La réflexivité du chercheur quant à son conditionnement personnel, à sa pratique individuelle et à son rôle de praticien dans le milieu fut mobilisée pour produire une interprétation des données rigoureuse.

4.3 Méthodes d'analyse

Cette méthode de production des données ayant été exposée, il convient de poursuivre avec les méthodes d'analyse de celles-ci. Le travail d'analyse prend principalement forme dans l'écriture reconstructive des faits sociaux observés. Dans leur mise en scène, à partir d'un point de vue, il est possible pour le chercheur de restituer les caractéristiques de la culture du groupe observé. Nous avons donc mobilisé une approche inductive d'analyse qui fait appel à la réflexivité du chercheur, à son inscription dans la culture du groupe et à sa capacité de reconstruire le sens de ses observations. De plus, nous avons adapté notre méthode d'analyse en fonction des types de traces produites.

4.3.1 Les entretiens avec les enseignants

Nous avons pris le parti d'effectuer un travail inductif préliminaire afin de faire ressortir les grandes catégories ou thématiques de nos entretiens. Les sept entretiens faits avec les enseignants furent lus et écoutés à de multiples reprises. Ces lectures et écoutes ont permis de faire émerger des thèmes récurrents, des points de convergence et des distinctions entre les divers participants. *Ce modus operandi* nous a aussi permis d'invalider certaines pistes d'analyse qui, à la suite des entretiens, nous paraissaient porteuses, mais qui se sont avérées infructueuses lors de cette phase d'écoute. Nous avons dès lors pu réviser les notes prises à la suite des entretiens. Les diverses thématiques furent notées et ont servi de base au travail de catégorisation plus rigoureux du corpus.

Dans cette seconde phase, à l'aide d'un logiciel de codage (QDA Miner 6.0, Provalis), nous avons créé des thèmes larges afin de regrouper les informations que nous avons thématiquées précédemment. La lecture des verbatims a permis de catégoriser, pour chaque entretien, les éléments d'information qui

correspondaient à nos objectifs de recherche. Il fut alors plus aisé de retrouver les bribes d'information pertinentes dans notre corpus composé d'environ 14 heures d'entretien.

4.3.2 Les entretiens avec les étudiants et les diplômés

De la même manière qu'avec les entretiens réalisés avec les enseignants, nous avons cherché à nous imprégner du discours des diplômés et des étudiants avant d'en faire une analyse structurée. Cette première analyse a permis de définir notre approche globale d'analyse des parcours. Ce matériau très riche nous permet de tenir compte de plusieurs moments de la biographie des individus et ne pas nous restreindre au moment de la reprise des études. Ainsi, dans le cadre de notre analyse, nous distinguons quatre phases ou moments dans le parcours biographique des étudiants et des diplômés : (1) le parcours initial de formation, (2) le parcours de vie d'adulte ou la première transition vers le travail. (3) le retour aux études et (4), chez les diplômés, le parcours d'intégration sociale post-diplomation. L'analyse de ces parcours a été guidée par les quatre dimensions de l'approche des parcours (Picard et al., 2011) que nous avons explicitées au chapitre 2 (Section 2.2) et que nous résumons brièvement dans le tableau 8.

Tableau 8. – Les dimensions de l'analyse des parcours

Axes	Description
1. L'individu et l'institution scolaire	Le premier axe porte sur la transaction entre l'individu et l'institution scolaire. Il met au jour les enjeux des parcours individuels à l'intérieur des systèmes formels d'éducation qui prescrivent, sans égards aux individus, des cheminements scolaires.
2. Expérience subjective et objective	Le deuxième axe porte sur l'articulation de l'expérience subjective et objective qui peut, selon les auteurs, montrer que les changements dans les attitudes des étudiants résultent des nouvelles sources d'influence et d'apprentissage. Cet axe invite à intégrer l'origine sociale à l'analyse et, plus spécifiquement, aux dispositions relatives à l'apprentissage et à la fréquentation de l'école. Il invite aussi à être attentif à la mobilisation des logiques d'action du monde scolaire par les acteurs en rapport à l'interprétation des expériences éducatives antérieures.
3. Expérience scolaire et extrascolaire	Le troisième axe cherche à analyser les transactions entre l'expérience scolaire et extrascolaire. À ce titre, les recherches en éducation des adultes ont montré comment les conditions de vie peuvent être un frein ou un accélérateur du retour aux études et influencer la réussite ou la persévérance scolaire. Il faut alors être attentif au contexte social, mais aussi aux transitions de vie, comme l'immigration, et les devenir des adultes.
4. Prise en compte du temps long	Le quatrième axe est l'élargissement aux temporalités plus longues. À travers des approches biographiques, ils invitent à rendre compte du parcours éducatif à travers un horizon temporel élargi, saisissant l'enchevêtrement des logiques d'actions mobilisées et les déterminants sociohistoriques de l'individu, considérant aussi les bifurcations liées aux anticipations déçues, et les transformations historiques des institutions.

4.3.3 Les observations (notes et vidéo)

À partir des notes du chercheur, dans lesquelles nous avons identifié des moments que nous avons jugés pertinents quant aux pratiques des participants enseignants, nous avons visionné à plusieurs reprises des extraits spécifiques afin de créer des descriptions denses. Une fois ces descriptions réalisées, nous avons procédé à l'analyse des éléments pour y faire ressortir les convergences et les divergences entre les enseignants.

4.3.4 Les notes du chercheur

Les notes du chercheur réalisées pendant la période des observations ont été utilisées pour remettre en contexte les observations, les entretiens et le dossier primaire. Elles ont été mobilisées principalement pour mettre en perspective les impressions vécues sur le moment et les interprétations réalisées *a posteriori* de l'expérience première. À la manière du dossier primaire de l'ethnographie critique (Carspecken, 2013), les notes servent à documenter la recherche et le contexte de réalisation de l'enquête.

Comme il est mentionné précédemment, elles ont servi à identifier des éléments importants dans les observations.

4.3.5 Les documents divers

Les documents recueillis ont principalement servi à contextualiser la recherche et le contexte dans lequel se mettent en place les pratiques éducatives des enseignants. Une lecture approfondie des documents en relation avec le thème de notre enquête a permis de décrire extensivement les conditions institutionnelles des pratiques éducatives. Ces résultats sont présentés principalement dans le chapitre 5.

Conclusion

Dans ce chapitre d'introduction à cette seconde partie de la thèse nous avons exposé le mode de présentation des données que nous privilégions, la monographie, et nous avons détaillé le mode de production de nos résultats de recherche.

Nous avons montré que la monographie s'inscrit en cohérence avec notre projet de thèse. Si elle comporte des défis, la monographie permet d'exposer un sujet dans sa complexité historique. Puisqu'elle permet de produire des résultats de manière extensive et intensive, elle nous apparaît comme une manière adaptée à la complexité du contexte social et tenant compte de la réalité vécue de chaque participant.

Le chapitre 5 constitue le début de la présentation des résultats.

CHAPITRE 5 : LES CONDITIONS INSTITUTIONNELLES DES PRATIQUES ÉDUCATIVES

Ce chapitre porte sur le contexte institutionnel dans lequel s'inscrivent les pratiques éducatives des enseignants de la formation continue. Comme nous l'avons proposé dans la première partie de la thèse, ces pratiques s'inscrivent dans un cadre sociopolitique donné, une culture préexistante et sont conditionnées à la fois par des facteurs internes aux individus, mais aussi par des contingences externes. Il apparaît donc fondamental d'en définir les contours et les caractéristiques les plus importantes.

D'ailleurs, à la suite des premières analyses réalisées, il nous est apparu primordial de définir le contexte institutionnel dans lequel s'inscrivent les pratiques éducatives. Ces analyses révèlent que les enseignants participants n'avaient qu'une connaissance partielle des éléments qui constituent le contexte de réalisation de leur travail. Dans les entretiens, le cégep, comme entité collective, est perçu comme

une grosse machine (Léonard)

une macrostructure [...] absconse [ayant] un caractère évanescent (Claude).

Certaines règles portant sur l'ancienneté, la priorité d'embauche et l'octroi de contrat ne sont pas connues ou bien comprises des participants. Les participants nous affirment ne pas trouver l'information facilement et devoir poser souvent les mêmes questions pour arriver à bien comprendre les règles.

Il a fallu que je pose bien les questions parce que c'était vraiment pas clair. [...] Je me souviens jamais, c'est 525 ou 450 pour faire une année complète. À chaque fois, il faut que j'aille relire.
(Pierre)

Ces extraits sont représentatifs du flou existant dans la perception qu'ont les enseignants participants de la structure décisionnelle et organisationnelle du cégep. Ainsi, l'ensemble des enseignants participants ont montré n'avoir qu'une compréhension partielle des instances décisionnelles, des processus de régulation des programmes d'études, des processus d'évaluation de la qualité de l'enseignement, des règles de cheminement des étudiants ainsi que des champs d'action des divers services et parties prenantes, internes et externes, impliquées dans le cheminement des étudiants tels que Services Québec, la Direction de la formation continue, la Direction des études, le registrariat et l'organisation scolaire. Surprenamment et de manière générale, il ressort que la majorité a une vision partielle des instances décisionnelles qui conditionnent fortement leur travail.

Ce chapitre vise alors deux finalités complémentaires. D'abord, de proposer une description et une analyse du contexte effectif de réalisation des pratiques éducatives permettant de soutenir les parcours de formation

et d'insertion sociale des étudiantes et étudiants (OG). Ensuite, de produire une description et une analyse qui visent à expliciter, pour les enseignants de la formation continue, les conditions de réalisation de leur travail. Il apparaît que ce travail de présentation systématique du contexte institutionnel des pratiques des enseignants du collégial, principalement de la formation continue, constitue un inédit en recherche.

Les résultats de recherche que nous y présentons sont issus principalement de notre dossier primaire. Ce dernier est constitué des documents recueillis avant, pendant et après notre période d'observation (voir Tableau 4., p.85) auxquelles s'ajoutent les entretiens informels auprès d'informateur du milieu. Réitérons que ces entretiens ont été réalisés pour contextualiser, bonifier et valider l'interprétation de nos observations et de nos entretiens. Finalement, notre expérience directe du milieu fut aussi mobilisée dans une approche auto-ethnographique. Cette expérience nous a notamment servi à comprendre l'écart entre la structure réelle et effective de prise de décision et celle qui était perçue par les enseignants participants, mais aussi à nous orienter vers les sources documentaires les plus pertinentes. Nous avons toutefois conservé une approche réflexive et critique par rapport à ces éléments et avons croisé nos interprétations avec des données primaires ou secondaires (documents, entretiens, confirmation par des informateurs, etc.).

Ainsi, en cohérence avec les éléments de notre problématique, de notre cadre conceptuel et de notre approche méthodologique, nous décrirons les composants du cadre de l'action des enseignants. Ce chapitre est divisé en quatre parties. D'abord, nous ferons une description générale du cégep, notamment de sa structure de gouvernance, de ses services et des autres parties prenantes de son environnement. Ensuite, nous aborderons la structure spécifique de la formation continue en la mettant en lien avec la structure du cégep. Après, nous décrirons les éléments qui composent le programme d'études dans lequel les enseignants et les étudiants évoluent. Finalement, nous proposons une synthèse des principaux résultats. Tout au long du chapitre, nous proposerons d'analyser les éléments qui conditionnent les pratiques éducatives.

5.1 Description générale du cégep

Nous avons réalisé notre enquête de terrain dans un cégep situé en milieu urbain. Cet établissement d'enseignement supérieur accueille annuellement plus de 7000 étudiants dont plus de 1000 étudiants adultes inscrits dans un des programmes (DEC ou AEC) de formation technique offerts par le service de la formation continue (FC). Ces étudiants représentent plus du tiers de l'effectif étudiant inscrit en formation technique et environ 15 % de l'effectif total du cégep. Les cours y sont donnés sur trois campus distincts : deux offrant à la fois des cours du secteur régulier et de la FC et un dédié uniquement aux activités de la FC.

Selon le Rapport annuel, en 2021-2022, l'établissement employait plus de 650 enseignants pour près de 800 000 heures d'enseignement rémunérées. À l'automne 2021, selon les données du MEQ, le volume de cours, calculé en période-étudiant-semaine ou PES¹, à la formation régulière était d'environ 127 000 PES (85 %). La formation continue avait alors un volume de cours d'environ 22 000 PES (15 %), correspondant à la répartition de l'effectif étudiant entre les deux secteurs de formation². Le nombre de périodes de cours par étudiant est donc globalement le même à la FC qu'au régulier. Ce cégep reçoit environ 400 ETC de financement dédié aux enseignants du régulier (Enveloppe E) (voir section 5.1.1.2. Règles budgétaires).

5.1.1 Structure de fonctionnement et de gouvernance

Le fonctionnement des établissements d'enseignement collégiaux publics repose sur un ensemble d'éléments formels tel que des lois, des directives, des règlements, des règles budgétaires, des conventions collectives, des politiques internes et des ententes locales. À ceci s'ajoutent des règles informelles qui dépendent de normes et de coutumes locales qui varient d'un établissement à l'autre, mais aussi au sein d'un même établissement, d'un département ou d'une discipline à l'autre. Cette section vise à en brosser un portrait sommaire afin de déterminer les principaux éléments affectant l'organisation de l'établissement, spécifiquement en lien avec le travail des enseignants.

5.1.1.1 Encadrement législatif et réglementaire

Le cadre de la gouvernance collégiale est composé d'environ 40 lois et règlements provinciaux, d'un régime budgétaire et financier qui comprend à lui seul plus d'une centaine d'annexes et une cinquantaine de procédures (IGOPP, 2016; 2017). Outre les lois applicables à l'ensemble des ministères, des organismes gouvernementaux et des personnes morales telles que la *Loi sur la gouvernance des sociétés d'État*, la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*, la *Loi sur la gestion et le contrôle des effectifs des ministères, des organismes et des réseaux du secteur public ainsi que des sociétés d'État* ou la *Loi sur le développement durable*, les cégeps sont régies par la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (dite *Loi des collèges*), le *Règlement sur le régime des études collégiales* (RREC) et la *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*. Ces trois

¹ Le calcul du volume de cours se fait en fonction de l'unité PES, c'est-à-dire le nombre de période-étudiant-semaine d'enseignement que le collège offre. Un PES équivaut à 15 périodes d'enseignement (en classe, en laboratoire ou en stage) par session. Un étudiant qui est inscrit à un cours de 45 heures génère 3 PES. C'est une donnée qui sert de base au calcul du financement des collèges (voir section 5.1.1.2 - Règles budgétaires).

² Les données proviennent de la Direction des statistiques et de l'information de gestion, Ministère de l'Enseignement supérieur (MES).

pièces législatives et réglementaires fondent la gouvernance des établissements d'enseignement collégiaux et définissent les règles de fonctionnement qui assurent la qualité des services offerts.

5.1.1.2 Règles budgétaires (F.A.B.R.E.S.)

À ces lois et règlements pérennes s'ajoute le *Régime budgétaire et financier des cégeps* pour chaque année scolaire. Il est en quelque sorte une objectivation des lois et règlements qui s'appliquent aux cégeps et contient les règles budgétaires, des directives ministérielles et des procédures spécifiques en lien avec les ressources. Il est mis à jour annuellement.

Les règles budgétaires et les procédures contenues dans le *Régime budgétaire et financier des cégeps* représentent des éléments importants de la structure décisionnelle des établissements d'enseignement collégiaux. D'abord, elles fixent les montants qu'ils recevront afin de réaliser leurs missions. Ensuite, elles spécifient les règles d'utilisation de ces ressources. Le *Régime budgétaire et financier des cégeps*

[...] est édicté par la ministre en vertu des articles 25 et 26 de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (RLRQ, chapitre C-29). Il contient l'ensemble des règles budgétaires et des directives qui encadrent l'action du Ministère et des cégeps en matière de gestion des ressources matérielles et financières. [...] Il contient des annexes, qui précisent les règles ou les directives qui servent à son application. En outre, il est complété par des procédures (paragraphe 1-2, p. 12)

Les règles de financement sont connues sous l'appellation FABRES. Chaque lettre définit un volet du financement des cégeps. Le tableau 9 en propose un sommaire.

Tableau 9. – Sommaire des enveloppes de financement des cégeps

Volet	Description	Remarques
(F) Allocations fixes	Hauteur du financement que reçoit minimalement chaque cégep, malgré sa taille. L'allocation vise le financement de la structure minimal du cégep ainsi que de ses services d'accueil pour les étudiants Des allocations fixes particulières sont accordées à certains établissements en fonction de leur situation ou de leur mission.	Certaines allocations fixes touchent spécifiquement la FC, notamment dans le cas des petits services (moins de 500 étudiants à la FC, F002).

Volet	Description	Remarques
(A) Allocations liées aux activités pédagogiques	L'enveloppe A est dédiée au financement des dépenses liées aux services aux étudiants. Il finance les dépenses relatives à l'enseignement, à l'exclusion de la masse salariale des enseignants, les services à l'enseignement, les services aux étudiants, la gestion des ressources humaines, la gestion des activités d'enseignement, la gestion des ressources financières, la gestion des ressources matérielles et l'impression. Il est basé sur le nombre de période/étudiant/semaine (pes) pour chaque cours admissible au financement par le MEQ. Une pondération est attribuée à chaque programme en fonction de sa « lourdeur ». Le poids des programmes est défini dans l'annexe A102.	Le poids des programmes d'AEC est correspond généralement à celui du DEC le moins lourd parmi ceux auxquels l'AEC est liée, conformément à l'article 16 du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC). Le Ministère fixe le poids de certaines AEC, à la baisse, compte tenu des compétences visées.
(B) Allocations liées aux bâtiments	L'enveloppe B est définie à partir de la superficie des surfaces reconnu par le MEQ. Elle sert aux dépenses liées à l'énergie, à l'entretien, à la sécurité, aux assurances et à la gestion des terrains et des immeubles.	L'allocation tient compte des superficies de l'ensemble du collège, incluant la FC.
(R) Allocations liées au développement des régions et de la recherche	Cette enveloppe est liée aux responsabilités des cégeps dans le développement régional notamment par l'entremise du financement des CCTT, de la recherche, de l'attractivité et de la rétention des étudiants.	Rien de spécifique pour la FC
(E) Allocations liées aux enseignants	L'enveloppe E est dédiée à la masse salariale des enseignants du régulier (et des enseignants à temps plein à la formation continue). Il repose sur la fréquentation scolaire des étudiants du régulier calculé selon le modèle des pes (Erég). Pour la formation continue, le mode de financement est basé sur le modèle Epes, défini dans l'annexe C101, paragraphe 6.	S'applique uniquement aux enseignants du régulier et à 46% du coût lié aux enseignants à temps plein à la FC (FNEEQ, 2020-2023, art 8-7.07), la seconde partie (54 %) est couverte à même les revenus de la FC.
(S) Allocations spécifiques	Les enveloppes S sont variables et actualisent l'action ministérielle. Elles sont habituellement ponctuelles et dédiées à des gestes de soutien et de développement de l'enseignement collégial.	
(C) Financement de l'effectif scolaire	L'annexe C définit le financement de l'effectif scolaire, principalement à la formation continue ou pour les enseignants du régulier embauchés à la leçon.	Bien que ce soit anecdotique, il est intéressant de noter que le volet de financement de la formation continue n'est pas dans l'acronyme FABRES.
C101 - Financement de l'effectif des colléges	C101 définit les scénarios de financement en fonction de chaque cas possible (inscription DEC Régulier, DEC FC, AEC, etc.)	Les AEC et les DEC à la FC sont financés de manière distincte.

Volet	Description	Remarques
C102 - Modalité de gestion de l'enveloppe des AEC, de la formation à temps partiel offerte à la formation continue et en cours d'été	Contient règles spécifiques au financement des AEC.	L'enveloppe de financement est fermée et se divise en deux volets. Le volet régional est réparti entre les régions selon un prorata fixe. Le volet Priorités nationales finance des AEC liées à des domaines spécifiques, identifiés comme prioritaires pour le Ministère.
C103 - Mode de calcul de la subvention pour la formation continue	Cette annexe contient les règles de calcul de la subvention de la formation continue, selon le mode d'allocation Epes.	
C113 - Formation hors programme offerte à temps partiel	Précise les règles de financement des cours à temps partiel. Ces règles sont applicables pour les deux secteurs de formation.	
(P) Procédures	Diverses règles de gestion des fonds et procédures de reddition de compte.	

Si pour l'ensemble des directions des cégeps les règles et les ressources budgétaires sont très importantes, cela a un impact direct pour les enseignants, surtout ceux dits précaires, c'est-à-dire qui ne sont pas permanents ou bien qui sont les derniers se voyant assigner une tâche à l'enseignement ordinaire. Il faut savoir que les règles de financement, notamment celles liées à l'enveloppe E déterminent le nombre d'enseignants requis dans chaque discipline. Ce nombre, calculé sous forme d'équivalent à temps complet³ (ETC), définit le nombre d'enseignants à temps plein requis pour effectuer la tâche d'enseignement prévue par un cégep selon l'effectif scolaire. Puisqu'il est calculé en fonction de la fréquentation scolaire et ajusté selon la surembauche ou de la sous-embauche des sessions antérieures, il a un impact direct sur la charge de travail des enseignants, l'attribution des permanences et sur les mises en disponibilité dans le réseau des cégeps. Ces ressources, en ETC, sont réparties selon diverses règles et modes de calculs définis par la convention collective et pouvant faire l'objet d'ententes locales⁴ entre les programmes et les disciplines. Des variations dans les dépenses ou l'allocation de ressources augmentent (moins de ressources pour le même travail) ou réduisent (plus de ressources pour le même travail) la charge de travail de chaque enseignant. Incidemment, cette situation a des divers effets sur chaque enseignant, mais aussi sur le nombre de charges à pourvoir à l'enseignement ordinaire ainsi que sur l'attribution des cours à la formation continue.

³ Un ETC ou équivalent temps complet correspond au financement nécessaire pour engager un enseignant à temps complet pour une année scolaire (automne et hiver). Il n'est pas financé au coût unitaire de la masse salariale, mais avec son coût moyen.

⁴ Les ententes locales sont habituellement entérinées au sein de Comité de relation de travail (CRT) et soumises à l'assemblée générale syndicale des enseignants (AG)

Prenons l'exemple d'une discipline ayant un DEC à l'enseignement régulier et un programme d'AEC à la formation continue pour illustrer l'impact d'un changement dans le financement du régulier sur la formation continue. Si cette discipline recevait moins d'ETC de financement pour une session ou une année en raison d'une baisse d'effectif au régulier, d'un changement dans l'allocation des ressources ou de la baisse du financement par le Ministère, elle verrait son nombre de postes ou de charges à temps plein être réduit. Les enseignants dits précaires, pour obtenir leur temps plein, devraient alors donner des cours à la formation continue ou bien prendre uniquement des contrats à la FC. Ce faisant, ils priveraient d'autres chargés de cours, moins anciens, de travail, donc de rémunération. Le contraire, l'augmentation des ressources, provoquerait aussi des changements à la formation continue. En augmentant le nombre d'enseignants à temps plein au régulier, la FC devrait alors recruter de nouveaux enseignants afin de couvrir l'ensemble de ses besoins.

Les règles de financement des activités d'enseignement de la formation continue sont distinctes de celles du secteur de l'enseignement ordinaire. Elles sont définies sous le volet C - Financement de l'effectif scolaire. Le financement de la formation continue est principalement assuré par quatre annexes (C101, C102, C103 et C113). Contrairement à l'enveloppe E qui est soumise à des ententes de répartition, le financement de la FC est entièrement géré par la Direction de la formation continue (DFC) et n'affecte que très peu le travail des chargés de cours. Tout au plus, des rencontres, des réunions ou d'autres tâches, à l'exclusion de ce qui est défini par la convention collective, pourraient-elles être remises en cause ou bien réduites en fonction des budgets disponibles ou bien des orientations choisies par la DFC. Sans entrer dans les détails, mais si un département est contraint d'offrir le même « service » sans égard au nombre total d'ETC accordé pour une session donnée, chaque cours de la FC fait l'objet d'un contrat régi par des règles strictes. Ce contrat est basé sur le nombre d'heures d'enseignement à offrir et l'échelon salarial de l'enseignant, et ce, sans égard au nombre d'étudiants inscrits dans le cours.

Le coût lié aux activités d'enseignement du secteur de la formation continue est inférieur à celui du secteur régulier eu égard à la totalité de l'effectif. Pour l'année 2021-2022, le MEQ prévoyait dépenser 1 276 millions de dollars dans l'enveloppe E pour la masse salariale des enseignants de la formation ordinaire et 105 millions de dollars pour la formation et l'encadrement à la FC (C101, C102, C103 et C113). La portion que reçoit la FC représente 7,6 % du budget total dédié directement à l'enseignement (Total de l'enveloppe E et des annexes C101, C102 et C103) alors que les étudiants de la formation continue représentent environ 15,6 % de l'effectif total (31 000 à la FC et 198 000 au total) et que le volume de cours de la FC est de 511 910 PES sur un total de 3 961 766 PES à l'automne 2021, soit 12,9 %. Il y a un écart important entre les deux secteurs de formation, chaque PES de la FC est financé à moindre coût.

5.1.1.3 Convention collective

Les conventions collectives, notamment celle des enseignants définissent plusieurs éléments relatifs aux conditions de travail, aux droits, devoirs et obligations des syndiqués et des employeurs. La convention collective des enseignants explicite le calcul de la tâche, les sanctions en cas de manquements disciplinaires, les règles d'accumulation de l'ancienneté et la priorité d'emploi, les règles d'attribution de la permanence, les dates de remise de note, la période de vacances estivales, etc. Le *Régime budgétaire et financier des cégeps* tient d'ailleurs compte des coûts de convention et des diverses ententes nationales liées à la convention qui nécessitent des ressources spécifiques. Elle définit la composition de divers comités et les obligations touchant la reddition de compte. Elle définit aussi des principes fondamentaux comme l'organisation du travail, incluant le fonctionnement des départements et des comités de programme. La convention qui régit ce cégep est celle de la FNEEQ (2020-2023).

Si la convention collective s'applique aux deux secteurs de formation, celle-ci est plutôt centrée sur le secteur de l'enseignement ordinaire. Peu d'articles s'appliquent directement à la FC et peu d'obligations, notamment à l'égard de la reddition de compte à la FC n'y sont présentes (FNEEQ, 2020-2023, art 8-7.1 à 8-7.12). À cet égard, nous notons que la majorité des articles qui balisent l'organisation du travail portent principalement sur les enseignants du régulier. À la FC, plusieurs aspects, notamment ceux normalement sous la responsabilité des départements et des comités de programme ne sont pas explicitement définis. Le processus d'attribution des cours en est un exemple. À la FC, il n'est pas soumis à un processus ouvert, impliquant des enseignants. Il est basé uniquement sur la priorité d'embauche. Comme nous l'exposerons plus en détail dans le chapitre 6 (Section 6.2.3), cela a des conséquences non négligeables pour la qualité de l'enseignement et de la formation. Certains enseignants déplorent que l'attribution des cours ne tienne pas compte de la compétence spécifique des enseignants ou bien de la rétroaction des étudiants. Aucune règle de la convention collective et aucune politique interne ne permet de refuser un cours à un chargé de cours qui a la priorité.

De manière générale, un enseignant de la formation continue aura du mal à retrouver spécifiquement ses droits et ses obligations dans la convention. Un très grand nombre d'articles touchant les enseignants du régulier ne s'appliquent pas ou que partiellement aux enseignants de la formation continue. Citons les articles 8-7.04 et 8-7.05 à titre d'exemple : « À moins d'entente entre les parties, le chapitre 7-0.00 [Perfectionnement] ne s'applique pas à l'enseignante ou l'enseignant à la formation continue. » et « Les enseignantes et enseignants à la formation continue ne sont pas comptabilisés aux fins des clauses 7-1.01 et 7-1.02 de la convention collective. » D'autres exclusions importantes s'appliquent aussi aux chargés de cours telles que l'absence de congé maladie ou de prestation d'invalidité (FNEEQ, 2020-2023, art. 5-5.01).

Aussi, les règles applicables de la convention ne sont que très peu spécifiques aux chargés de cours. Par exemple, le chapitre 4, intitulé *Organisation du travail* n'est pas spécifique quant à ce qui s'applique directement à la formation continue. La convention collective définit sommairement ce qui est compris dans la tâche des enseignants de la formation continue (art 1-2.11).

Enseignante ou enseignant chargé de cours : Enseignante ou enseignant engagé à ce titre par le Collège et qui fournit, en plus de ses activités nécessaires à la préparation et prestation de cours, la correction, l'encadrement de ses étudiantes et étudiants et la surveillance des examens et des travaux dans la discipline enseignée.

La tâche des enseignants du régulier est, quant à elle, bien balisée par les articles 8-4.01, 8-4.02 et 8-4.03 de la convention collective. Ces articles définissent la tâche d'un enseignant du régulier sous quatre aspects résumés dans le tableau suivant.

Tableau 10. – Les volets de la tâche des enseignants

Aspects	Description
Volet 1 : Enseignement	La tâche d'enseignement qui comprend notamment la prestation des cours, la préparation, la correction, l'encadrement et la participation aux rencontres départementales.
Volet 2 : Coordination	Aspect de la tâche lié à la réalisation d'activité de coordination départementale, de développement de programme et d'autres fonctions liées aux responsabilités collectives. Seuls certains enseignants réalisent des tâches du volet 2.
Volet 3 : Recherche et perfectionnement	Le volet 3 définit des tâches liées à la recherche, au perfectionnement ou de développement institutionnel. Seuls certains enseignants réalisent des tâches du volet 3.
Services professionnels	Reconnaissance de la réalisation de 173 heures d'activités professionnelles telles que « l'aide à l'apprentissage, l'encadrement des étudiantes et étudiants afin d'améliorer leur réussite, la formation pédagogique et l'assistance professionnelle ».

Ainsi, les chargés de cours réalisent habituellement uniquement des tâches liées au volet 1, excluant la participation aux rencontres départementales. Sans être obligatoires, toutes autres tâches doivent être rémunérées selon le taux défini par la convention collective (FNNEQ, 2020-2023, section 6-5).

Il est à noter qu'aucun enseignant n'a spécifiquement nommé la convention collective dans nos entretiens. Les règles de convention, pourtant essentiel à définir les contours de la tâche ne semblent pas être une préoccupation quant aux pratiques éducatives.

5.1.1.4 Politiques internes

Les politiques internes servent de guide dans le fonctionnement des différents enjeux locaux. Elles relèvent principalement de la responsabilité de la Direction des études et leur conception est majoritairement assurée par des comités comprenant des enseignants, des conseillers pédagogiques et des directeurs adjoints. Elles

définissent les règles relatives à divers sujets tels que l'évaluation des enseignants, l'évaluation des étudiants, le perfectionnement, la gestion des programmes, le plagiat et la fraude académique. Incidemment, elles ont un impact important sur le travail des enseignants et sur les étudiants. La Politique interne d'évaluation des apprentissages (PIEA) est l'une des politiques qui définit le plus d'éléments pouvant affecter le travail des enseignants. Elle définit les sanctions en cas de plagiat, les obligations en termes de remise de notes, de pondération des travaux, etc. Elle est applicable autant à la formation continue qu'au régulier. Cependant, plusieurs articles ne s'appliquent pas directement à la FC et doivent être interprétés.

Pour le Cégep de Montréal, certaines politiques internes intègrent directement la formation continue. D'autres doivent être interprétées ou adaptées afin de tenir compte de la disparité entre les deux secteurs de formation. Nous notons qu'une préoccupation toute récente a émergé et que les travaux actuels d'actualisation des politiques, notamment celles menant à l'actualisation de la *Politique interne de gestion et d'évaluation des programmes*, qui intègre désormais des participants issus des deux secteurs de formation. Auparavant, notre expérience démontre que les politiques étaient adaptées selon les besoins ponctuels de la formation continue, avec des applications très variables et reposant sur la coutume. Les chargés de cours ne sont pas appelés à participer à la conception de ces politiques. Ces tâches correspondent généralement aux services professionnels (173 heures) que doivent réaliser les enseignants à temps plein (FNEEQ, 2020-2023, 8-4.03). Cette clause ne s'appliquant pas aux chargés de cours de la formation continue, ils en sont dispensés et doivent être rémunérés pour participer à ces comités.

Lors de nos entretiens, quand nous abordions la question des ressources disponibles, aucun enseignant n'a mentionné avoir consulté les politiques internes. À cet égard, les plans-cadres et les plans de cours modèles sont habituellement conformes aux règles des politiques internes. Les informations manquantes sont habituellement demandées aux conseillers pédagogiques ou à l'enseignant à temps plein qui agit à titre de coordonnateur du programme pour la FC.

5.1.1.5 Ententes locales

Les ententes locales découlent du Comité de relation de travail (CRT) et permettent de baliser certaines applications de la convention collective ou d'autres éléments liés aux relations de travail. Elles sont négociées entre l'employeur et le syndicat et elles sont balisées par la convention collective. De telles ententes permettent d'offrir des cadres d'application locale des règles ou d'amender la convention collective, dans les limites de ce qu'elle permet, pour refléter les pratiques effectives. Ces pratiques peuvent inclure, sans être exhaustives, la composition des comités d'embauche, le délai de désistement des cours de la formation continue, des règles de reddition de compte, etc.

5.1.1.6 Normes et coutumes

Les normes et les coutumes font partie de l'ensemble des groupes sociaux. Elles sont changeantes et difficiles à circonscrire, mais très efficaces quant à la régulation des comportements des membres de ces groupes. Elles ne sont pas initialement forgées par des documents et elles sont rarement explicitées ou exprimées. Elles viennent parfois en conflit avec les politiques officielles ou les documents existants ou bien en tirent leur légitimité. Ces coutumes font d'ailleurs parfois l'objet d'ententes formelles afin de les baliser et d'en assurer la pérennité.

Nous avons observé que beaucoup de ces coutumes se concrétisent comme des règles qui conditionnent le comportement des enseignants. Les pauses dans les cours permettent d'exemplifier cette concrétisation. Le RREC prévoit qu'une période d'enseignement a une durée de 50 minutes. Le cadre horaire défini par l'organisation scolaire intègre un battement de 10 minutes entre la fin d'un cours et le début de l'autre cours. Ainsi, une plage de cours de trois heures, réduite à 2h50 avec le battement, devrait intégrer deux pauses de 10 minutes (une par période). Cependant, nos observations montrent que, s'il n'existe pas de règles formelles, la majorité des enseignants prennent une pause de 15 minutes, après avoir donné environ 90 minutes de cours et termine généralement le cours à l'heure prévue. Dans certains cas, le cours peut aussi se terminer de 10 à 15 minutes avant l'heure ou bien être étiré de quelques minutes afin de terminer une explication. Aucune règle stricte ne balise ce cadre. D'autres pratiques communes s'incarnent dans le travail quotidien des enseignants, telles que la définition des types de travaux à réaliser. La définition de ce qu'est un exercice ou un travail pratique, si elle dépend de la compétence à acquérir ou de la structure du programme est un élément qu'on peut associer aux coutumes et aux normes. La majorité des pratiques touchant la gestion de la classe, les pauses, les comportements adoptés en classe autant pour les enseignants que pour les étudiants, ne sont définies que par les normes sociales et les coutumes acquises par expérience.

Nous observons que les comportements adoptés en classe ne sont pas colligés ou dictés par des documents, des politiques ou bien liés à l'encadrement législatif, mais s'expliquent par l'expérience des enseignants, principalement comme étudiants. Ils reproduisent les acquis de l'expérience et modulent leurs pratiques en fonction de la cohérence avec le contexte. Ce sont des acquis culturels qui se diffusent dans les sous-groupes par l'expérience et par l'observation. Nous sommes toutefois sans explication quant à la similitude des comportements adoptés par des enseignants qui n'ont que très peu de rapports entre eux, qui ont été formés dans divers pays et dans diverses disciplines.

5.1.2 Instances, directions, services et comités

Tel que nous l’avons présenté dans la section précédente, les règles de gouvernance des cégeps sont définies par diverses lois, règlements et politiques. Cette structure de gouvernance détermine le bon fonctionnement du cégep. Elle définit ou balise notamment certaines instances et comités au sein des cégeps.

Le Cégep de Montréal possède un conseil d’administration et 10 directions dont dépendent 20 services et centres. Ces services sont très divers et comprennent les ressources matérielles, les ressources financières, les services informatiques ainsi que les centres de recherche et les bibliothèques.

5.1.2.1 Conseil d’administration et comité exécutif

Tableau 11. – Composition du conseil d’administration du Cégep de Montréal

Milieu	Nombre	Désignation des personnes
Groupes socioéconomiques du territoire	2	Nommée par le ministre
Commission scolaire du territoire	1	Nommée par le ministre
Établissement universitaire	1	Nommée par le ministre
Conseil régional des partenaires du marché du travail de la région	1	Nommée par le ministre
Entreprises de la région liées aux programmes d’études techniques du cégep	2	Nommée par le ministre
Diplômés sans lien d’emploi avec le cégep (préuniversitaire et technique)	2	Nommée par le CA
Parents d’étudiant sans lien d’emploi avec le cégep	2	Élue par leurs pairs
Étudiants du cégep (préuniversitaire et technique)	2	Élue par leurs pairs
Membres du personnel enseignant	2	Élue par leurs pairs
Membre du personnel professionnel	1	Élue par leurs pairs
Membre du personnel de soutien	1	Élue par leurs pairs
Directeur général	1	Personne en poste
Directeur des études	1	Personne en poste

Le cégep est dirigé par un conseil d’administration (CA) composé de 19 personnes provenant de divers milieux. Elles peuvent être nommées par le ministre ou bien élues selon des procédures spécifiques. Le CA du cégep est défini par la *Loi des cégeps*. Le CA est responsable d’approuver les politiques, les règles et les mesures assurant le fonctionnement adéquat du cégep sur les plans pédagogique, administratif, financier et matériel⁵. Il adopte et tient à jour le *Règlement de régie interne* qui spécifie les règles de gouvernance du cégep, notamment eu égard au CA (composition, pouvoir, devoirs et règles de fonctionnement), au comité

⁵ Source : <https://www.quebec.ca/education/cegep/services/conseil-administration-cegeps>

exécutif et aux officiers du cégep. Sur le plan pédagogique, il prend ses décisions en entendant l'avis de la Commission des études, relayé par le directeur des études. Le CA a toute autorité pour créer des comités permanents ou *ad hoc* relevant de sa responsabilité. Le tableau 11 résume la composition du CA.

Les affaires courantes sont sous la responsabilité du comité exécutif qui est composé de cinq personnes, dont le président, le vice-président, le directeur général, le directeur des études et une cinquième personne élue par le CA.

5.1.2.2 Principales directions

Trois directions sont plus importantes pour les enseignants du secteur régulier et de la formation continue. D'abord, la Direction des ressources humaines (DRH) impliquée dans l'embauche du personnel enseignant, dans les contrats, les conditions générales de travail. Ils sont aussi responsables des assurances personnelles et de la retraite. Ensuite, la Direction des études (DE) à laquelle appartiennent des directeurs adjoints responsables des divers départements et des ressources dédiées à la tâche et à la réalisation des projets pédagogiques. Ils sont les supérieurs hiérarchiques directs des enseignants. Deux directeurs adjoints de la FC sont liés à la Direction des études. Finalement, pour les enseignants de la formation continue, la Direction de la formation aux adultes, aux entreprises et aux organisations chapeaute le Service de la FC et le Service aux entreprises et aux organisations.

Les enseignants de la FC n'ont que peu de rapports directs avec la Direction des études et les directeurs adjoints. Le travail des directions est relayé par les conseillers pédagogiques et les enseignants qui sont responsables du programme. Cela correspond à l'organisation des départements de l'enseignement ordinaire où les coordonnateurs sont en lien avec les directeurs adjoints.

5.1.2.3 Comité des relations de travail enseignant (CRT Enseignant)

Le mandat du Comité des relations de travail (CRT) est défini par la convention collective des enseignants (FNEEQ, 2020-2023, art. 4-3.00). « Il sert à discuter et à rechercher une entente sur toute question relative à l'application et à l'interprétation de la convention collective et aux conditions de travail. » (art. 4-3.01)

La formation continue a été longtemps absente des points traités en CRT, ce n'est à l'automne 2019 que le CRT de ce cégep a ajouté un point statutaire pour traiter des éléments liés à la formation continue. Cependant, des informateurs ont souvent déploré qu'aucun représentant de la partie patronale n'était présent pour répondre de ce secteur, rendant la présence d'un point statutaire sans effet réel. Depuis janvier 2023, un directeur adjoint de la FC et lié à la direction des études est présent pour répondre.

5.1.2.4 Commission pédagogique ou Commission des études

La Commission pédagogique aussi appelée Commission des études est définie par la convention collective des enseignants (FNEEQ, 2020-2023, art. 4-5.00) et la *Loi des collèges*. Elle est composée de représentants des enseignants, des étudiants, du personnel de soutien, des professionnels et de la direction des études. Son rôle est principalement de fournir des avis au CA et d'être un lieu d'échange sur les questions d'ordre pédagogique. Elle peut créer des sous-comités afin de traiter de questions spécifiques. Elle ne traite que très peu fréquemment de points spécifiquement liés à la formation continue.

5.1.2.5 Départements et comités de programme

Pour le secteur de l'enseignement ordinaire, la convention collective définit précisément la composition et le rôle des départements et des comités de programmes (section 4-1). Les départements incluent « l'ensemble des enseignantes et enseignants de l'enseignement régulier » (art 4-1.03). Ils n'incluent donc pas les chargés de cours de la formation continue. Les fonctions des départements et de leur organe décisionnel, l'assemblée départementale, sont de deux ordres : d'abord, assister les travaux des divers comités de programme auxquels la discipline participe; ensuite, la réaliser la gestion pédagogique liée à l'enseignement de sa discipline. Ceci comprend, notamment, l'assignation des charges d'enseignement, la définition des méthodes pédagogiques et des modalités d'évaluation, les recommandations à la Commission des études, l'adoption des plans de cours, la gestion des stages et les autres activités pédagogiques liées à la discipline.

Quant à eux, les comités de programme sont formés « pour chacun des programmes menant au DEC que le Collège offre » (art. 4-1.02), ils ne sont donc pas prévus par la convention collective pour les AEC. Ils ont pour responsabilité de « s'assurer de la qualité et de l'harmonisation pédagogique du programme, de l'intégration des apprentissages et de la cohérence interdisciplinaire; participer au développement, à l'implantation et à l'évaluation du programme. » (art. 4-1.02)

Dans la pratique, nous observons que pour les formations techniques, le rôle du comité de programmes et du département se confondent parfois, notamment quand peu de disciplines contributives y sont présentes. Pour ces programmes, les décisions touchant le programme se prennent fréquemment lors des assemblées départementales. Les comités de programmes sont alors relégués au simple rôle d'approbation.

Pour la FC, la composition des comités de programme est définie par des politiques internes. Pour le Cégep de Montréal, ces règles héritent toutefois des pratiques du régulier, principalement des coutumes des programmes de formation technique. Dans ce cégep, les règles de composition de ce comité varient en

fonction de l'existence d'un DEC souche, lié à l'AEC. Nos observations montrent que la composition de ces comités n'est pas toujours respectée. La pratique veut que les comités de programme de la FC ne soient pas formellement structurés et que leur composition varie dans le temps en fonction des besoins et des disponibilités. Ces comités n'ont pas une existence formelle et ne siègent pas sur une base régulière. Pour le programme observé, nous avons noté que le comité de programme n'invite jamais d'étudiant, que le cadre n'est pas toujours présent et que les enseignants (incluant leur nombre et les disciplines représentées) varient d'une fois à l'autre et selon les disponibilités de chacun.

Tableau 12. – Composition type des comités de programme

Catégorie	DEC régulier	AEC avec DEC	AEC sans DEC
Cadre	Directeur adjoint	Cadre responsable	Cadre responsable
Enseignants discipline maître	Coordonnateur du programme 2 ou 3 enseignants de la discipline porteuse Un ou des représentants de la formation générale	Un enseignant représentant du département pour la discipline porteuse Un chargé de cours du programme	Un expert de contenu Un chargé de cours du programme
Enseignants discipline contributive	Un ou des enseignants pour chaque discipline	Des enseignants représentant les disciplines contributives, si nécessaire	-
Conseiller pédagogique	Un aide pédagogique individuel Un conseiller pédagogique	Un conseiller pédagogique de la Formation continue Un conseiller pédagogique du service de développement pédagogique, si nécessaire	Un conseiller pédagogique de la Formation continue Un conseiller pédagogique du service de développement pédagogique, si nécessaire
Étudiants	Un étudiant du programme (ou par profil)	Un étudiant du programme	Un étudiant du programme
Autres	Au besoin, un représentant de la Formation continue	N/A	N/A

Il existe donc une disparité dans les processus de prise de décision sur des sujets touchant les programmes d'études. La mise en place de comités à « géométrie variable » permet de s'adapter au contexte. Si ces pratiques permettent une grande flexibilité et une certaine efficacité, elles peuvent cacher des prises de décisions arbitraires. N'étant pas régies par des processus ouverts qui permettent la consultation large, certaines décisions peuvent être prises sans que toutes les parties prenantes en soient informées. Nous avons observé que l'absence de processus de consultation et de règles claires quant au fonctionnement des comités

de programme peut mener à des prises de décision contraire aux intérêts de certains groupes absents (discipline contributive, étudiant, etc.).

5.1.2.6 Les autres comités (ad hoc, paritaires, syndicaux)

D'autres comités ont des incidences sur la gouvernance des cégeps et sur les pratiques éducatives des enseignants. Le syndicat des enseignants et ses instances en font partie. Ils forment un groupe de pression interne qui joue un rôle important sur les prises de décision. Le syndicat agit comme représentant des enseignants sur divers comités tels que le CRT et sur des comités *ad hoc*. Les décisions du syndicat sont généralement prises en assemblée syndicale ou dans divers comités statutaires qui en ont le mandat. Les dossiers de la formation continue n'ont pas de représentant officiel au sein de l'exécutif syndical. Les chargés de cours sont membres du syndicat et peuvent participer à l'ensemble de ses instances. D'ailleurs, selon les statuts et règlements du syndicat des enseignants du Cégep de Montréal, deux représentants de la FC peuvent faire partie du Bureau syndical. Les deux postes sont rarement comblés.

Nous observons une très faible participation des chargés de cours dans les instances syndicales. Ceci pourrait s'expliquer par la nature même du lien d'emploi qu'ils maintiennent avec le collège. Étant rémunérés selon le nombre d'heures d'enseignement, ils ne sont pas encouragés à participer, sans rémunération, aux activités syndicales, alourdissant d'autant leur tâche. En général, ils ne sont pas incités à participer à la vie de l'établissement.

Des comités de natures diverses font aussi partie de l'écosystème de gouvernance des cégeps. Des comités portants sur divers enjeux spécifiques et globaux ont de l'influence sur les processus et les prises de décision dans le cégep. Des comités peuvent proposer des politiques ou des ententes qui auront des effets sur le travail et les conditions de travail des enseignants. Avant d'entrer en vigueur, leurs politiques seront toutefois proposées dans les diverses instances d'approbation telles que l'assemblée syndicale, la Commission des études, la Régie interne de la Direction des études et le CA.

5.1.3 Autres parties prenantes

D'autres acteurs font partie de l'écosystème des cégeps. Certains sont connus des enseignants et ont une influence qui est perçue directement, Services Québec et les organisations qui offrent des stages sont de cette catégorie. D'autres n'apparaissent pas dans l'environnement immédiat des enseignants, mais ont des impacts importants. La Fédération des cégeps et le Regroupement des collèges du Montréal métropolitain (RCMM) sont de cette catégorie.

Services Québec est un acteur qui a une influence indirecte sur les décisions de la formation continue. Ses politiques de financement des étudiants ou bien d'achat de groupes subventionnés pour des programmes spécifiques ont des effets importants sur les décisions de la FC et, incidemment, sur les pratiques éducatives. Tous les enseignants qui ont participé à l'étude ainsi que plusieurs informateurs nous ont parlé de l'impact des politiques de financement de Services Québec sur la répartition des heures totales des programmes d'AEC. Dans le programme observé, le nombre de semaines sur lequel sont réparties les heures du programme est réduit pour les groupes dits Services Québec, c'est-à-dire ceux composés entièrement d'étudiants financés. Nos interlocuteurs parlent de la « Règle des 25 heures ». Cette règle interne à Services Québec impose un nombre fixe de semaine que peut atteindre un programme en fonction du nombre d'heures de celui-ci. Planifié initialement pour être d'une durée totale de 68 semaines, le programme d'AEC passe à 60 semaines sous la contrainte de Services Québec. Le collègue doit appliquer cette règle s'il veut conserver les étudiants dotés du financement de Services Québec. Cela réduit la longueur de chaque session de deux semaines. Incidemment, cette compression a des effets directs sur les enseignants et les étudiants, notamment sur l'organisation des cours, sur la vitesse de progression des apprentissages et le temps disponible pour faire les travaux et la correction. Plusieurs informateurs (étudiants, enseignants et professionnels) mentionnent que le rythme des sessions est beaucoup trop rapide pour favoriser la réussite et ne correspond pas aux besoins des étudiants qui font un retour aux études. Les enseignants doivent retrancher de la matière, réduire l'ampleur des travaux demandés et réduire leurs exigences pour ces groupes. Par conséquent, ces pratiques créent une iniquité entre les divers groupes, selon leur formule de financement, pas seulement quant aux apprentissages, mais aussi sur le temps nécessaire pour terminer la formation.

Les organisations et les entreprises qui accueillent des stagiaires ainsi que le secteur du travail en général constituent des parties prenantes qui affectent les enseignants. Les organisations ont des attentes spécifiques en termes de qualité de formation et de compétences minimales des finissants. Il arrive fréquemment que les étudiants, en retour de stage, rapportent des propos très critiques quant aux exigences qu'ont les entreprises envers eux. Cela place une pression supplémentaire sur les enseignants qui cherchent à former des personnes compétentes et prêtes à intégrer le marché du travail. Les éléments spécifiques de la formation, ce qui devrait être vu, sont souvent jugés par les organisations en fonction de leurs propres besoins plutôt que d'une vision générale de formation. Il y a une tension entre le profil du finissant qui doit être polyvalent et les besoins spécifiques des entreprises. Le marché du travail, vu comme un tout, est une source d'influence sur les pratiques enseignantes. Les enseignants se tiennent informés des exigences du marché du travail en étant encore actifs dans le domaine, mais aussi par l'entremise des informations disponibles sur les sites spécialisés.

Dans ce contexte, les étudiants peuvent aussi être considérés comme des parties prenantes externes ou, du moins, des vecteurs d'accélération des idées véhiculées sur le marché du travail. Les étudiants aussi ont accès à des informations sur les technologies utilisées et voient de nouvelles techniques être développées sans y avoir accès dans leur formation. Cela crée des écarts entre les attentes de formation des étudiants, leur capacité à acquérir la compétence nécessaire pour utiliser ces nouvelles technologies, la capacité des enseignants à répondre à ces attentes en cohérence avec un programme d'études existant et ce que les organisations cherchent en matière de compétences de la main d'œuvre. Cette tension exacerbée par les attentes des étudiants et du marché du travail pourra entraîner des conséquences directes sur les pratiques des enseignants. Certains décideront de répondre à ces attentes, souvent désirées par une minorité, et adapteront leur contenu en fonction de ces demandes. Ce faisant, ils devront retrancher des contenus, réduire le temps accordé à certains aspects de la matière, ou bien accélérer le rythme du cours pour y ajouter ces éléments. Ces adaptations risquent alors de nuire aux apprentissages des étudiants les plus faibles, mais aussi d'avoir un impact sur les autres cours de la formation.

D'autres parties prenantes peuvent exercer une influence sur le déroulement des activités d'enseignement des cégeps telles que les syndicats nationaux, la Fédération des cégeps, la Commission des partenaires du marché du travail ou le Regroupement des collèges du Montréal métropolitain (RCMM). Ce sont des instances consultatives qui peuvent influencer les décisions prises localement dans les cégeps, mais aussi au niveau ministériel. Nous pourrions aussi ajouter à ce portrait les décisions du Tribunal administratif du travail (TAT) ou de la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST) qui viennent parfois changer les conditions réglementaires et législatives qui encadrent le travail direct ou indirect des enseignants. Citons en exemple, les changements législatifs portant sur la santé et la sécurité des stagiaires qui devient la responsabilité des cégeps, désormais considérés comme l'employeur pendant la période de stage. Ces changements demandent que les enseignants superviseurs de stages s'assurent que les milieux de stage soient sécuritaires, ajoutant une responsabilité supplémentaire aux enseignants.

Finalement, il est intéressant de noter que certains groupes de pression, comme les associations étudiantes sont absentes de ce cadre. Non pas parce qu'ils ne sont pas des parties prenantes potentielles, mais plutôt parce qu'ils n'ont pas de revendications en rapport avec les étudiants de la FC, ni même de représentants provenant de ce secteur. À ce titre, les étudiants de la formation continue sont membres⁶ de l'Association étudiante du Cégep de Montréal, mais celle-ci n'a aucun représentant provenant de ce secteur. La Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) n'a pas de dossier actif à ce sujet.

⁶ Il est à noter que les étudiants dans des groupes entièrement financés par Services Québec qui ne sont pas membre.

Le panorama des instances qui ont un potentiel d'influence sur le travail des enseignants est vaste et difficile à circonscrire exhaustivement. C'est un vaste champ d'influence composé d'une multitude d'acteurs. Cette présentation sert à donner un aperçu de la complexité de l'environnement qui participe à déterminer ce qui se passe dans une classe et illustrer que les enjeux de la pratique enseignante débordent des murs de la classe ou de l'établissement d'enseignement. D'autres organismes réglementaires peuvent agir directement sur certaines formations, mais ce n'est pas le cas pour le programme observé. Les ordres professionnels, les regroupements d'accréditation professionnelle et des représentants de divers secteurs industriels sont parfois impliqués directement dans la création de programmes d'études.

5.2 Structure de la Formation continue du Cégep de Montréal

Pour le Cégep de Montréal, la Direction de la formation continue est composée d'une personne à la direction, de trois personnes à des postes de direction adjointe, de professionnels, principalement des conseillers pédagogiques, et de membres du personnel de soutien (accueil, adjoint de direction, etc.). Deux directeurs adjoints s'occupent des activités de formations créditées, c'est-à-dire liées aux formations qui conduisent à l'obtention de diplôme ou d'attestation reconnue par le MEQ. Un seul directeur adjoint est lié aux activités du service de la formation aux entreprises et aux organisations. Ce service offre des activités de formation non créditées pour les personnes en emploi et pour les organisations. Certains cours spécifiques et non crédités sont offerts régulièrement, tandis que d'autres sont offerts sur mesure aux entreprises qui en font la demande. Ce volet de formation n'est pas abordé dans notre thèse en ce qu'il mobilise des activités de formation hors programme et sans évaluation, faisant appel à des formateurs et non des enseignants. Ces formateurs ne sont pas couverts par la convention collective et, bien qu'ils puissent l'être, ne sont pas considérés comme des enseignants ou des chargés de cours lorsqu'ils donnent des formations relevant de ce secteur.

Le Service de la formation continue est bicéphale. Il a, à sa tête, la Direction de la FC chargée du personnel de soutien, du personnel administratif ainsi que des budgets, et la Direction des études qui est chargée de l'enseignement, dont la gestion des programmes et l'évaluation de la qualité des formations. Au sein de divers comités et dans diverses instances, nous avons observé que sur plusieurs dossiers la Direction des études s'aliène une part de ses responsabilités de nature académique pour les remettre entre les mains de la Direction de la FC. Celle-ci se retrouve alors seule dans les prises de décision relatives à l'ensemble des activités de la FC (administration et académique). Ainsi, à travers divers dossiers, nous avons observé que divers comités comme la Commission des études ou les comités de programme apparaissent parfois en porte-à-faux avec les procédures de la FC. Les pratiques effectives des comités de programme de la formation continue (voir 5.1.2.5) en sont des exemples. Certaines procédures d'approbation relevant de la

Direction des études, comme dans le cas des actualisations ou des modifications de programmes, ne cadrent pas avec les procédures effectives de la FC.

Au sein des cégeps, la structure décisionnelle est fortement horizontale. Pour le secteur de la formation ordinaire, les départements et les comités de programme sont au cœur de la prise de décision de nature pédagogique. Les départements, les comités de programme et la Commission des études sont des instances décisionnelles sur lesquelles siègent en *majorité* des enseignants. Cette structure n'est toutefois pas aussi fortement balisée par la convention collective ou les politiques institutionnelles pour le secteur de la FC. Comme nous l'avons décrit, le rôle des comités de programme, des départements et celui de la Commission des études, s'il est bien défini pour les programmes de la formation ordinaire, n'est pas aussi bien défini pour les programmes de la FC. Nous avons observé qu'il est souvent laissé à la coutume ou à diverses interprétations des politiques internes. Leur application dépend alors directement des individus qui en sont responsables. Dans les secteurs où les personnes changent et sont réaffectées, les processus ne sont alors pas maintenus ou bien négociés selon les circonstances

5.2.1 Services partagés

Plusieurs services présents au cégep, tels que la cafétéria et les bibliothèques sont partagés et desservent les deux secteurs de formations. Sans en dresser une liste exhaustive, les services partagés qui touchent les enseignants et les étudiants sont ceux de l'informatique, la bibliothèque, la sécurité, la cafétéria et les services aux étudiants. Certains de ces services sont accessibles sur les trois campus, d'autres ne le sont qu'au campus principal. Le service de cafétéria est notamment absent du campus dédié à la FC. Les usagers ont accès à des distributeurs de nourriture. Un local équipé de tables et de chaises est disponible pour les étudiants, mais aucun service de repas complet n'est offert. Les employés ont accès à une salle commune pour les repas.

Un technicien du service informatique est disponible sur le campus de la FC. Le service informatique est principalement situé au campus principal. Les enseignants et les étudiants doivent parfois s'y rendre afin d'obtenir des services.

La bibliothèque est située sur le campus principal. À la demande des enseignants, des copies des principaux livres de référence ou qui sont obligatoires peuvent être rendues disponibles au comptoir d'accueil du campus de la FC. Le matériel audio et vidéo, s'il est nécessaire pour les cours, est aussi disponible pour le prêt aux étudiants et aux enseignants au campus principal. Quelques éléments sont aussi disponibles au campus de la formation continue.

5.2.2 Lieu physique

Les cours de la FC sont donnés sur trois campus différents, cependant, les étudiants du programme observé sont distribués sur deux campus, un réservé à l'usage de la FC et l'autre pour tous les étudiants. Les locaux de classes, du moins pour le programme que nous avons observé, sont à l'usage exclusif des étudiants de la FC. Majoritairement les salles sont équipées d'un poste informatique (MAC ou PC) pour chaque étudiant. Les classes sont habituellement prévues pour accueillir 32 étudiants. Quelques salles dites sèches, c'est-à-dire sans poste informatique pour les étudiants, sont aussi disponibles, mais sont rarement utilisées pour les cours de ce programme. Chaque salle de classe est dotée d'un poste informatique pour l'enseignant, d'un projecteur multimédia, d'un tableau blanc et d'un écran de projection. Certains locaux sont équipés d'un mur dont la surface sert à la fois de tableau blanc et d'écran de projection. Dans d'autres cas, l'écran de projection est rétractable et se déroule devant le tableau blanc accroché au mur.

La disposition des salles de classe peut varier selon l'architecture et les contraintes du bâtiment. Ainsi les postes de travail des étudiants, le poste de l'enseignant, la taille du tableau blanc, de l'écran et l'emplacement de la porte d'entrée varieront d'un local à l'autre. Les locaux ne sont pas à l'usage exclusif d'un groupe, d'un cours ou d'un enseignant. Un même groupe pourra avoir à changer de local, selon le cours, mais aussi pour un même cours durant la session. Des changements de locaux sans raison éducative (un besoin particulier) ont souvent lieu. C'est en partie dû à l'organisation scolaire qui doit tenir compte des dates de début des sessions pour chaque cohorte, du nombre de groupe, du nombre de locaux disponibles, de l'horaire des enseignants et d'autres facteurs. Pendant notre période d'observation, deux locaux ont cessé d'être utilisés pendant une session en raison de travaux bruyants à proximité. Les cours y étant prévus ont été déplacés dans d'autres locaux, ce qui par ailleurs ne se passa pas sans conséquence pour les étudiants et les enseignants. Cependant, les cohortes ne sont habituellement pas déplacées d'un campus à l'autre pendant leur formation.

Si ces changements de locaux affectent moins les enseignants qui ont à s'adapter à plusieurs locaux en fonction des groupes et des cours, les étudiants sont beaucoup plus sensibles à ces déplacements. Pendant nos observations, plusieurs changements de locaux ont eu lieu et nous avons noté une grande contrariété de la part des étudiants. Puisque la majorité de leur cours ont lieu dans le même local, les changements sont interprétés comme des intrusions quand d'autres groupes ou d'autres étudiants fréquentent leur local ou bien comme une source de dérangement importante quand ce sont eux-mêmes qui doivent changer d'espace d'apprentissage. La réaction des étudiants montre que les changements de locaux ne sont pas les bienvenus.

C'est notre local (Étudiant)

On nous avait dit qu'on serait toujours ici (Étudiant)

La reconfiguration des espaces requiert toujours un certain temps et une certaine adaptation. Certains étudiants considèrent le local dans lequel ils ont la majorité de leur cours comme étant le leur. Ils s'approprient le lieu comme « leur bureau » et s'y sentent chez eux. Nous avons assisté à des comportements qui se distinguaient de ce qui est attendu dans les circonstances. Certains étudiants ont apporté des écrans supplémentaires ou utilisé des outils pour adapter les postes de travail à leur désir (relever les écrans qui sont fixes, par exemple).

Dans les conversations que nous avons eues sur le sujet avec les enseignants et selon les observations que nous avons faites, nous notons que les enseignants n'interviennent pas dans ces cas et voient d'un bon œil cette appropriation de l'espace commun de la classe par des étudiants spécifiques. Si les étudiants s'y sentent chez eux, les enseignants n'y sont que de passage. Un informateur décrit cette situation comme celle où il est le visiteur qui entre dans le domicile des étudiants.

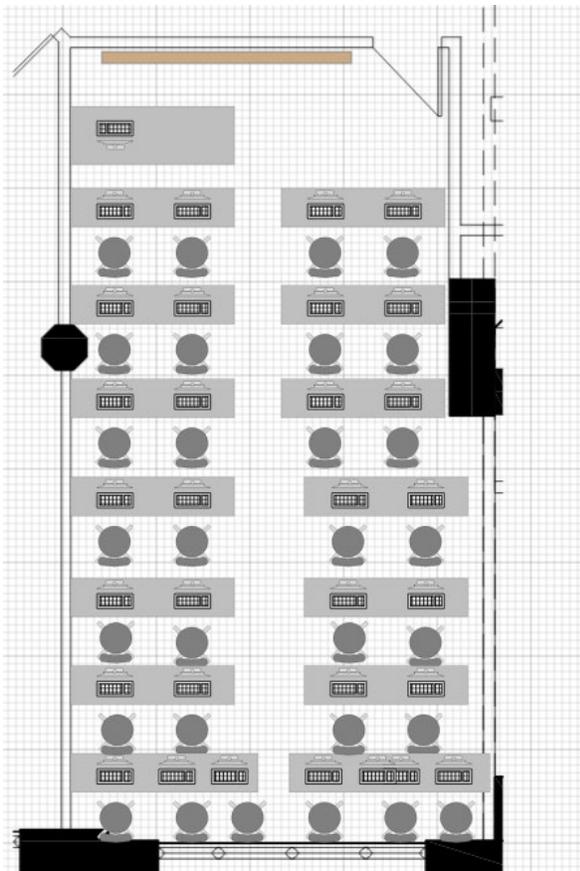


Figure 7. – Schéma du local 03 (Campus A)

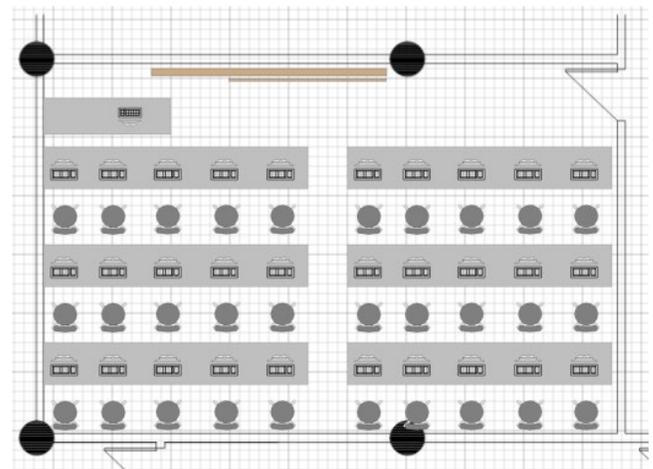


Figure 8. – Schéma du local 03 (Campus A)

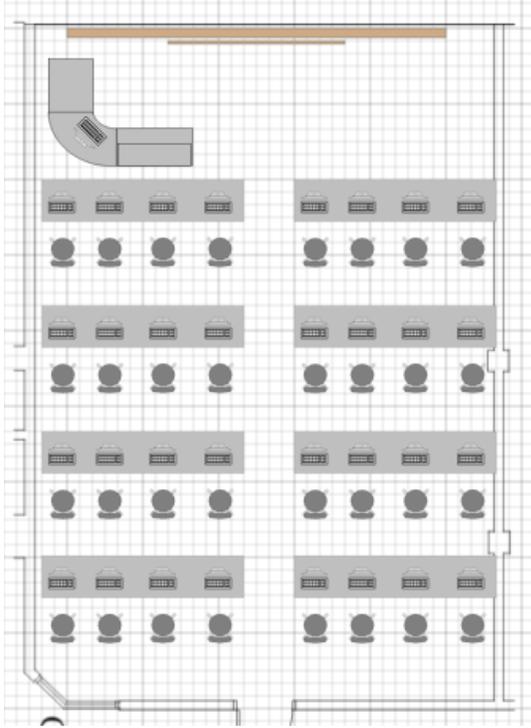


Figure 9. – Schéma du local 29 (Campus B)

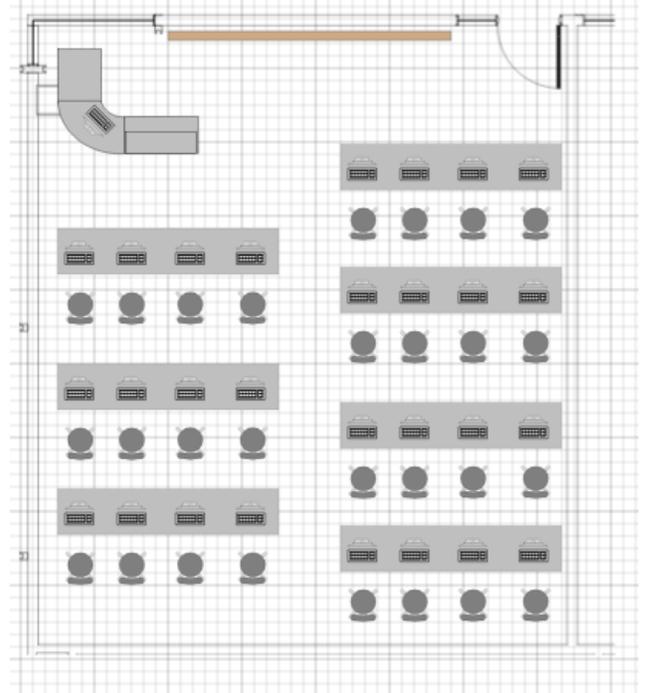


Figure 11. – Schéma du local 73 (Campus B)

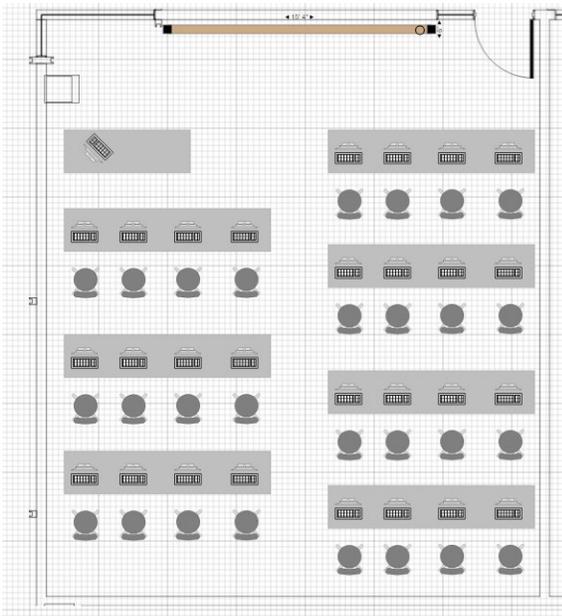


Figure 10. – Schéma du local 70 (Campus B)

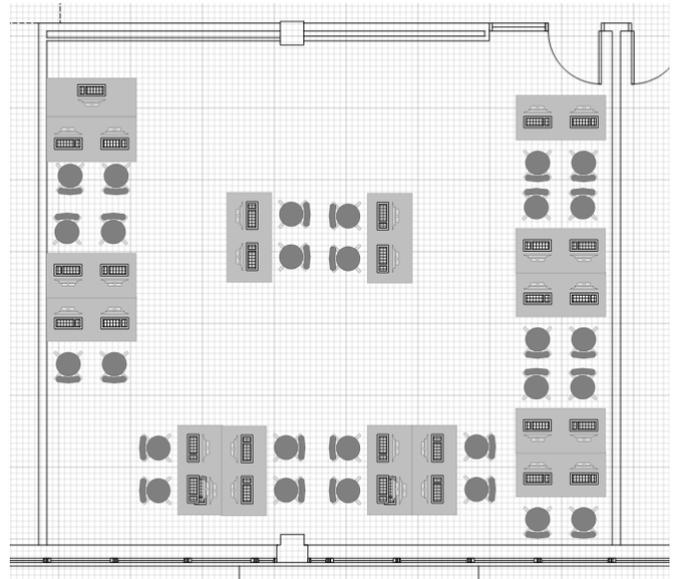


Figure 12. – Schéma du local 39 (Campus B)

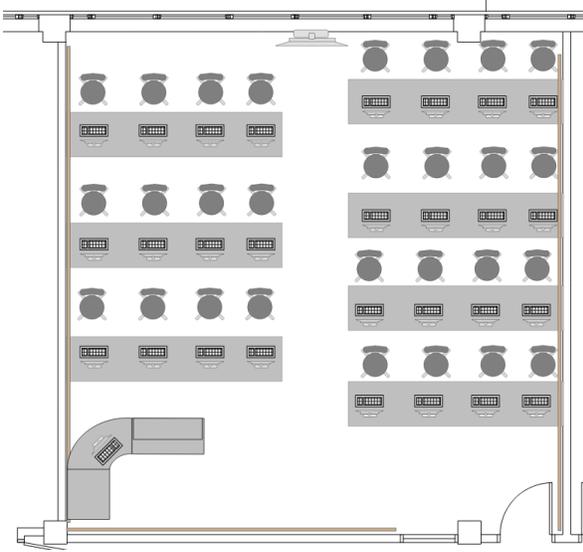


Figure 13. – Schéma du local 41 (Campus B)

Les dispositifs d'éclairages varient aussi d'une classe à l'autre. Parfois, il y a plusieurs options d'ajustement de la luminosité, parfois le système est quasiment binaire en ne laissant que deux ou trois choix d'intensité d'éclairage. Il est parfois ardu de bien balancer l'éclairage et la visibilité du projecteur multimédia. Dans certains cas, les lumières doivent être entièrement éteintes pour permettre de bien voir. Cela affecte le travail des enseignants qui ne peuvent plus lire leurs notes de cours et les étudiants qui se retrouvent dans un environnement moins propice à l'attention. Certains locaux ont des fenêtres donnant sur l'extérieur tandis que d'autres n'en sont pas pourvus. Cela affecte la possibilité d'ajuster la luminosité dans les locaux.

Certaines salles permettent la connexion d'un ordinateur portable pour l'enseignant en rendant un câble de connexion disponible, d'autres locaux demandent qu'on débranche l'ordinateur principal du projecteur afin de brancher son propre ordinateur. La majorité des enseignants de la FC que nous avons observés utilisent leur propre ordinateur portable en classe. Certains l'utilisent en guise de référence ou pour avoir accès à leurs notes personnelles, d'autres l'utilisent comme ordinateur connecté au projecteur de la classe pour effectuer les démonstrations. Notre expérience du secteur de l'enseignement régulier montre que l'utilisation des ordinateurs portables est moins répandue. Le collège fournit habituellement des postes informatiques fixes aux enseignants et non des portables¹. L'utilisation d'un portable est donc un choix et une responsabilité personnelle. De plus, nos observations montrent que l'utilisation d'un environnement

¹ Cette pratique est en cours de transformation au Cégep de Montréal où les enseignants de l'enseignement ordinaire ont de plus en plus accès à des ordinateurs portables fournis par l'établissement.

informatique qui n'est pas identique à celui des étudiants peut nuire à l'apprentissage. Les étudiants ne sont plus capables de suivre les manipulations quand elles diffèrent légèrement d'un système informatique à un autre ou d'une version de logiciel à une autre.

Le cégep fournit des espaces de travail partagés pour les chargés de cours sur les trois campus. Des postes informatiques, une imprimante, des crayons à tableau blanc, des recharges pour les crayons ainsi que divers effets de papeterie y sont accessibles. Les chargés de cours de l'ensemble des départements y ont accès. Une clé unique permet d'ouvrir les locaux accessibles aux enseignants de la FC, et ce, sur deux des trois campus. Deux bureaux équipés et partagés sont dédiés à l'enseignant qui occupe une charge à temps plein dans le programme que nous avons observé. Le programme se donnant sur deux campus distincts, l'enseignant à temps plein, tout comme les autres chargés de cours, se retrouve à partager son travail dans deux lieux différents. Ils doivent régulièrement se déplacer d'un campus à l'autre pendant la journée. Certaines fois, le temps nécessaire au déplacement dépasse le temps libre dans l'horaire. Ils doivent donc adapter la fin (avancer) et le début du cours (retarder) pour se rendre à leur local.

5.2.3 Activités sociales

Le cégep organise des activités sociales (déjeuner de la DG, fête de Noël, tournois ou ligues sportives) ouvertes à tous. Le cégep n'organise aucune activité spécifiquement dédiée aux chargés de cours ou aux étudiants de la FC. Notre expérience montre que très peu de chargés de cours ou d'étudiants de la FC participent aux activités organisées par le cégep. Les données recueillies ne permettent pas de comprendre pourquoi. Cependant, au courant des dernières années, les chargés de cours du département visé par l'étude furent spécifiquement invités à participer à la fête de Noël par un des enseignants, et ce, avec un bon taux de succès. Notre hypothèse serait alors qu'en l'absence de liens avec d'autres membres du corps professoral, l'intégration n'est pas complète. Il serait alors intéressant de se demander si l'intégration professionnelle des chargés de cours devrait aussi comprendre des rencontres avec des membres du secteur régulier.

5.2.4 Message à la communauté

Au cours des dernières années, la direction a montré une préoccupation de plus en plus grande visant à clarifier les communications institutionnelles qui touchent l'ensemble du personnel enseignant ou principalement les enseignants du régulier. L'ensemble des communications émanant de la Direction générale, la Direction des études ou bien des divers services sont envoyés à l'ensemble des enseignants, alors que seules les communications de la FC sont dirigées vers les chargés de cours concernés. Lorsque les communications s'adressent uniquement aux enseignants du régulier, le corps du message est préfixé de la mention « Ce message s'adresse aux enseignants du secteur régulier » ou « À tous les professeurs de

l'enseignement régulier ». Ces messages portent fréquemment sur le calendrier scolaire ou les dates de remise de note.

Pendant la période où nous avons réalisé des observations participantes et des observations non participantes, nous avons pu voir que les communications sont principalement pensées en fonction du calendrier du régulier. Pendant l'été ou dans les semaines précédant le début de la session d'hiver, puisqu'il n'y a que très peu d'activités de l'enseignement ordinaire, la préoccupation pour les étudiants et les enseignants présents est réduite. Les communications sur les tempêtes ou l'annulation des cours en raison de bris techniques, par exemple, ne sont pas faites au même rythme et de la même façon que pendant les sessions du calendrier dit régulier. Nous pouvons décrire une situation qui montre cet écart. En janvier 2023, il y a eu deux journées de tempête hivernale qui auraient pu mener à l'annulation des cours. La première, avant le début de la session régulière, mais lorsque des étudiants de la FC avaient déjà débuté leur cours; la seconde, après le début de la session régulière. Dans les deux cas, les cours ont été maintenus. Cependant, dans le premier cas, aucun message à la communauté n'a indiqué que les cours étaient maintenus, tandis que dans le second cas, un message clarifiant la situation (maintien des activités) a été envoyé rapidement à la communauté. Nous avons aussi assisté, pendant une journée entière, au test du système de communication d'urgence. Pendant toute la journée, à intervalles réguliers, une sonnerie se faisait entendre, perturbant les activités d'enseignement. Les chargés de cours et les étudiants n'avaient pas été avisés de la situation et les cours ont été maintenus.

5.2.5 Cadre horaire et organisation scolaire

Le cadre horaire de la formation ordinaire pour la session automne et celle d'hiver est différent de celui de la FC. Au régulier, les cours sont offerts de 8h10 à 18h, du lundi au vendredi, avec une pause le mardi et le jeudi entre 12h à 14h10. Cette pause permet de placer les activités sociales et pédagogiques. Le cadre horaire de la FC est légèrement différent et est fixé pour chaque cohorte. D'abord, les cohortes de jour ont le même cadre horaire que les étudiants du régulier. Les cohortes de soir, quant à elles, ont un cadre horaire allant de 15h10 à 22h, du lundi au vendredi. L'été, parce que le calendrier scolaire régulier est absent, le cadre horaire des cohortes de jour peut parfois être modifié pour y retirer les deux pauses (mardi et jeudi). Ce ne fut cependant pas le cas lors de nos périodes d'observation, pourtant situées pendant la période des vacances du secteur de l'enseignement ordinaire.

Le cadre horaire général du cégep prévoit 50 minutes d'enseignement à l'heure, incluant un battement de 10 minutes entre les séances. Les cours débutent donc généralement 10 minutes après l'heure (8h10, 9h10, 10h10, etc.) et se terminent à l'heure (11h, 12h, 13h, etc.). Le cadre horaire prévoit donc 20 minutes de

pause dans une séance de cours de 3 heures. Les enseignants peuvent prendre cette pause selon leur planification et n'ont pas à respecter un horaire précis.

Les séances de cours de la formation continue sont généralement organisées sur une grille horaire prédéterminée. Elles sont majoritairement d'une durée de trois heures. Pour un horaire de jour, les cours du lundi, mercredi et vendredi sont donc habituellement placés de 8h10 à 11h, de 12h10 à 15h et de 15h10 à 18h. Le mardi et le jeudi, les cours seront habituellement de 9h10 à 12h et de 14h10 à 17h. Le soir, le cadre horaire est habituellement de 15h10 à 18h et de 19h10 à 22h, du lundi au vendredi. Il y a donc une possibilité de 20 plages de cours distinctes, sur une amplitude de travail maximale de 70 heures (voir figure 4 et 5). Quand des cohortes de jour et des cohortes de soir coexistent dans l'horaire d'un même programme, ce qui n'est pas rare, un enseignant peut donner quatre séances de trois heures dans une seule journée et reprendre le travail dès le lendemain matin (8h10 à 22h). Lors de nos observations, aucune cohorte de soir n'était active.

Figure 14. – Horaire type des groupes de jour

Heures	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
08 h	Cours 8h10 à 11h	Cours 9h10 à 12h	Cours 8h10 à 11h	Cours 9h10 à 12h	Cours 8h10 à 11h
09 h					
10 h					
11 h	Pause		Pause		Pause
12 h	Cours 12h10 à 15h	Cours 14h10 à 17h	Cours 12h10 à 15h	Cours 14h10 à 17h	Cours 12h10 à 15h
13 h					
14 h					
15 h	Cours 15h10 à 18h		Cours 15h10 à 18h		Cours 15h10 à 18h
16 h					
17 h					

Figure 15. – Horaire type des groupes de soir

Heures	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
15 h	Cours 15h10 à 18h				
16 h					
17 h					
18 h	Pause	Pause	Pause	Pause	Pause
19 h	Cours 19h10 à 22h				
20 h					
21 h					

L'horaire des chargés de cours varie souvent de semaine en semaine pour s'adapter aux contraintes personnelles, à l'horaire des cohortes, à la disponibilité des locaux, ainsi qu'à l'annulation et la reprise des

cours. À cet égard, plusieurs choses sont à mentionner. Puisque les dates de début et de fin des « étapes² » sont liées à une cohorte, l'horaire des nouveaux cours doit s'ajuster à la réalité matérielle des salles, de l'horaire déjà planifié, de celle des enseignants et des autres cohortes. De plus, chaque séance de cours annulée est remplacée dans l'horaire des groupes. Ces annulations surviennent pour des motifs aussi divers que des absences en cas de maladies, des grèves (étudiants comme enseignants), des problèmes techniques, ou bien des situations qui empêchent la tenue normale d'un cours. Dans ce cégep, les chargés de cours peuvent demander à l'avance de déplacer un cours sans avoir à déposer de pièce justificative. À la FC, la durée totale des cours est généralement respectée pour l'ensemble des groupes.

Pour le programme observé, les séances sont habituellement d'une durée de trois heures. Un cours de 45 heures sera donné habituellement en 15 séances de 3 heures. Cela dit, la durée des séances de cours peut varier pour s'adapter aux situations. Le calendrier étant parfois difficile à concilier avec la réalité matérielle, une séance manquée vers la fin de la session pourrait être reprise en ajoutant trois fois une heure à des séances déjà programmées. Nous avons même pu voir des séances planifiées qui ont été écourtées à 2 h 30 et la demi-heure être rajoutée à la fin d'une autre période afin de permettre à un enseignant de se déplacer d'un campus à l'autre pour y remplacer un collègue du régulier. Nous avons aussi vu des séances de six heures ou bien deux séances de trois heures être planifiées dans une même journée.

Il n'est pas rare que l'horaire des chargés de cours doive s'adapter avec un remplacement de courte durée à la formation régulière. Dans ce cas, puisque la grille horaire du régulier est fixe, ce sont les cours de la FC qui sont déplacés dans le calendrier, dans la mesure du possible, afin d'accommoder l'enseignant. À notre avis, cela dénote la prévalence du régulier par rapport à la FC, mais aussi des avantages de la structure souple de la FC. Cette souplesse permet notamment aux enseignants prioritaires de prendre des remplacements à l'enseignement ordinaire, et ce, même quand ils ont un horaire chargé, profitant des conditions de travail avantageuses, notamment par rapport à la rémunération.

Les enseignants de la formation continue ont la possibilité de déclarer des contraintes horaires comme leurs collègues du régulier. Elles sont généralement plus souples et peuvent être appliquées avec plus de discernement. À la FC, il est possible d'appliquer une contrainte sporadique ou bimensuelle, sur une période spécifique et non sur la session ou l'année entière. Ceci n'est pas le cas au régulier puisque l'horaire des cours, défini sur cinq jours, est la même pour l'entièreté de la session.

² Pour les AEC parce qu'ils ne respectent pas le cadre rigide des sessions administratives, les étapes remplacent les sessions.

5.2.6 Le personnel de soutien et les professionnels

Le personnel de soutien et les professionnels en contact avec les enseignants se divisent en diverses catégories. Citons à titre d'exemple, les divers agents administratifs qui s'occupent des horaires, de l'accueil, des contrats et de la paye. S'ils ont tous leur importance dans le fonctionnement du cégep en générale et de la formation continue en particulier, nous n'en traiterons pas exhaustivement les rôles et les fonctions ici. Ainsi, sans mettre de côté ce personnel, nous allons traiter plus particulièrement des conseillers pédagogiques qui ont été explicitement nommés dans nos entretiens avec les enseignants. Nous croyons qu'il faudrait d'ailleurs s'intéresser spécifiquement aux autres professionnels et aux rôles des divers employés de soutien auprès des adultes en formation.

Les conseillers pédagogiques (CP), responsables des programmes à la formation continue, sont les personnes qui sont le plus en interaction avec les chargés de cours. Ils ont des tâches très variées telles que l'attribution de cours, le suivi des dossiers étudiants, la gestion des demandes de tutorat par les pairs, la vérification des plans de cours et l'évaluation des programmes. Pour les chargés de cours, ils sont détenteurs des savoirs liés aux politiques et aux divers règlements applicables.

Le CP est attribué à un programme est d'une grande aide pour les enseignants. Il est une ressource importante d'accès à des informations qui ne sont pas à la portée des enseignants, notamment sur les mesures de soutien aux étudiants, sur les procédures, les règlements et les politiques internes. Il devient aussi une source de conseils externes puisqu'il n'est pas impliqué de la même manière avec les étudiants. À titre d'exemple, durant la période des observations, le conseiller pédagogique était absent depuis déjà plusieurs semaines.

Je mettrais un prénom sur ce qui m'aide le plus : PRÉNOM. Depuis qu'elle n'est pas là, je trouve que c'est un vide qui se ressent de manière aiguë. J'aurais pris son aide et ses bons conseils à quelques reprises dans les derniers mois. [...] (Claude)

Claude explicite le rôle du CP :

Quand j'ai des questions quant à la façon de procéder par rapport à une situation précise, que ce soit avec un étudiant qui cause des problèmes, avec une étudiante qui a des problèmes, avec un enseignant qui me cause des problèmes, elle est tout le temps là pour écouter, proposer, calmer, tous les bons verbes en fait. Puis elle m'a souvent aussi référé aux bonnes ressources parce que je les connaissais pas nécessairement. Donc elle a été à plein, plein, plein de niveaux d'une grande aide.

Pour d'autres, la position privilégiée du CP qui joue aussi un rôle d'accompagnement des étudiants dans leur parcours, apporte une autre forme d'aide aux enseignants. Pour Henri,

les CP nous servent d'intermédiaire un peu. Les étudiants vont aller voir ici ces problèmes à la conseillère pédagogique. La conseillère pédagogique va nous faire une espèce de résumé de ces problèmes-là. Si tu vas voir la conseillère pédagogique, souvent tu auras une autre réponse parce qu'ils vont être plus enclins à partager leurs problèmes avec la conseillère pédagogique. Souvent, j'allais chercher l'opinion du groupe. Si je sentais qu'il y avait quelque chose, j'allais leur demander, est-ce que ça se passe bien avec ce groupe-là? Est-ce que tu as eu des feedbacks de ces groupes-là? (Henri)

Les CP sont considérés comme des parties importantes de la réussite des étudiants. En plus de les accompagner dans leur parcours, dans la compréhension des structures académiques, ils effectuent un travail de nature psychosociale.

Le CP, c'est une travailleuse sociale aussi, fait que, t'sais, est capable de mieux les rediriger. (Pierre)

Pour d'autres, le CP est une ressource moins utile, plus une référence pour les règles.

La conseillère pédagogique responsable de programme, [c'est] seulement pour la mécanique, disons. D'une étudiante qui voulait, par exemple, avoir une révision de notes ou quelque chose du genre. (Serge)

Euh... Plagiat... J'avais besoin sinon d'un formulaire. Ou tel truc. Je ne sais pas moi. Demande de... Demande du tutorat. Demande des étudiants, des choses comme ça. Je ne sais pas trop où les rediriger. (Charles)

Mais le CP est unanimement considéré comme une ressource utile :

Le conseiller pédagogique [...] fait un moment que je ne l'ai pas contacté parce que je n'avais pas besoin. Mais elle m'a aidé dans plusieurs points. Quand j'avais des questions, ça a toujours été une réponse qui était à la fois pertinente et bienvenue. (Charles)

5.2.7 Conditions de travail

5.2.7.1 La rémunération

La rémunération des chargés de cours pour les activités d'enseignement est fixée selon le nombre d'heures-contacts des cours, c'est-à-dire le nombre d'heures d'enseignement ou de supervision directe des étudiants. À la fin de la dernière convention (2019), le taux horaire débutait à 70,54 \$ pour 16 ans de scolarité et moins, 82,55 \$ pour 17 à 18 ans et 102,32 \$ pour une scolarité de 19 ans et plus. Mise à part la scolarité, aucun autre facteur, notamment l'expérience ou l'ancienneté ne venait bonifier le taux horaire. Ainsi, un chargé de cours débutant sa carrière dans le haut de l'échelle (19 ans et plus de scolarité) ne pouvait voir sa rémunération monter sans nouvelle augmentation liée à la convention collective. Seules sa capacité et

l'opportunité de donner plus de cours annuellement permettaient d'augmenter la rémunération. La convention collective en vigueur (FNEEQ, 2020-2023) vient corriger partiellement ce problème en ajoutant, pour la dernière année de la convention, six échelons à chaque tranche de scolarité. Les enseignants peuvent donc se faire reconnaître jusqu'à cinq années d'expérience professionnelle, incluant les années d'enseignement. De plus, les chargés de cours ont obtenu une hausse de leur rémunération de base. Le tableau 13 résume l'échelle de traitement à la fin de la convention (30 mars 2023).

Tableau 13. – Traitement des chargés de cours à la dernière journée de la convention collective (FNEEQ, 2020-2023)

Échelon	Scolarité		
	16 ans et moins (\$)	17 et 18 ans (\$)	19 ans et plus (\$)
1	81,93	95,23	108,59
2	84,36	97,71	110,88
3	86,86	100,26	113,22
4	89,44	102,88	115,61
5	92,09	105,56	118,05
6	94,83	108,32	120,53

Un chargé de cours débutant sa carrière avec un diplôme de premier cycle universitaire et ayant complété des études collégiales (16 ans de scolarité) sera rémunéré 81,93 \$ pour chaque heure enseignée. Un cours de 45 heures lui rapportera donc 3 686,85 \$ brut. Pour l'équivalent d'un temps complet, défini à 450 heures (FNEEQ, 2020-2023, 5-3.03), il gagnera un salaire annuel brut de 36 868,50 \$. À l'autre extrémité, le chargé de cours ayant cumulé 5 ans d'expérience et détenant au moins 19 ans de scolarité gagnera 5 423,85 \$ pour le même cours et 54 238,50 \$ annuellement pour une tâche de 450 heures d'enseignement.

À titre de comparaison, les deux mêmes enseignants, s'ils étaient à la formation régulière, obtiendraient respectivement une rémunération annuelle de 44 721 \$ (échelon 1) et de 68 720 \$ (échelon 11) pour des tâches similaires qui incluent cependant la participation à la vie départementale (réunion, concertation entre enseignants, service professionnel, etc.).

Le taux horaire des chargés de cours doit se comprendre en incluant les heures de préparation, de correction et de soutien aux étudiants. Chaque heure de travail supplémentaire fractionne le taux horaire du chargé de cours. Les enseignants mentionnent qu'ils cherchent alors à reprendre les mêmes cours pour réduire le temps accordé à la préparation des nouveaux cours. De plus, il n'est cependant pas rare que les chargés de cours excèdent le nombre d'heures qui définit une année complète (450 heures). Bien que nous ne connaissions pas le nombre d'heures exact effectué par chaque enseignant, les informations transmises par les enseignants et la projection réalisée à partir de nos observations montrent que la majorité enseigne plus

de 700 heures par années (l'équivalent de 15 heures par semaine). Au moins trois chargés de cours nous ont même affirmé avoir donné plus de 900 heures de cours dans une même année.

Il est à noter que le chargé de cours, comme les autres employés du cégep, a droit au Régime de retraite des employés du gouvernement et des organismes publics (RREGOP). La cotisation est automatiquement prélevée sur la paye et s'élève à 9,69 % du salaire admissible. Les mêmes règles de cotisation et de calcul de la rente s'appliquent à l'ensemble des employés du gouvernement et des organismes publics.

5.2.7.2 Le double emploi

L'enseignant conservera souvent un emploi ou des contrats à l'extérieur du cégep. Le passage à temps plein se fera selon les conditions de son emploi antérieur, de l'économie et de la situation de l'offre de cours. Plusieurs candidats ne pouvant se permettre d'avoir un salaire instable ont dû abandonner l'enseignement dans les dernières années. En raison des horaires changeants, des charges qui varient et de l'incertitude de l'attribution, des premières années peuvent être sujettes à une grande variabilité.

Parce que je voulais donner des cours. Le truc, c'était que quand tu arrives, tu donnes des cours que personne ne veut donner. Il manquait de monde pour donner des cours de MATIERE. Je voulais donner des cours de MATIERE. J'avais du matériel pour... Je pense que j'avais une dizaine de cours que j'avais donnés. Si je compte les projets... (Henri)

Je pense que j'étais forcé parce que je voulais me remplir un horaire. Je voulais faire de l'argent. C'était ça l'impératif, d'être capable d'en vivre. (Henri)

S'il n'est pas rare, surtout en début de carrière, que les enseignants de la formation continue conservent leur emploi ou demeurent actifs sur le marché du travail, les enseignants qui occupent un emploi à temps plein à l'extérieur du collège doivent se déclarer en situation de double emploi. Ce statut est établi en fonction du nombre d'heures habituellement requis pour être considéré à temps plein dans le secteur de travail de l'enseignant (FNEEQ, 2020-2023, Annexe II-6). La convention collective détermine qu'une personne ayant ce statut « [à] moins de difficultés de recrutement, [...] ne peut avoir accès à une charge d'enseignement. » (FNEEQ, 2020-2023, art. 5-1.12). Cette déclaration est la responsabilité de l'enseignant et est faite sur l'honneur. D'ailleurs, des informateurs mentionnent que les cas de double emploi sont généralement découverts à la suite de dénonciation d'un collègue qui se sent lésé par la situation. Cependant, dès que l'employeur libère un enseignant, ce dernier cesse d'être à temps plein et n'est plus en situation de double emploi. Dans les faits, un enseignant en double emploi perdra sa place ou sa priorité pour l'affichage en cours, mais pourra obtenir des charges de cours qui n'auraient pas été attribuées (clause de difficulté de recrutement).

5.2.7.3 Attribution des cours

L'attribution de cours est faite en fonction d'un calendrier fixe tous les trois mois. Auparavant calqué sur les trois sessions (automne, hiver et été), il fut changé au cours des dernières années afin de corriger certains problèmes entre les sessions du régulier et celle de la FC. Il faut savoir que les dates de début et de fin de cours déterminent généralement dans quelles sessions (automne, hiver, été) un cours va être assigné. Cependant, la distribution des cours à la FC, avec le calendrier en continu, est difficile à concilier avec les sessions du régulier. En effet, la session d'hiver comprenait parfois des cours débutant en novembre et se terminant en juin (ayant débuté en mars). Ceci rendait l'attribution des cours, notamment dans le calcul de la priorité, difficile à concilier. Une organisation en quatre sessions permet un regroupement plus cohérent des cours qui peuvent débiter dans une période variant de quelques semaines. Le conseiller pédagogique responsable du programme envoie la liste des cours offerts par courriel aux chargés de cours. Ces derniers peuvent alors soumettre leur préférence de cours. Chaque conseiller reçoit la candidature des enseignants et fait l'attribution des cours en fonction du rapport de priorité, transmis par la Direction des ressources humaines. Ce rapport est établi en fonction de la liste d'ancienneté à la date de la fin de l'année d'engagement précédente, de son statut actuel (temps plein sessions ou années) et du nombre d'heures déjà réalisé depuis le début de l'année d'engagement. Un enseignant ayant atteint l'équivalent de 1 ETC au régulier ou 525 heures d'enseignement (FNEEQ, 2020-2023, art. 8-5.12), perd alors sa priorité et est relégué au bas de la liste.

Le rapport de priorité est disponible et publié une fois par année et détermine l'ordre de priorité pour l'année en cours. Au Cégep de Montréal, cette liste est faite en date du 18 août de chaque année et est publiée le 15 octobre de chaque année d'engagement (FNEEQ, 2020-2023, art. 5-3.01).

À la suite de l'attribution des cours à l'enseignant le plus prioritaire, une offre de cours lui est faite. Cette offre est parfois excédentaire du nombre d'heures qu'il est possible d'affecter à un enseignant. À ce titre, la convention fixe une limite supérieure potentielle. Ainsi le collège ne peut être obligé à « attribuer une charge totale supérieure à zéro virgule six mille huit cent soixante-quinze (0,6875) au cours d'une même session ou supérieure à un (1) pour une année d'enseignement », soit un total de 360 heures par session ou 525 heures par année. Cependant, la coutume veut qu'on limite à environ 25 heures par semaine les heures octroyées à un enseignant, avec certaines exceptions en fonction du contexte (pénurie de main-d'œuvre, nombre de semaines où le total dépasse 25 heures, type de cours, etc.). Dans le cadre du Cégep de Montréal, la limite des 525 heures n'est pas appliquée.

Si l’affichage d’automne est généralement facile à réaliser, le second ou le troisième est plus complexe puisqu’il doit intégrer l’année en cours et le dépassement des 525 heures avec l’attribution des cours. Il est à noter que l’ordre de priorité reste le même pour l’entièreté de l’année. Un chargé de cours ne perdra pas sa place dans l’ordre s’il se fait dépasser en heures pendant une session, à moins qu’il ne perde sa priorité en dépassant 525 heures au total. Il demeure toutefois au même rang. C’est le calcul à la fin de l’année d’engagement qui lui donne son rang dans la priorité pour l’année suivante. Il va sans dire qu’un enseignant ne peut pas cumuler plus d’une année d’ancienneté par année d’engagement (1 ETC).

Le processus d’attribution est fait par le conseiller pédagogique sans qu’il y ait un processus de validation ou de vérification indépendant. Par le passé, plusieurs informateurs ont mentionné avoir des doutes sur la probité du processus et sur l’impartialité de celui-ci. Certains conseillers pédagogiques nous ont aussi affirmé que la complexité du processus et des diverses règles de calcul des priorités étaient très complexes à gérer et promptes aux erreurs. À noter que l’ancienneté fait foi de l’attribution des cours et qu’aucun autre critère, notamment de compétence technique, n’est mobilisé pour faire les attributions de cours. L’embauche initiale fait foi de la capacité à offrir l’ensemble des cours d’un programme. Un enseignant pourra se faire attribuer un cours sans avoir fait la démonstration explicite de sa compétence spécifique. À cet égard, il pourra faire l’objet d’une évaluation, mais celle-ci ne pourra pas remettre en question son droit à obtenir un cours sur lequel il applique.

5.2.7.4 Évaluation de l’enseignement.

La politique d’évaluation des enseignants de ce cégep précise les conditions et les règles de l’évaluation formative des enseignants du secteur régulier. Soutenue par un service de développement pédagogique, elle est administrée par les départements ou les comités départementaux qui l’implantent de manière asymétrique en fonction de leurs besoins. Comme pour d’autres politiques, celle-ci n’est pas appliquée de la même manière à la formation continue. Les chargés de cours font l’objet d’une évaluation de manière irrégulière et celle-ci n’est pas régie par une politique prédéfinie. Nous avons observé que les premiers cours donnés par les enseignants seront évalués. L’évaluation se fait uniquement à partir du point de vue des étudiants. Après la fin du cours ou de la session, ils auront à remplir un questionnaire en ligne pour chaque cours qui est évalué. Les enseignants ne sont pas au courant des critères d’évaluation ni du moment de l’évaluation.

Si dans les premières années, la majorité des cours fait l’objet d’une évaluation, celle-ci n’est pas systématisée. Lorsqu’un enseignant montre une « bonne performance » ou qu’il a des résultats jugés « sans problème », l’évaluation n’est pas réalisée systématiquement pour chacun de ses cours. Les niveaux seuils

ou les critères d'évaluation ne sont pas connus des enseignants. L'évaluation est reprise quand des plaintes ou bien des questionnements surgissent à propos d'un enseignant ou d'un cours spécifique. La décision est prise par les conseillers pédagogiques selon des critères qui nous échappent.

Les résultats de l'évaluation sont habituellement envoyés à l'enseignant quelques semaines après avoir été traités. L'enseignant n'en obtient pas une copie systématiquement et n'est pas avisé de l'évaluation de son cours.

5.3 Le programme d'études

Le programme d'études dans lequel nous avons fait nos observations est une attestation d'études collégiales de formation initiale de grande durée (1425 heures-contacts). Cette AEC se donne à temps plein, normalement sur 68 semaines de cours, incluant un stage de 8 semaines. Ce rythme correspond à environ 21 heures de cours par semaine et, selon la pondération, à un minimum de 11 heures de travail hors classe par semaine. Les cours sont répartis sur un calendrier de 46 à 47 semaines par année portant la formation à une durée de 16 mois. Les étudiants y suivent généralement quatre cours par étape répartis sur cinq étapes³.

5.3.1 La structure du programme

Le programme comporte 46,33 unités et 14 compétences réparties sur 19 cours comprenant un stage de 8 semaines. Selon la pondération du programme, environ le tiers des heures-contacts est lié à des périodes d'enseignement théorique, le reste est lié à des activités d'enseignement pratique ou à la réalisation de laboratoires. Le programme a été initialement créé en 1998 et la dernière actualisation a été réalisée en 2020. Le programme n'a pas d'exigences spécifiques d'admission outre celles déjà définies à l'article 4 du RREC. Le cégep dans lequel ont été faites les observations est le maître d'œuvre de ce programme d'études, mais il est aussi donné dans deux autres établissements d'enseignement collégiaux.

5.3.2 Les documents constituant le programme

Comme les autres programmes menant à des AEC, celui-ci est constitué par trois types de documents distincts. D'abord, le cahier de programme qui définit les principaux éléments de la formation, c'est-à-dire les composants (unités, pondération, sigle et nom), les conditions d'admission, le profil de sortie du diplômé, les compétences aussi appelées les objectifs et standards, la correspondance compétence-cours, la

³ Les étapes remplacent les sessions dans le vocabulaire courant des AEC puisque les sessions (automne, hiver et été) sont liées à des contraintes administratives, tandis que les étapes peuvent varier en longueur et chevaucher les sessions.

grille de cours avec les préalables, la progression des apprentissages, la description des cours et l'activité intégratrice du programme. Le cahier de programme doit être approuvé par le comité de programme, la Commission des études et le CA de l'établissement.

Découlent de ce document maître, les autres sous-produits du travail de conception des programmes. D'abord, il y a les plans-cadres de cours qui permettent de définir les orientations spécifiques de chaque cours. En plus de l'identification du cours, les plans-cadres comprennent des informations sur les compétences touchées par le cours, les autres cours visant les mêmes compétences, la place et l'apport spécifique du cours dans la formation, les balises de contenus, c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à chaque élément des compétences visées par le cours. Finalement, ils comprennent la progression des apprentissages du cours et la définition de l'épreuve finale du cours. Ils doivent être approuvés par le comité de programme. Le plan-cadre sert de balise à la réalisation des plans de cours individuels.

Le plan de cours sert à baliser spécifiquement le contenu et le déroulement du cours pour un groupe ou une cohorte donnée et s'adresse spécifiquement aux étudiants. En plus des informations signalétiques (nom, pondération, enseignant, session, etc.), il présente la description du cours, les compétences visées, la démarche d'enseignement et d'apprentissage, les évaluations prévues, le calendrier des activités avec les thèmes ou les contenus associés à chaque séance, le matériel obligatoire, la médiagraphie du cours et un lien vers la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Les plans de cours doivent respecter les principes émis dans les politiques institutionnelles en matière, notamment, de présentation des contenus et de pondération des travaux. Dans le cas de ce programme, il y a des plans de cours modèles pour chaque cours. En plus de son rôle de base avec les étudiants, le plan de cours modèle vise à appuyer l'enseignant dans son travail de préparation et sert à maintenir la cohérence interne du programme.

Les enseignants participants nous ont mentionné que les plans-cadres et les plans de cours sont des outils opérationnels de premier plan pour structurer leur travail. Si le cahier de programme contient beaucoup d'information sur le cheminement des étudiants et sur les finalités de la formation, c'est principalement à partir du plan de cours que sera réalisée la préparation des tâches d'enseignement telle que la planification des contenus ou la création des énoncés de travaux.

Finalement, le matériel pédagogique ou didactique n'est pas inclus dans les documents liés au programme. Chaque enseignant est responsable de développer et d'utiliser le matériel qu'il produit.

5.4 Synthèse et discussion : Des contraintes organisationnelles qui balisent les pratiques éducatives et maintiennent les chargés de cours de la formation continue dans une forme de mépris.

Nous retenons de ce chapitre portant sur les conditions institutionnelles des pratiques éducatives quatre aspects importants. D'abord, (1) la somme considérable de règles, de normes et de coutumes qui conditionnent les pratiques, mais desquelles les chargés de cours sont myopes. Ensuite, (2) le traitement inéquitable du service de formation continue dans les cégeps. Après, (3) la marginalisation des chargés de cours de la FC dans les cégeps. Finalement, (4) l'influence des parties prenantes externes sur les pratiques éducatives.

5.4.1 Une somme de contraintes méconnues

Dans l'analyse des conditions institutionnelles, la première observation qui suscite notre attention est la somme des contraintes organisationnelles qui balisent, directement ou indirectement, le travail des enseignants et, corollairement, le contexte d'apprentissage des étudiants. Ces contraintes incluent des décisions budgétaires qui relèvent du MEQ, des décisions prises par des comités principalement liés à l'enseignement ordinaire, mais aussi des éléments spécifiques au programme d'études tels que les plans-cadres, plans de cours et l'horaire. Plusieurs exemples permettent de montrer l'effet de ces règles sur les chargés de cours. Ne citons que l'impact des décisions touchant les allocations sur la disponibilité des charges de cours et de leur attribution aux chargés de cours précaire pour s'en convaincre. Cette somme de conditions normatives constitue les déterminants culturels qui conditionnent la production et la reproduction des rôles et de l'identité collective de la sous-culture des enseignants de la FC. La précarité de l'octroi des cours, pour poursuivre sur cet exemple, affecte directement la capacité de l'enseignant de la FC à se projeter dans un rôle d'enseignant à court ou long terme. Elle limite son identification à un collectif qui le précède. Paradoxalement, il s'agit de contraintes qui majoritairement échappent à l'explicitation par les enseignants qui ont participé à l'étude. Les chargés de cours ne détiennent qu'une connaissance très fragmentaire de l'ensemble de ces normes. C'est d'ailleurs une des découvertes de cette enquête. Rappelons que dans les entretiens plusieurs participants ont mentionné ne connaître que partiellement la structure et des règles et de percevoir la FC comme

une macrostructure [...] absconse [ayant] un caractère évanescent (Claude).

Nous postulons qu'il existe un lien entre leur situation de précarité et leur engagement envers l'établissement, ses politiques et les règles afférentes y ayant cours. Ils naviguent en étrangers, dans une sous-culture dont ils n'ont pas la maîtrise *a priori*.

5.4.2 Un traitement inéquitable

Nous avons aussi constaté que les règles spécifiquement applicables à la formation continue et aux chargés de cours constituent une très petite partie du portrait d'ensemble de la gouvernance des cégeps. Ce service et ces enseignants sont à ce titre minorisés et traités inéquitablement dans les cégeps. D'abord, eu égard à la faible représentation de ce secteur de formation dans les politiques, dans le financement et dans les instances de gouvernance. Ainsi, nous notons que la FC souffre d'un manque de considération matérielle et symbolique dans son traitement en regard de son importance relative. En comparaison avec le financement du secteur régulier et en considérant seulement l'enveloppe dédiée à l'enseignement (E), la FC reçoit un financement nettement inférieur en proportion de son volume de formation. De ce fait, le contexte de réalisation de la mission des cégeps n'est pas le même pour tous les étudiants. Qui plus est, la disparité de traitement salariale, l'absence de congé maladie, l'horaire des cours sur des amplitudes de 14 heures, le financement de la FC qui est matérialisé par des annexes hors du FABRES et, plus généralement, les conditions de travail des enseignants ne sont que quelques exemples de cette situation inéquitable.

5.4.3 La marginalisation des enseignants de la FC

L'organisation scolaire, les conditions de travail et le peu de considération envers les chargés de cours placent ces enseignants dans une position d'invisibilité et de méconnaissance par rapport à leurs collègues du régulier. Ne profitant pas des mêmes conditions de travail et ne participant pas de manière égale aux activités de la communauté collégiale, les enseignants de la formation continue sont maintenus dans une situation de précarité et de mépris quant à leur statut d'enseignant.

L'analyse des conditions de pratique des enseignants de la FC nous permet de considérer que ceux-ci sont marginalisés à double titre et que cette invisibilité se matérialise et se nourrit d'elle-même sur le terrain dans un double mouvement. Si la formation continue est déjà perçue comme un service marginal dans les politiques et le financement, du fait de la position qu'occupent les chargés de cours, ils s'en trouvent d'autant plus marginalisés. Cette invisibilité se nourrit de leur faible représentation sur les comités et à l'égard de la précarité de leur condition qui ne permet pas une participation à la hauteur des autres collègues enseignants. Ce constat est renforcé par le point précédent, c'est-à-dire le manque de connaissance des conditions institutionnelles dans lesquelles s'inscrivent leurs pratiques éducatives

Nous avançons que l'absence de reconnaissance de l'identité collective des chargés de cours est affectée sur le plan matériel et symbolique. En plus de vivre un recul en rapport à leur condition de travail (salaire, horaire, congé, vacances, etc.), ils souffrent d'un manque de considération dans l'établissement scolaire, dans les revendications syndicales et, plus généralement, dans les activités sociales. Nous constatons depuis

plusieurs années une méconnaissance de leur réalité vécue. Dans les faits, nous affirmons que l'opacité et la quasi-absence d'éléments spécifiquement dédiés à la formation continue, notamment à travers les politiques, ne permet pas de reconnaître l'identité collective des enseignants de la formation continue, les maintenant dans une forme d'aliénation au sens de la théorie critique telle que proposé par Honneth (Fraser et Honneth, 2003).

5.4.4 Influence des parties prenantes

Finalement, et nous croyons cette affirmation doit être prise en considération dans les études sur les pratiques des enseignants, qu'il ne faut pas négliger l'influence des parties prenantes externes sur le système éducatif, mais aussi sur les relations qu'entretiennent les divers pôles de l'acte pédagogique ou andragogique. L'impact sur les pratiques éducatives des parties prenantes s'illustre clairement dans l'exemple de la règle de 25 heures de Services Québec. Dans ce cas, une règle de financement relative aux étudiants subventionnés par Services Québec afin d'entreprendre un retour aux études vient conditionner le déroulement normal d'un programme d'études, de la progression des apprentissages dans une session et de plusieurs cours. Avec la règle des 25 heures, une partie prenante externe au fonctionnement des cégeps affecte directement les pratiques éducatives.

5.4.5 Une nouvelle arène andragogique à quatre gradins

Sur le plan théorique et de manière générale, ce chapitre tend à montrer que le modèle de l'arène pédagogique tel que proposé par Etienne et Fumat (2014) échoue à modéliser l'impact des structures de gouvernance et des décisions des parties prenantes externes des cégeps. Tout comme nous l'avons avancé dans le chapitre 2 (section 2.4.1.4, p. 55), il nous apparaît que le modèle des arènes pédagogiques doit être bonifié pour tenir compte de l'environnement sociopolitique dans lequel l'établissement d'enseignement s'inscrit et ainsi accroître sa pertinence dans l'analyse des pratiques andragogiques (pour un aperçu des influences, voir tableau 4, p.85, sur les sources de données secondaires consultées). Il nous semble nécessaire de faire l'ajout d'un quatrième gradin décrivant les relations avec l'environnement dans lequel l'enseignant et l'étudiant deviennent des citoyens et où l'établissement s'incarne comme un nouveau pôle.

Il nous apparaît aussi évident que les divers gradins (relation avec l'environnement, relation dans l'établissement, relation dans le groupe et relation personnelle) ont la capacité d'influencer directement les autres gradins ou bien les pôles sans qu'il soit médiatisé par les niveaux précédents. Par exemple, le gradin « relations avec l'environnement » affecte directement l'enseignant, l'étudiant et le savoir sans passer par la médiation des autres gradins. La relation qu'entretient l'enseignant à l'égard du savoir est influencée par les parties prenantes externes, mais aussi par la relation qu'il entretient avec le groupe. De plus, dans leur

rôle de citoyen, à l'extérieur de l'établissement, les enseignants subissent des influences qui transforment leurs pratiques, leurs rapports aux savoirs et leurs comportements. L'arène andragogique telle que bonifier permettrait de mieux rendre compte de la complexité du cadre dans lequel agissent les enseignants.

5.4.6 En lien avec les objectifs de la recherche

En rapport avec les objectifs de la recherche, ce chapitre nous permet de comprendre le contexte dans lequel les pratiques éducatives se réalisent et les effets de ces contraintes organisationnelles sur la capacité d'action des enseignants de la formation continue. Rappelons que l'objectif général de la thèse est de décrire et d'analyser, dans une perspective andragogique, les pratiques éducatives qui concourent à soutenir les parcours de formation et d'insertion sociale des étudiantes et étudiants inscrits dans des programmes techniques d'AEC ou de DEC dans les services de formation continue des cégeps (OG).

À cet égard, nous notons que le contexte, principalement structuré à partir de l'organisation de la formation régulière et contraint par des paramètres liés au financement, à la logistique et aux règles de gouvernance n'offre pas la flexibilité, l'ouverture et la souplesse qui permettraient de réaliser pleinement les principes de l'andragogie tels qu'ils ont été énoncés par Knowles. Il s'agit dans notre cas d'un conditionnement, issu d'une vision pédagogique, qui restreint l'agentivité, qui est proposé aux étudiants et aux enseignants.

La structure de la formation continue, même si elle dessert un effectif composé exclusivement d'adultes, contraint les enseignants à suivre un parcours prédéterminé, prédéfini dans le temps sans égard au rythme et la capacité de chacun. Ainsi, en lien avec l'objectif spécifique 1, nous pouvons dire que cette structure laisse peu ou pas de place à la prise en compte de l'expérience des étudiants. Tel que le spécifiait Guglielmino (2013), la coexistence des besoins des adultes en formation et les paramètres fixés de la formation créditée rend difficile l'application des principes de l'andragogie, notamment dans la prise en compte de l'expérience des étudiants et dans la mise en capacité de leur autonomie d'apprenant. La structure actuelle des cégeps et de la formation continue présuppose un modèle unique d'étudiant et d'enseignant qui répond aux contraintes de l'environnement législatif et de la gouvernance pour produire des diplômés répondant aux attentes du marché du travail. Cette contrainte sous-jacente implique que la formation doit être courte, standardisée, rapide et permettre de produire des travailleurs prêts à l'emploi. Cette structure contraint la pleine reconnaissance du rôle et de l'agentivité des individus (étudiant et enseignant) dans un carcan forçant une relation maître-élève et non pas d'adulte à adulte, sans grande possibilité de négociation de la position d'autorité ainsi postulée. Pour que la formation réussisse, il doit exister une entente tacite qui permet de suspendre temporairement la pleine reconnaissance des positions respectives des individus dans leur rôle de citoyen (égalité). Les étudiants doivent s'aliéner une part de leur liberté au profit d'une conduite

subordonnée à un maître, l'enseignant, dont la tâche est de proposer une rationalisation des savoirs nécessaires à l'acquisition de compétences prêtes à l'emploi et de l'obtention d'un diplôme.

Dans ce système, l'enseignant aussi doit abdiquer une part de son agentivité. Les contraintes que la structure du cégep fait porter sur les enseignants de la formation continue affectent leur liberté. Par une rationalisation et une planification en amont, matérialisées dans le cahier de programme, dans les plans-cadres et dans les plans de cours, l'enseignant n'a qu'une marge de manœuvre réduite afin de mener à bien son travail et de faire acquérir, ou mobiliser, la capacité d'autonomisation des apprenants.

Conclusion

Ce chapitre portant sur le contexte institutionnel dans lequel s'inscrivent les pratiques éducatives des enseignants de la formation continue, nous a servi à définir les contours et les caractéristiques les plus importants pour comprendre comme ces derniers s'inscrivent dans un cadre sociopolitique donné, une culture préexistante et sont conditionnés par bon nombre de contingences externes.

Qui plus est, nos analyses montrent l'importance d'établir ce profil institutionnel, notamment pour en comprendre les conditions d'existence, mais aussi pour combler un vide en recherche et en pratique pour les enseignants qui, selon leurs aveux, se trouvent en manque de connaissance de la structure du cégep. Ainsi donc, le double objectif de ce chapitre fut accompli. D'abord par la description et une analyse du contexte effectif de réalisation des pratiques éducatives permettant de soutenir les parcours de formation et d'insertion sociale des étudiantes et étudiants, relié à notre objectif général (OG). Ensuite, par l'explicitation, pour les enseignants de la formation continue, des conditions de réalisation de leur travail. En ce sens, ce travail de présentation systématique du contexte institutionnel des pratiques des enseignants du collégial, principalement de la formation continue, constitue un inédit en recherche.

Ainsi, en cohérence avec les éléments présentés dans la première partie de notre thèse, nous avons décrit les composants du cadre de l'action des enseignants. D'abord, nous avons fait une description générale du cégep, notamment de sa structure de gouvernance, de ses services et des autres parties prenantes de son environnement. Ensuite, nous avons abordé la structure spécifique de la formation continue en la mettant en lien avec la structure du cégep. Après, nous avons décrit les éléments qui composent le programme d'étude dans lequel les enseignants et les étudiants évoluent. Finalement, nous avons proposé une synthèse des principaux résultats.

Dans le chapitre suivant, nous verrons, notamment, que les enseignants sont myopes (et sans lunette) face à ces éléments et qu'ils font reposer l'application des règles sur la structure en place, nommément, le

conseiller pédagogique et l'enseignant annexe, responsable du programme. D'autres facteurs, corollaires à leur expérience, teinteront leurs pratiques éducatives. Le chapitre suivant aborde aussi la trajectoire des enseignants et les divers enjeux qui traversent leur parcours au sein de l'arène andragogique.

CHAPITRE 6 : LA TRAJECTOIRE ENSEIGNANTE

La présentation des résultats de ce chapitre est structurée selon la trajectoire de carrière des enseignants de la formation continue. Ceci permet de rendre compte de l'évolution des pratiques éducatives, telles que nous les avons observées et telles que nos participants nous l'ont relaté. De plus, cela nous permet de contextualiser ces pratiques à divers moments de leur carrière. Les données recueillies tendent à montrer que plusieurs aspects des pratiques éducatives des enseignants changent avec le temps et sont conditionnées par les enjeux propres à chaque phase de l'intégration professionnelle et du développement de la carrière des enseignants. Cette subdivision a été rendue possible du fait de la diversité de l'expérience des enseignants qui ont participé à notre étude et de leur grande ouverture et générosité dans leur réponse. Malgré le nombre restreint de participants, la profondeur des données recueillies nous permet de documenter plusieurs dimensions de leurs pratiques éducatives, et ce, sur une longue période. Ces dimensions comprennent, notamment, les ressources mobilisées, la relation avec leurs pairs, leur perception de leur responsabilité face à la réussite des étudiants, leur rapport aux étudiants et le contexte de réalisation de leur travail. Ces enseignants représentent néanmoins un bon échantillon eu égard à la taille de l'écosystème social que nous avons observé.

Nous nous servons des éléments recueillis dans notre dossier primaire pour mettre en scène ces pratiques éducatives. Rappelons que le dossier primaire fut constitué à partir d'observations, d'entretiens informels réalisés avec des informateurs, de documents recueillis, mais aussi de notre propre expérience. À cet égard, l'aspect auto-ethnographique est à mentionner. Tel que nous l'avons déjà évoqué, nous avons une expérience directe de la culture dans laquelle nous avons produit la recherche. Plusieurs des éléments observés ont pu l'être parce que nous sommes membre de cette culture. À notre avis, notre statut de membre du groupe et les relations établies avec les participants depuis les dernières années ont facilité la cueillette d'information et permis de développer une relation d'enquête approfondie avec ceux-ci.

D'abord, nous décrivons nos participants. Ensuite, en utilisant les données recueillies dans le rapport primaire (inclusion des observations), nos entretiens, notre expérience personnelle et nos observations sur le terrain, nous faisons la description de la trajectoire des enseignants de la FC. Le parcours est divisé en quatre étapes. Il ne s'agit pas de catégories sociologiques préétablies, mais plutôt d'une division qui émerge des données. Celle-ci permet d'aborder diverses phases représentant des jalons dans la trajectoire exprimée par les participants et que nous avons pu observer à travers notre expérience. Premièrement, le début de la carrière : il commence par l'embauche et est caractérisé par la prestation des premiers cours. Deuxièmement, les premiers mois et les premières années qui permettent de devenir à l'aise dans ses cours. Troisièmement, la phase du « devenir enseignant » où l'on assiste à la stabilisation de la tâche et des cours.

Quatrièmement, le devenir ancien, soit la dernière phase qui décrit le statut de deux enseignants qui font le choix de devenir enseignant du régulier ou de rester à la formation continue après plus de 10 ans d'enseignement à temps plein. Ces quatre phases ne constituent pas des étapes de progression fixes, mais doivent être pensées dans une continuité et une progression. Sans durée fixe ni critères finis d'intégration, elles servent ici à mettre en contexte et proposer un schéma évolutif qui permet de mieux comprendre la réalité des enseignants de la formation continue tout au long de leur carrière.

Sans réduire la portée de notre étude, notons que le contexte décrit peut être particulier à ce cégep et spécifique à ce programme d'étude donnée à temps plein, avec un effectif étudiant de quatre à six nouvelles cohortes par année. Ainsi, par exemple, les chargés de cours y enseignent majoritairement à temps plein et n'occupent pas un autre poste à temps plein dans leur domaine de spécialisation. De plus, les mêmes cours sont donnés fréquemment dans une même année.

6.1 Portrait des participants de l'étude

Le recrutement a été fait par courriel auprès des huit enseignants qui avait au moins un cours dans chaque bloc d'observation prévu. Sept enseignants ont accepté de participer à l'étude, un n'a pas répondu à l'invitation. Deux enseignants participants donnaient des cours à l'enseignement ordinaire durant la session précédant notre étude (hiver 2022). Au total, trois participants avaient de l'expérience comme enseignant au régulier. Au moment du recrutement, six participants avaient déjà enseigné à la formation continue, un était nouvellement embauché et les observations eurent lieu dans son premier cours attribué. Deux participants sont nés à l'extérieur du Canada. Tous ont fréquenté un établissement d'enseignement postsecondaire au Québec et y ont obtenu un diplôme (DEC, baccalauréat ou maîtrise).

Afin de préserver l'anonymat des participants, les intervenants seront traités par catégorie. Pour la même raison, nous normaliserons le texte au masculin et des alias ont été attribués aux participants. Ces alias ne se veulent en aucun cas descriptifs ou représentant des caractéristiques des personnes (âge, sexe ou origine). Les informations tels que le genre, le lieu de naissance, l'origine ethnique ou leur parcours scolaire ne seront pas attribués directement à ceux-ci. Nous regroupons les enseignants en fonction de l'expérience (plus de 10 ans, entre 3 et 5 ans, moins de 2 ans), s'ils ont enseigné au régulier ou non, et la ou les intervenantes féminines ne seront pas identifiées afin de préserver leur anonymat.

6.1.1 Henri

Henri enseigne depuis plus de 10 ans au cégep. Il enseigne à temps plein (plus de 450 heures par années) à la formation continue. Il a de l'expérience comme enseignant au secteur régulier. Il préfère l'enseignement

auprès des adultes. Au moment des observations, il donnait entre 6 et 9 heures de cours par semaine. Après avoir débuté sa carrière d'enseignant, Henri a entrepris un retour aux études universitaires qu'il a conjuguées avec l'enseignement à temps plein. Il a donc une expérience immédiate du rôle d'étudiant adulte, mais ne s'identifie pas comme tel, jugeant que son parcours universitaire fut plutôt une continuité, malgré les années d'absence de fréquentation scolaire après l'obtention de son diplôme. Ses secondes études furent réalisées dans un domaine distinct de ses premières études. En plus de ses tâches d'enseignant, il est travailleur autonome dans un domaine connexe à la discipline qu'il enseigne principalement et lié à sa deuxième formation.

Nous avons effectué trois séances d'observation dans deux cours différents. En plus de l'entretien que nous avons réalisé individuellement avec l'ensemble des participants, nous avons pu le voir dans deux prestations dites régulières (B1) et dans une première séance de cours (B2, introduction et présentation du plan de cours) avec le même groupe (48). Soit un total de neuf heures d'observation.

6.1.2 Serge

Serge enseigne depuis plus de 10 ans au cégep. Il enseigne avant tout à l'enseignement ordinaire, mais prend des charges de cours à la FC de temps à autre. Il le fait principalement l'été en fonction de ses projets de vacances. Il lui arrive de le faire aussi pendant la session régulière quand il perçoit que les besoins sont importants (pénurie d'enseignants) et que son horaire le lui permet. Il n'accepte que les cours dont il maîtrise très bien la matière, qu'il a déjà préparé ou avec lequel il est très à l'aise. Pour lui, le temps nécessaire à la prestation des cours n'est pas contraignant, mais il a plus de mal avec le temps devant être investi à la préparation. Il a enseigné de nombreuses années à temps plein à la FC, mais il préfère l'enseignement auprès des jeunes. Il dit lui-même que son niveau d'implication auprès des jeunes est moins grand et que ça lui convient mieux à long terme.

Nous avons réalisé six séances d'observation pour une durée de total de 18 heures. Il n'avait qu'un seul cours à l'horaire au moment de nos observations (21, B3). Nous avons pu l'observer pendant des séances de cours magistraux et des séances de travail supervisé en laboratoire. Au moment des observations, il donnait en moyenne dix heures de cours par semaine (15 heures, 9 heures et 6 heures) et était en vacances du secteur de formation ordinaire.

6.1.3 Pierre

À la session précédant les observations, Pierre enseignait principalement à l'enseignement ordinaire. Il est à l'emploi du cégep depuis trois ans à cinq ans. En fonction des charges et des contrats d'enseignement disponibles, il comble sa tâche annuelle du régulier avec des cours de la formation continue.

Au moment des observations, il était en vacances du régulier et donnait entre six et neuf heures de cours par semaine. Nous avons réalisé trois séances d'observation dans deux cours différents (9 heures d'observation). Nous avons été présent lors de cours atelier et d'une séance régulière de cours.

6.1.4 Charles

Charles est un enseignant ayant de trois ans à cinq ans d'expérience. Il n'a aucune expérience à l'enseignement ordinaire. Tout comme Henri, Charles a été lui-même un étudiant adulte. Après des études universitaires complétées et quelques années sur le marché du travail à temps plein, il a effectué un retour aux études dans un service de formation continue d'un cégep. Il a donc eu une expérience directe du vécu des étudiants adultes. Charles est très polyvalent et ses champs d'expertise regroupent l'ensemble des compétences du programme.

Au moment des observations, il donnait entre 21 et 24 heures de cours par semaine. Nous avons observé Charles pendant une durée totale de 24 heures réparties sur 8 séances d'observation. Au total, durant les observations, il donnait, en décalage, c'est-à-dire avec quelques semaines entre les mêmes séances, trois cours différents à quatre groupes. Il enseignait le cours F2 à deux groupes (47 et 48) et le F3 à deux groupes (03 et 21) ainsi que le W3 au groupe 03. Nous l'avons observé principalement dans des séances d'enseignement magistral, accompagné de périodes de travail supervisées.

6.1.5 Sam

Sam est un enseignant ayant de trois ans à cinq ans d'expérience au cégep, mais il cumule près de 10 ans d'expérience en enseignement. Il a enseigné dans un collège privé et enseigne aussi à l'université. Il n'a pas d'expérience comme enseignant au secteur régulier dans ce cégep. Il a lui aussi entrepris un retour aux études après avoir travaillé plusieurs années à la suite de l'obtention de son premier diplôme postsecondaire. Sa formation initiale est dans un champ disciplinaire distinct de ce qu'il enseigne actuellement. Tout comme Henri, il ne se considère pas comme ayant été un adulte en formation. Sam ne voit pas de rupture entre ses périodes de travail à temps plein et ses formations, d'autant qu'il a souvent maintenu, en parallèle, les deux. Pour lui, sa curiosité d'apprendre et sa grande capacité d'apprentissage font qu'il ne se considère pas comme

un étudiant qui retourne à l'école, mais le fait dans une forme de continuité de son parcours de vie d'adulte. Encore aujourd'hui, il suit régulièrement des cours et des formations créditées.

Au moment des observations, il donnait entre 21 et 27 heures de cours par semaine. Nous avons pu l'observer durant 15 heures, dont une journée complète comprenant trois séances de cours (trois cours et trois groupes différents) où nous avons assisté à un total de 9h de prestation d'enseignement et avons pu le suivre sur un total de dix heures d'activité. Au moment des observations, il avait trois cours-groupe distincts à sa charge.

6.1.6 Claude

Claude est un nouvel enseignant, il est à l'emploi du cégep depuis moins de deux ans. Au moment de son embauche, il n'avait pas d'expérience comme enseignant. Il a été lui-même un étudiant adulte.

Au moment des observations, il donnait entre 18 et 27 heures de cours. Nous avons réalisé cinq séances d'observations de trois heures pendant lesquelles nous avons pu voir Claude enseigner trois séances différentes d'un même cours à trois groupes (48, 47, 22) distincts ainsi qu'un deuxième cours à un autre groupe.

6.1.7 Léonard

Léonard est enseignant depuis moins de deux ans au sein du cégep. Il cumule, en revanche, près de 10 ans d'expérience comme enseignant. Il n'a jamais enseigné au régulier. Tout comme Charles, Léonard est très polyvalent. Tout comme la majorité des enseignants participants, il a aussi réalisé un retour aux études. Il a abandonné sa première carrière d'enseignant, pour reprendre des études collégiales dans le domaine où il enseigne présentement. Il cumule peu d'expérience comme travailleur dans le domaine, mais il est le seul à détenir une formation en pédagogie.

Au moment des observations, il donnait entre trois et six heures de cours. Au total, nous avons fait six heures d'observation lors de deux séances avec un seul groupe.

6.2 Débuter sa carrière d'enseignant à la formation continue

Qu'elle ait suscité une candidature spontanée, une réponse à un appel de candidature ou bien sous l'influence d'une personne déjà embauchée, la carrière du chargé de cours à la formation continue débute par une première étincelle qui mène vers le désir d'enseigner. Les raisons et les parcours sont divers. Certains avaient déjà de l'expérience comme enseignant à divers niveaux (Sam, Serge, Léonard) ou avaient

des modèles dans leur entourage (Henri, Claude, Charles, Léonard), certains avaient la « vocation de l'enseignement » (Pierre, Serge) tandis que d'autres y sont arrivés par hasard (Sam).

Mais jusqu'à mes premiers emplois d'enseignant, je travaillais sur ma thèse avec le souhait de devenir enseignant, chercheur, etc. Donc c'était une première vocation très très tôt, je dirais. Et puis après, ça ne m'a jamais quitté en fait. Et quand j'ai commencé ici en 2001, à la formation continue, c'était une autre structure, mais disons c'est la formation continue. C'était l'emballement total, c'est vraiment ce que je voulais faire. (Serge)

Toute ma famille dans l'enseignement, ma mère est au primaire, elle vient de prendre sa retraite, ma sœur est au secondaire, mon frère est au primaire, sa blonde est au primaire, fait que j'étais comme le dernier. C'était quasiment dans les astres. Pis moi, ça faisait longtemps, en fait, que je le savais, parce que l'industrie m'a toujours pué au nez, pis j'ai travaillé longtemps là-dedans, parce que j'étais avec mes grands amis, que j'aime d'amour (Claude)

Parce qu'en fait, à la base, moi, je viens d'une famille d'enseignants. Ma mère est enseignante en art. Mon père est enseignant de musique. (Léonard)

Et après un an que j'étais là, donc je faisais vraiment le développement du système, je faisais la maintenance du système, tout ça. Ils m'ont invité à enseigner. Ça c'est le collège privé que je disais, ok? Ils m'ont invité à enseigner. Et j'ai commencé à enseigner, j'ai trouvé ça intéressant, ok? Et une porte a ouvert une autre porte. Donc, c'était pas une planification de carrière, ok? (Sam)

Quand j'étais à l'université, je me rappelle que je me disais, « Ah, quand je vais être vieux, j'aimerais ça être prof. » Puis maintenant, sur le serveur, je suis rendu vieux parce que je suis prof. C'est quelque chose que j'avais... J'ai toujours aimé l'école. Ça a toujours été quelque chose que j'aimais. (Charles)

OK, bien, en fait, c'est mon parcours de vie. Tu sais, ça a toujours été... J'ai toujours aimé l'école. Je trouve que c'est un milieu super enrichissant qui nous permet de toujours... Tu sais, j'ai toujours aimé apprendre, j'ai aimé mettre à jour, j'aimais partager. En fait, tu sais, j'ai... Ça a toujours comme été un plan, tu sais, de peut-être éventuellement enseigner. J'ai fait un parcours qui se tient, là, mais que, tu sais, j'ai varié de programmes, puis à chaque fois que j'étais dans un programme, bien, on venait me chercher pour une autre compétence que j'avais pour aider les gens. Quand j'ai fait ma maîtrise, bien, tu sais, j'ai été auxiliaire d'enseignement, puis ça, j'ai trouvé ça trippant. Tu sais, j'ai fait aussi ma maîtrise en me disant, bien, ça va peut-être m'ouvrir des portes éventuellement vers l'enseignement. En fait, tu sais, tout ça allait vers ça. (Pierre)

Pour le bénéfice des étudiants, ils ont tous fait le choix de déposer leur candidature pour devenir enseignant au cégep, sans nécessairement en connaître tous les rouages, et ce, malgré une fréquentation du réseau collégial comme étudiant ou bien des expériences antérieures comme enseignant.

C'est une grosse machine. (Léonard)

Je trouve surtout que c'est plus difficile que ce que je pensais. C'est beaucoup plus difficile que je pensais. Je pensais que c'était... Dans ma vision d'étudiant, c'était... Ils viennent, puis ils parlent, puis c'est ça, mais non, c'est beaucoup plus... C'est beaucoup plus difficile que ce que je pensais. Plus long, plus demandant en temps, en énergie, puis c'est plus difficile. (Charles)

[Pour un nouveau], c'est peut-être beaucoup [d'information] comment on gère.. comment on gère Omnivox, comment on gère Léa, comment on met des notes sur Léa, comment on met de la rétroaction sur Léa... [tu vas] recevoir un appel vous avez pas fait la saisie des absences, le recensement des étudiants, je fais ça ouf... (Léonard)

Ces extraits montrent que plusieurs, même ceux qui avaient de l'expérience en enseignement ont été surpris ou étonnés de la structure dans laquelle ils se sont retrouvés. Si elles existent, les formations sur l'enseignement collégial ne sont pas fréquentes chez les candidats, du moins, dans le secteur technique. L'obligation d'avoir suivi un parcours disciplinaire, souvent lié à la maîtrise, et l'absence de conditions liées à une formation en pédagogie fait probablement en sorte que les candidats, ne sachant pas si les portes leur seront ouvertes, ne se voient pas réaliser ce parcours de formation avant d'être embauchés.

Au secteur technique, les enseignants sont habituellement recrutés pendant qu'ils occupent une fonction dans leur domaine. Cela ne prépare pas suffisamment les candidats à comprendre de l'intérieur ce qui se passe dans les établissements collégiaux. Comme l'ont évoqué à plusieurs reprises les enseignants, c'est aussi l'absence d'encadrement pour les nouveaux qui marque le plus leurs premières années de parcours. S'ils sont intégrés par des intervenants et des personnes d'expérience, l'accès aux collègues ou à des spécialistes peut manquer à certains. Il n'y a pas de période de mise à l'essai accompagné. Les candidats n'ont pas effectué de stages ou bien été en observation pour comprendre le fonctionnement interne. Dès leur embauche, ils deviennent des enseignants au même titre que ceux et celles qui possèdent plusieurs années d'expérience.

6.2.1 L'embauche

Leur dossier de candidature, comprenant une lettre de motivation et un curriculum vitæ, a été scruté par un ou plusieurs enseignants du département représentant la discipline et jugé satisfaisant pour être convié à l'entrevue devant un comité d'embauche. Que ce soit à la formation continue ou à l'enseignement ordinaire, ce comité est la porte d'accès obligatoire pour pouvoir enseigner au cégep et être embauché au sein d'un département. À ce stade, certains candidats, comme Léonard, Serge et Sam, ont déjà enseigné au cégep ou ailleurs, et d'autres n'ont accumulé aucune expérience formelle de l'enseignement (Henri, Claude, Pierre, Charles).

6.2.1.1 Critères d'embauche

Les critères d'embauche varieront selon les politiques départementales desquelles les programmes dépendent. L'embauche se fait au sein de département en fonction de disciplines, selon des standards de qualification différents (expérience, diplôme, compétence, etc.). Certains départements jugeront qu'une maîtrise est obligatoire, d'autres placeront le baccalauréat disciplinaire comme un prérequis suffisant. Si certains domaines d'études ont un équivalent technique et universitaire, d'autres en sont dépourvus. Ce faisant le critère du diplôme universitaire est parfois optionnel pour certains cours ou pour certains programmes spécifiques. Dans certains cas, l'expérience peut être le seul critère requis et nécessaire. Les critères d'embauche des comités FC sont à la discrétion de la direction de la FC et de la direction des études; ils peuvent être définis en fonction des besoins spécifiques de certains programmes de formation ou pour certains cours. La règle générale veut que dès qu'une personne est embauchée pour une discipline donnée, elle soit considérée comme apte à enseigner l'ensemble des cours liés à la discipline. Il n'y a pas de qualification spécifique requise pour donner des cours particuliers, sauf dans de très rares cas. Un enseignant d'une discipline donnée est donc présumé apte à former des étudiants sur l'entièreté des compétences liées à cette discipline, compétences qui peuvent être très variées selon la fonction de travail qui est enseignée dans la discipline. Il va de soi que ce n'est pas toujours possible. Cet aspect peut même conduire à des problèmes au sein de programme, entre collègues et avec des étudiants. Nous y reviendrons. De par la nature des programmes, certains départements sont pluridisciplinaires et regroupent des enseignants embauchés selon des disciplines spécifiques, mais au sein d'un même département.

Pour le collège et le programme que nous avons observé, les critères d'embauche sont :

- Baccalauréat dans un domaine relié au DOMAINE ou, Baccalauréat en enseignement et DEC DANS LE DOMAINE ou, toute autre combinaison de formation de niveau universitaire de premier cycle et expérience DANS LE DOMAINE jugée pertinente
- Expérience professionnelle récente jugée significative
- Expérience de l'enseignement souhaitable

(Source : Document d'embauche du Cégep de Montréal)

6.2.1.2 Le processus d'embauche

Le processus d'embauche au sein des départements ou des disciplines qui ont des cours ou des programmes à la formation continue débute habituellement lorsqu'un cours est laissé sans titulaire. Cela se produit dans les cas où la charge n'a pas été attribuée après avoir été offerte officiellement aux enseignants de la discipline ou lors du désistement d'un enseignant qui l'avait précédemment obtenue. Une fois que tous les enseignants inscrits sur la liste de priorité ont refusé le cours, un affichage externe est réalisé par la Direction

des ressources humaines. Les candidatures reçues pour le ou les cours affichées et les candidatures qui avaient déjà été reçues auparavant sont évaluées. Dans le cas du programme observé, c'est l'enseignant à temps plein dit « Annexe » qui est responsable d'évaluer les candidatures. La direction des études ou les conseillers pédagogiques peuvent aussi identifier les profils intéressants, mais la coutume est de laisser le dernier mot au spécialiste de la discipline, à l'enseignant. Les curriculum vitae sont analysés afin de trouver les candidats qui correspondent le plus au profil recherché, notamment en tenant compte des besoins immédiats, mais aussi en fonction de l'ensemble des cours de la discipline.

6.2.1.3 L'entrevue et le test de sélection

Les candidats dont le dossier correspond aux besoins et aux critères de sélection sont invités à participer à une entrevue d'embauche et à réaliser un test de maîtrise de la langue d'enseignement. L'entrevue d'embauche comporte deux parties, un questionnaire d'embauche mené par le comité de sélection et une séance de microenseignement portant sur un thème ou un élément de matière spécifique. Le candidat aura quelques jours pour se préparer à cette simulation d'enseignement. On lui fournira à l'avance le thème et le contexte en lui demandant de préparer une prestation d'environ 15 minutes. Pendant l'entrevue, on demandera au candidat d'effectuer cet enseignement. Les membres du comité agiront à titre d'étudiants, simulant une classe et posant des questions selon le déroulement de la prestation.

Pour ce programme, on privilégiera un concept de base, habituellement très bien maîtrisé par les candidats, mais qui est souvent très difficile à comprendre pour les nouveaux étudiants. Ce faisant, il est possible pour les membres du comité d'apprécier la capacité du candidat à planifier une séance de cours, mais aussi d'externaliser ses savoirs, pour présenter de manière simple et compréhensible, un concept tellement bien maîtrisé qu'il en devient presque difficile d'en proposer une explication. C'est à ce moment, qu'il est possible d'apprécier la capacité du candidat à proposer une séance bien construite, abordant progressivement le concept en proposant des explications simples et claires.

Par la suite, le comité procédera au reste de l'entrevue en posant des questions au candidat sur son parcours scolaire, ses expériences de travail, ses compétences pédagogiques, son rapport à l'enseignement, sa connaissance du réseau collégial et sur certains aspects techniques qui sont en lien avec la discipline ou le programme pour lequel il souhaite être embauché. On demandera aussi au candidat quelles sont ses disponibilités pour les prochaines semaines. La majorité des candidats ont déjà des contrats ou des emplois qui les occupent à temps partiel, cela sera pris en considération pour planifier les besoins de recrutement. En effet, si les besoins comprennent plus d'un cours, le comité devra procéder à l'embauche de plusieurs personnes si celles-ci n'ont que peu de disponibilité. À la fin de l'entretien, le candidat aura l'occasion de

poser ses propres questions. La plupart du temps, ces questions portent sur les besoins actuels et futurs, sur l'horaire possible et sur les prochaines étapes. On remerciera le candidat qui quittera. Le comité délibérera ensuite et prendra une décision sur l'admissibilité du candidat à occuper une charge de cours à la FC et au régulier. Habituellement, c'est par choix unanime que le candidat est sélectionné.

À ce stade, le test de maîtrise de la langue aura déjà été fait avant l'entrevue ou le candidat le réalisera par la suite. Selon la discipline, la note de passage pourra être différente. Les départements ou disciplines liés à la littérature auront des exigences supérieures quant au niveau de français requis. Le test pourra être repris une fois en cas d'échec. Le candidat retenu, mais ayant échoué le test de français, devra le réussir sous peine d'être retiré de la liste de priorité; ce faisant, il ne pourrait pas obtenir de cours au sein de cet établissement. Ce retrait est l'équivalent d'une mise à pied, puisque la personne n'aurait plus accès aux contrats d'enseignement.

6.2.1.4 Plusieurs comités d'embauche

La convention collective prévoit deux types de scénarios, le comité du régulier ou bien le comité de la formation continue. Le comité de sélection de la formation ordinaire est composé de trois enseignants de la discipline, et de deux représentants du cégep, habituellement le directeur adjoint du programme et un représentant des ressources humaines (FNEEQ, article 4-4.00). Pour le comité de sélection de la FC,

sous réserve de pratiques locales qui prévoient une plus grande participation des enseignantes et enseignants au mécanisme de sélection de la formation continue, le Collège invite une (1) enseignante ou un (1) enseignant de la discipline concernée, à l'enseignement régulier, pour participer à la sélection (FNEEQ, article 8-7.11).

Celui-ci pourrait être composé uniquement d'un directeur adjoint, d'un conseiller pédagogique ou d'un représentant des RH. Pour ce type de comité, aucun enseignant de la discipline visée n'est donc officiellement requis. Les pratiques de ce cégep veulent que le comité d'embauche de la FC invite toujours un enseignant de la discipline pour participer au comité. L'enseignant embauché par le comité de sélection du régulier pourra exercer dans les deux secteurs de formation. Un candidat ayant été sélectionné par le second comité ne pourra enseigner qu'à la formation continue, à moins qu'il ne soit revu par le comité de sélection du régulier.

Notre expérience montre que les candidats n'ont qu'une très vague idée du processus d'embauche et des limites de celui-ci. La différence à ce chapitre entre la FC et le régulier n'est que très peu connue des

candidats, même ceux qui ont déjà fréquenté des services de FC¹. Les concepts de « charge de cours », « cours », « tâche », « poste » et « permanence » ne sont pas connus initialement des nouveaux enseignants. Aucun des participants à l'étude n'avait une bonne connaissance des conditions de travail, des règles d'ancienneté ou bien d'attribution des cours avant leur embauche. Certains avaient déjà enseigné, mais la structure antérieure qu'ils connaissaient était complètement différente de celle du cégep. Le passage de la FC au régulier, nous en reparlerons plus loin, reste mystérieux à bien des égards pour les nouveaux. Après l'embauche, ces informations leur seront partiellement transmises en fonction de leur question et du type d'encadrement qu'ils recevront. Des séances d'intégration sont organisées par le syndicat, mais selon le calendrier de la formation ordinaire, donc souvent plusieurs mois après l'embauche des enseignants de la FC. Cela dit, les nouveaux chargés de cours se sentent rarement concernés par ces rencontres, ne sachant pas spécifiquement s'ils sont les bienvenus ou bien s'ils apprendront des choses pertinentes pour eux. Il y a forcément une forme de gêne à participer à ce type de rencontre lorsque les barrières d'entrées ne sont pas abaissées par des collègues ou des gens de confiance. De plus, la participation à ces rencontres ajoute au nombre d'heures devant être travaillé pour le chargé de cours, qui ne sera pas rémunéré.

En fonction des besoins, un comité dit conjoint pourra effectuer le recrutement. Pour ce cégep, c'est une pratique courante. Celui-ci est composé de trois enseignants, dont un qui provient de la formation continue, d'un conseiller pédagogique, d'un représentant des RH et d'un directeur adjoint, soit de la FC ou bien du régulier. Les chargés de cours sont alors, *de facto*, ajoutés à la banque de candidature des enseignants pouvant obtenir des remplacements, des charges partielles ou à temps plein à la formation régulière. Pendant la période de nos observations, cette pratique fut toutefois changée. Si la pratique a été maintenue pendant des années pour la majorité des départements, des décisions récentes forcent la séparation du recrutement pour plusieurs départements. L'interprétation faite de plusieurs changements dans la convention collective de 2020-2023 (FNEEQ, 2020-2023) par rapport à celle de 2015-2020 (FNEEQ, 2015-2020) a provoqué certains réajustements des pratiques qui affectent la manière de procéder. Notons que maintenant le travail fait par les enseignants du régulier pour la formation continue doit être rémunéré (FNEEQ, 2020-2023, art 6-1.04). Ainsi donc, quand ils n'ont pas de besoins immédiats, les départements sont alors invités à laisser le recrutement être fait uniquement par la FC. Plus tard, les comités du régulier pourront revoir les candidats et d'autres candidats, selon leurs critères propres et leurs besoins.

La coutume était de créer des comités du régulier ou conjoints pour chaque embauche, sans égard aux besoins immédiats de la formation ordinaire. Les départements voyaient alors leur bassin d'enseignants

¹ Notre expérience et nos entretiens avec les étudiants et les diplômés montrent aussi que le statut des enseignants, notamment leurs conditions de travail et le fonctionnement de la répartition du travail ne sont pas connus.

s'élargir par le recrutement de la FC. Selon nos informateurs, cette pratique était parfois vue comme contraignante pour les départements puisque l'embauche était faite à partir des besoins à court terme de la FC, sans nécessairement prendre en considération ceux du régulier. Le régulier était alors contraint d'offrir les charges de cours selon l'ancienneté de candidature qui pouvait ne pas satisfaire à l'ensemble des critères. En outre, plusieurs enseignants du régulier ne se sentaient pas à l'aise de bloquer l'embauche d'un candidat pouvant répondre aux besoins de la FC, mais sans répondre à ceux, à moyen ou long terme, du régulier. Au sein d'un département ou d'une discipline, il faut savoir que les programmes offerts à la FC sont parfois plus spécialisés que ceux du régulier ou dans des spécialités qui ne couvrent pas ceux du régulier.

Auparavant, dans ce cégep, pour la discipline observée, la pratique voulait que l'embauche même pendant les périodes de vacances estivales fut systématiquement faite par le comité dit conjoint, même si les besoins émanaient uniquement de la FC. Le bassin d'enseignant était ainsi comblé d'avance pour les besoins du régulier. Cela évitait, notamment, d'être obligé de repasser un candidat en entretien afin qu'il puisse obtenir une charge au secteur régulier. Il arrive que le candidat ait plus de cinq ans d'ancienneté avant que les premières charges de cours au régulier lui soient proposées. Il est alors perçu comme étrange qu'un enseignant d'expérience ait à démontrer sa compétence devant un second comité. Ce comité conjoint était coutumier, mais n'était pas soumis à une entente locale. Il est arrivé à plusieurs occasions qu'il eût été questionné ou bien que son application fût à géométrie variable. Certains informateurs nous parlent de décision à « adjoint variable », faisant référence à l'application, plus ou moins claire des règles par les directeurs adjoints, relevant de la Direction des études ou de la Direction de la FC. Des informateurs mentionnent aussi qu'un bilan des embauches réalisées dans les dernières années, par le régulier, a influencé ces changements de pratiques.

Nous remarquons, et plusieurs informateurs nous l'ont mentionné, l'interprétation stricte de la convention collective crée une distance entre la formation régulière et la FC. Cette situation engendre deux catégories d'enseignants. Il y a ceux qui ont été choisis par le régulier, qui pourront accumuler de l'ancienneté et obtenir des charges ou des postes à temps plein ou partiel et ceux qui seront maintenus au statut de chargé de cours, sans possibilité d'occuper un poste au régulier. Si les chargés de cours peuvent toujours être vus en entrevue de sélection pour le régulier, des conflits de personnalité, le jugement hâtif des collègues ou bien d'autres critères pourront venir entraver leur passage vers la formation régulière, créant une situation potentiellement discriminatoire. En fonction des départs à la retraite, des ressources départementales, des congés et d'autres facteurs, certains chargés de cours avaient plus de 5 ans d'expérience lors de leur premier contrat à l'enseignement régulier. La question se pose à savoir ce qui justifierait, d'un point de vue de justice et d'équité, un traitement distinct. Qui plus est, plusieurs DEC techniques sont offerts de manière intensive à la FC. Un enseignant recruté par la FC et qui aurait enseigné des cours de cette formation serait

susceptible de se voir refuser le passage au régulier, et ce, même s'il a déjà enseigné dans cette formation, pour des motifs liés à une performance réalisée en entrevue d'embauche. Si c'est un cas de figure qui n'est pas actualisé, la procédure différenciée entr'ouvre la porte à une situation discriminatoire.

Dans tous les cas, sur la base de la performance dans une simulation d'enseignement d'environ 15 minutes et sur les réponses aux questions, les candidatures sont jugées intéressantes ou non. Si plusieurs candidats ont été retenus, le comité les placera en ordre de priorité. Cet ordre est important pour l'attribution initiale des cours et la priorité d'attribution des cours pour les chargés de cours. Les candidats sont avisés de la décision du comité dans les jours suivant l'entrevue. Les personnes retenues seront appelées et les autres recevront un avis de refus par courriel.

6.2.2 La rencontre, l'intégration et le premier choix de cours

6.2.2.1 Rencontres d'intégration

Dans la discipline que nous avons observée, le nouvel enseignant sera convoqué pour une rencontre par les ressources humaines et deux rencontres d'intégration par la FC. Le nouvel enseignant recevra aussi une trousse électronique d'accueil comportant des documents telles que les informations de base sur l'accès aux réseaux, aux postes informatiques et aux diverses ressources du collège. Il rencontrera initialement le conseiller pédagogique assigné au programme qui expliquera le fonctionnement de la FC, présentera globalement les politiques d'évaluation, la plateforme de communication avec les étudiants, la procédure de remise de note, le fonctionnement des horaires et de l'affichage de cours. Il recevra sa clef des locaux lors de cette rencontre. Par la suite, il rencontrera un enseignant dit « Annexe », qui agit comme coordonnateur de la discipline pour la FC.

Aucun matériel de cours n'est fourni d'emblée. Seuls le cahier de programme, les plans-cadres et les plans de cours modèles des cours offerts au nouvel enseignant sont fournis. Selon la durée de la rencontre et la modalité (présence ou distance), divers locaux de cours pourront être visités. Aucun des participants de l'étude n'a émis de commentaires quant à cet accueil. Pour le programme observé, nous pouvons dire que l'accompagnement des chargés de cours est fait de manière minimale. Aucune procédure standardisée et aucune formation ne sont offertes aux nouveaux enseignants de la FC.

6.2.2.2 Le rôle d'Annexe et de conseiller pédagogique

Les deux rôles sont complémentaires et travaillent en partenariat sur plusieurs dossiers liés aux étudiants, aux enseignants et aux programmes. Ces deux personnes sont identifiées par l'ensemble des enseignants ayant participé à l'étude comme étant les deux sources d'information et d'accompagnement les plus

importantes quant aux questionnements sur les cours, la structure du programme, les pratiques éducatives et l'accompagnement global.

Le fait d'avoir accès à [l'Annexe], comme coordonnateur de programme, responsable de programme [...] Ça, je trouve ça très rassurant, parce que c'est très différent [de mes expériences passées]. C'est une grosse machine. On ne croise personne, parce qu'il n'y a pas d'échange entre collègues. [...] Sinon, [Le CP] aussi, au niveau de tous les dédales administratifs, c'est aussi très rassurant de savoir qu'on a... Je me sens épaulé. Si j'avais des questions avec des étudiants, je ne me sentais pas jugé. [C'est] aussi très rassurant de savoir qu'on a... Je me sens épaulé. Si j'avais des questions avec des étudiants, je ne me sentais pas jugé. J'avais des questions réelles (Léonard)

L'enseignant annexe servira de point d'ancrage, d'intégration aux contenus, à la structure des cours, etc. Son rôle peut être différent en fonction des programmes, dans le cas de ce programme, il souhaite mettre en place un climat d'accompagnement avec les nouveaux enseignants afin qu'ils puissent bénéficier de l'accès à au moins un collègue qui peut répondre à leurs questions. Il joue principalement un rôle de mentor.

Cet enseignant a un statut particulier à la FC. Contrairement aux chargés de cours qui sont payés à l'heure enseignée, ce dernier est rémunéré en équivalent temps complet (ETC) à temps plein ou à temps partiel, comme ses collègues du régulier. Depuis plus de 20 ans, la convention collective (art. 8-7.07) en définit la création, mais ne balise pas son rôle.

Le Collège peut utiliser les ressources prévues aux clauses 8-5.04, 8-5.05 et 8-5.06 afin de créer une ou des charges à temps complet ou à temps partiel à la formation continue. Une telle charge est comptabilisée pour une valeur de zéro virgule quarante-six (0,46) ETC aux fins de l'application de l'article 8-5.00. (FNEEQ, 2015-2020, art 8-7.07)

Depuis 2016, le nombre minimum d'ETC visant à créer des charges à la FC à temps plein ou à temps partiel est défini pour chaque cégep qui possède un service de formation continue et est partiellement financé par l'enveloppe E, dédiée aux enseignants (voir 5.1.1.2). Le reste est pris à même le budget de la FC. Au total, en 2021-2022, il y avait 143,42 charges à la formation continue dans l'ensemble du réseau des cégeps.

À compter de l'année d'enseignement 2016-2017, le Collège dispose de charges à la formation continue, prévues à l'Annexe I-13. Les paragraphes 2, 3, 4 et 5 de la clause 8-7.07 s'appliquent à la présente clause. (FNEEQ, 2015-2020, art 8-7.08)

Ce cégep a créé des charges à temps plein à la formation continue en fonction des besoins des diverses disciplines, et ce, depuis au moins 2010. La coutume veut que ces postes soient nommés « Annexe », probablement en référence à une annexe de financement ou d'une convention collective. Aucun informateur n'avait une idée précise de l'origine du nom.

Tableau 14. – Charges à la formation continue allouées par le MEQ

Nom des établissements	Charges à la formation continue	Nom des établissements	Charges à la formation continue
Abitibi-Témiscamingue	0,90	Lévis-Lauzon	1,00
Ahuntsic	5,55	Limoilou	2,60
Alma	1,00	Lionel Groulx	1,35
André-Laurendeau	2,25	Maisonneuve	5,85
Baie-Comeau	0,50	Marie-Victorin	3,40
Beauce-Appalaches	0,85	Matane	4,28
Bois-de-Boulogne	13,18	Montmorency	2,80
Champlain (Lennoxville)	4,64	Outaouais	1,40
Champlain (Saint-Lambert)	0,90	Rimouski	2,45
Chicoutimi	1,20	Rimouski - Centre matapédien	0,50
Dawson	7,15	Rivière-du-Loup	1,85
Drummondville	5,95	Rosemont	1,75
Édouard-Montpetit	3,45	Sainte-Foy	14,82
François-Xavier Garneau	2,40	Saint-Jean-sur-Richelieu	2,60
Gaspésie et des Îles	1,40	Saint-Jérôme	1,35
Gaspésie et des Îles		Saint-Jérôme (Mont-Laurier)	0,15
CEC des Îles-de-la-Madeleine	0,35	Saint-Laurent	2,45
Gaspésie et des Îles		Sept-Îles	0,50
CEC Carleton-sur-Mer	0,25	Shawinigan	0,95
Gérald-Godin	2,42	Sherbrooke	3,50
Granby	0,95	Sorel-Tracy	3,02
Héritage	0,80	St-Félicien	1,30
John Abbott	3,80	St-Hyacinthe	1,55
Jonquière	0,80	Thetford	0,70
Jonquière - CEC en Charlevoix	0,10	Trois-Rivières	1,80
Lanaudière (Joliette)	0,85	Valleyfield	1,20
Lanaudière (L'Assomption)	0,65	Vanier	4,75
Lanaudière (Terrebonne)	0,30	Victoriaville	5,41
La Pocatière	0,70	Vieux Montréal	4,60
La Pocatière			
CEC de Montmagny	0,25		
Total			143,42

(Source : Régime budgétaire et financier des cégeps 2022-2023, p. 166)

Dans cette discipline, l'Annexe fournit volontairement du matériel didactique s'il en possède pour le cours. L'utilisation du matériel est toujours laissée à la discrétion des enseignants qui le reçoivent. En plus des plans de cours qu'il devra suivre, le nouvel enseignant pourra recevoir des exemples d'exercices, d'énoncés de travaux pratiques et des exemples d'épreuves finales qui ont déjà été employés par le passé. Si l'Annexe en possède, il fournira des notes de cours. Cette stratégie d'accompagnement est mise en place par l'Annexe pour plusieurs raisons. Comme pour bon nombre d'enseignants, celui-ci a dû créer l'ensemble de son matériel pédagogique dans ses premières années d'enseignement. Il n'a que très peu reçu de documents pour l'aider. Il veut maintenant éviter aux nouveaux enseignants une partie de ce travail et il cherche à créer une culture de partage. Cet accompagnement se veut être une modélisation par l'exemple, et ce, à double

titre. D'abord, en proposant des modèles de document ou de type de travaux, l'Annexe balise ce qui est attendu des nouveaux enseignants et il communique des informations sur les attentes des étudiants. Le nouvel enseignant a donc de l'informations sur l'ampleur des travaux demandés, le type de demande et les critères d'évaluation. Ensuite, son intention est de modéliser le comportement du nouvel enseignant en amorçant une culture de partage, qu'il l'espère, se répercutera auprès de l'ensemble des autres enseignants. Il veut favoriser le partage des documents entre collègues et faciliter les premiers pas dans le domaine de l'enseignement.

(Chercheur) Tu parlais tout à l'heure que tu avais des collègues qui t'avaient prêté du matériel. Est-ce que tu penses que c'est une pratique courante ou ça t'a-tu aidé? (Léonard) Ça m'a vraiment aidé parce que j'aimerais ça, que ce soit une pratique courante. Mais j'ai apprécié énormément, [...] puis je le fais savoir aussi. Je pense que moi, je serais prêt à donner mon matériel aussi parce que, un, ça permet de mieux bâtir un cours. (Léonard)

L'enseignant annexe voudra aussi mettre en lien le nouvel enseignant avec ses nouveaux collègues. En ce sens, le nouvel enseignant sera mis en contact avec un enseignant ayant déjà donné le cours. Libre à eux de s'entendre sur une modalité de travail en commun.

Peu d'activités de socialisation sont offertes aux chargés de cours qui n'ont pas l'occasion de se croiser souvent et n'entretiennent que peu de relations entre eux.

Je dirais que j'haïs pas l'idée d'être sur mon île. Je me sens comme un peu un travailleur autonome. Je loue mes services au gouvernement pour venir donner des cours. Mais ce qui pourrait le fun, ça serait d'avoir un peu plus de... un peu plus d'activités entre nous. [...] on a pas besoin d'avoir des parties staff à toutes les... Je pense qu'on est une belle équipe. Qui, quand même, commence à être moins nouvelle qu'il y a peut-être deux ans. Mais on se voit pas beaucoup. On se voit au meeting à distance. Fait que... Fait qu'on se voit pas beaucoup. C'est dans les points qu'on pourrait... Ça, j'imagine que ça... Mais on pourrait se voir sur une base un peu plus... d'avoir un peu plus de collégialité. (Charles)

Le nouveau chargé de cours aura donc principalement deux personnes à qui se référer dans les premiers temps, le conseiller pédagogique et l'Annexe.

6.2.2.3 Le choix de cours

La liste des cours disponibles et pour laquelle la sélection des candidats a été faite est alors envoyée aux candidats retenus. Ceux-ci peuvent appliquer sur chacun d'entre eux. L'attribution des cours se fera en suivant l'ordre de priorité établie en comité. Le candidat enverra ses choix au conseiller pédagogique qui lui confirmera, en fonction de sa priorité, les cours qui lui ont été attribués.

L'expérience nous montre que plusieurs enseignants privilégient les cours d'introduction ou les cours des premières sessions. *A priori*, si ces cours semblent les plus simples à donner, *a posteriori*, les participants nous suggèrent le contraire. Il s'avère que ce sont les cours qui sont souvent les plus difficiles à rendre. L'autonomie, fondée sur l'acquisition de compétences qui seront réinvesties dans les cours plus avancés, facilite le travail de l'enseignant. Les cours des premières sessions demandent un doigté certain et une approche plus stricte de la matière afin de bien faire réaliser les apprentissages. Dans nos entretiens informels, plusieurs ont mentionné que la préparation d'un cours d'introduction leur demande une plus grande rigueur et une grande précision dans la présentation des concepts, dans la structure des exercices formatifs ou sommatifs et dans les démonstrations faites en classe. Pour nos participants, plus l'étudiant est avancé dans la matière, plus il devient autonome et capable de s'adapter à divers types d'enseignement. De plus, dans les premiers cours, les écarts entre les étudiants sont d'autant plus grands, certains ont des connaissances assez avancées, d'autres aucunes.

Je pense que ça amène des challenges particuliers parce qu'il faut enseigner à tout le monde et donc, il faut enseigner à celle qui connaît, la personne qui ne connaît rien. On peut perdre ceux qui connaissent tout parce qu'ils sont *bored*. Mais si on leur donne une espèce de challenge supplémentaire de genre, est-ce qu'on est capables à la gang, vous et moi et les 3-4 étudiants plus forts de traîner tout le monde dans le même bateau, ça serait le fun. Puis je pense qu'on a des rares à pouvoir le faire parce que dans les cours au régulier, les kids ont toutes 18 ans et savent à peu près toutes les mêmes affaires. (Henri)

6.2.3 L'attribution des cours

La majorité des nouveaux enseignants se verront attribuer un ou deux cours lors de l'embauche. Il n'y a pas de règle quant à l'intégration ou à l'attribution des cours aux nouveaux enseignants. La convention collective établit une limite de 360 heures d'enseignement par session (FNEEQ, 2020-2023, art 5.4-16). Cependant, cette règle n'est pas toujours respectée dans l'attribution des cours. Les usages de ce collège limitent toutefois le nombre d'heures d'enseignement à environ 25 heures par semaine. Il s'agit ici d'une règle d'usage puisqu'aucunes entente ou politique interne ne balisent cette limite.

Comme l'embauche se fait en fonction de besoins, c'est-à-dire, de cours qui ne trouvent pas preneurs, il est plutôt rare de proposer plus de deux cours à un nouvel enseignant. La variation des cours disponibles à chaque affichage étant difficile à prévoir, il se peut qu'un nouveau chargé de cours ne se fasse offrir aucun cours lors de l'affichage subséquent ou bien trop de cours pour entrer dans son horaire. Il devra s'adapter à cette réalité. Il devra s'ajuster à des cycles de travail intenses liés à une grande rémunération et des périodes plus tranquilles où il pourrait ne recevoir qu'un très faible salaire. Chaque cours attribué est rémunéré à titre de contrat individuel réparti également sur une période allant du début du cours jusqu'à sa fin. Un

cours d'une durée de 45 heures sur une période de 10 semaines sera rémunéré 4.5 heures par semaine. Le chevauchement des cours fait en sorte que la rémunération n'est pas répartie également sur une session ou bien sur une période régulière.

6.2.4 Les premiers cours

Viendra alors le moment de préparer les cours. Le nouvel enseignant se retrouvera alors seul à devoir créer et organiser des séances de cours selon sa compréhension du contexte institutionnel, incluant notamment le programme, les plans-cadres et les plans de cours. *A priori*, il ne connaît que peu de chose de la formation et de l'enseignement collégial. Il ne connaît pas les étudiants, leurs compétences acquises, leurs bagages d'expérience, leurs forces et leurs faiblesses. Il n'est que partiellement informé du contenu des autres cours qui composent l'organigramme du programme, à savoir ceux qui viennent avant ou après et ceux qui sont suivis en même temps par les étudiants. Il ignore généralement le niveau final des compétences de la formation et ne connaît pas le fonctionnement global du cégep, la structure de prise de décision et les politiques internes. En outre des trois rencontres précédemment décrites, aucun plan d'accompagnement ou d'intégration n'est mis en place pour les nouveaux enseignants de la formation continue, il est considéré exactement de la même manière que ses collègues déjà installés dans leur rôle.

6.2.4.1 Son répertoire de ressources initiales

Bien qu'il ait le même statut que les autres enseignants, celui-ci n'apporte pas instantanément la compréhension globale et fine du système d'enseignement collégial, qui plus est des distinctions de la formation continue. Le nouvel enseignant comprend le cégep à partir de son expérience antérieure d'étudiant. Il estime connaître son rôle, ses devoirs et ses obligations d'enseignant par rapport à ce même vécu. Il entre donc dans une sous-culture spécifique dont il détient certaines clés, mais ignore la majorité d'entre elles. Son rapport à l'enseignement est principalement construit sur la base de son expérience d'étudiant, sur la compréhension qu'il s'est forgée en ayant une position que l'on pourrait associer à celle d'un observateur.

Dans ma vision d'étudiant, c'était... Dans ma vision d'étudiant, c'était... Ils viennent, puis ils parlent, puis c'est ça, mais non, c'est beaucoup plus... C'est beaucoup plus difficile que ce que je pensais. Plus long, plus demandant en temps, en énergie, puis c'est plus difficile. (Charles)

À cette étape, le répertoire de ressources de l'enseignant se compose principalement de son expérience, de ses compétences disciplinaires, de ses expériences comme étudiant, du conseiller pédagogique, de l'Annexe et des documents qu'on lui a fournis (plans-cadres, plans de cours, exemples, travaux, etc.).

Pour plusieurs enseignants, le plan de cours est considéré comme l'élément le plus important de la structure du cours.

[...] je pense que c'est comme une espèce de pierre angulaire. (Claude)

Il structure le cours et donne forme à la progression des apprentissages. Les plans de cours des autres cours sont aussi importants, ils permettent de baliser les notions à aborder et de situer l'enseignant dans la bonne approche et dans les limites de son propre cours.

Le plan de cours précédent qui est assez détaillé, ça permet au moins de voir jusqu'où on se rend, puis voir aussi le cours suivant, voir qu'est-ce qui est nécessaire, qu'est-ce qui est utile pour que le prof qui va avoir les étudiants au cours suivant n'ait pas à revenir sur du matériel. Donc ça, ça a été utile pour bâtir mon cours. (Léonard)

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'enseignant annexe et le conseiller pédagogique sont aussi identifiés comme des ressources importantes pour l'enseignants débutant. D'abord, ils fournissent des réponses rapides, sans jugement, à des questions qui peuvent bloquer les nouveaux, connaissent les structures et les services qui peuvent agir dans plusieurs situations et agissent à titre de mentors afin de bien intégrer le nouvel enseignant. Ils permettent aussi de briser un peu l'isolement.

La formation continue c'est toujours... on est toujours de même tout seul, pas d'interaction (Léonard)

Ça a été pas mal tout seul, une chance l'Annexe justement m'a donné du matériel pour m'orienter, mais j'ai tout monté mon matériel moi-même à partir des inspirations que j'ai réussi à avoir, [UN COLLEAGUE] m'a supporté, [...], mais ultimement je me suis vite rendu compte que pour le meilleur et pour le pire on est tout seul, j'étais tout seul avec moi-même (Claude)

6.2.4.2 La préparation des cours

Les enseignants nous diront qu'au début de leur carrière la préparation des cours est l'aspect qui prend le plus de temps et qui demande beaucoup de travail. Ce faisant les séances de cours se préparent un peu d'avance. Les notes de cours, les démonstrations, les exercices et les présentations électroniques se réalisent de séance en séance. Parfois quelques séances à l'avance, d'autres fois à la semaine. Le peu de temps mis à la disposition des enseignants entre les séances de cours et avant le début des premières séances du cours pour lesquelles ils sont embauchés limite le travail de préparation qui peut être fait initialement.

Les cours se donnaient comme deux semaines après mon embauche. J'étais dans une situation vraiment stressante où j'apprenais la matière en même temps que je la donnais. J'avais à peu près deux trois semaines d'avance sur mes étudiants, pas plus. Mais j'étais confiant, t'sé en mes moyen, je savais que ça allait bien aller parce genre, [à l'entrevue], il avait fallu que je prépare un module

sur les attaques par injection SQL. [...] À l'entrevue, ça s'était bien passé. C'était quelque chose que je ne connaissais pas avant l'entrevue. Je me suis dit que préparer un cours, ce n'est pas si pire que ça finalement. Puis, ça a été l'enfer. (Henri)

De plus, la faible expérience en enseignement des nouvelles recrues rend difficile la planification à long terme des contenus. Le rythme réel de progression de l'apprentissage des étudiants n'est pas connu, la densité de matériel nécessaire pour traverser les trois heures de séances prévues est aussi mal maîtrisée initialement. Ajoutons aussi que pour ce domaine d'enseignement où des manuels de formation ne sont pas utilisés, le travail de préparation consiste, à partir du plan de cours, à trouver des manières de présenter adéquatement les contenus devant être enseignés, de créer des notes de cours afin de soutenir l'apprentissage des étudiants, de créer les contenus des démonstrations à réaliser en classe et de produire des exercices adéquats afin de mettre en pratique ces contenus. Cela requiert beaucoup de temps.

Je pense que dans ce temps-là, je donnais maximum 9 heures de cours par semaine. Je trouvais que c'était de la job. J'avais tellement de préparation à faire. Juste préparer des slides, préparer une structure de cours, juste lire la doc, comprendre ce que tu fais, essayer ce que tu fais, créer les exercices. (Henri)

Si au départ les enseignants ont une certaine maîtrise de la matière, il s'avère que les compétences techniques mobilisées sur le marché du travail et maîtrisées par l'enseignant peuvent différer de celles qui doivent être enseignées pour respecter les étapes d'apprentissage. Pour Sam, l'adaptation fut difficile. La progression des apprentissages, bien que logique dans une perspective d'ingénierie de formation, n'est toutefois pas toujours perçue comme étant cohérente eu égard aux pratiques professionnelles. Au départ, nous a-t-il révélé, il ne comprenait pas pourquoi certaines choses étaient enseignées de cette manière. Il a dû lui-même réapprendre à faire certaines choses. C'est après avoir vu la progression des apprentissages qui est notamment élaborée dans les plans-cadres qu'il a compris les raisons derrière les choix que le comité de programme a faits.

Dans le programme d'étude que nous avons observé, les cours sont organisés de sorte de s'appuyer les uns sur les autres, en séquence, pour l'acquisition des compétences. Les compétences se construisent sur plus d'un cours, se précisent et s'affinent avec la progression des apprentissages. Au départ, les étudiants seront guidés vers une pratique simple, ne prenant pas en compte les meilleures pratiques de l'industrie ou bien la complexité des situations de travail réelles. Par la suite, ces apprentissages seront bonifiés, complexifiés et parfois contredits afin de s'approcher des pratiques de l'industrie. Ainsi, d'une pratique simple pour l'apprentissage initial, les cours construiront, parfois en contradiction avec les acquis antérieurs, une compétence prête pour le marché du travail. Les pratiques de l'industrie sont parfois très avancées par rapport à ce qu'il est possible d'enseigner dans un seul cours.

Le travail de préparation n'est pas spécifique aux nouveaux enseignants. Il devient en revanche différent en fonction de l'expérience acquise. Si le travail préparatoire n'est pas toujours adéquat dans sa première version, il est réinvesti et permet une amélioration des prestations suivantes.

De même, les étudiants finissants, de retour de stage, nous affirment souvent que les compétences développées n'étaient pas suffisantes pour entreprendre facilement les tâches qui leur étaient confiées. À cet égard, ils constatent cependant que les compétences acquises leur ont permis de s'adapter aux besoins des entreprises. Nos entretiens avec les diplômés convergent avec le point de vue des finissants.

D'ailleurs, plusieurs participants (diplômés, finissants et enseignants) ont nommé comment les cours sont chargés, que le rythme est rapide et que le programme est difficile. Les enseignants interrogés aussi ont la même perception (Henri, Claude, Charles). Toutefois, le retour aux études est perçu comme un moment hors du temps où les efforts et l'implication devraient être totaux (Charles).

On vous en donne un peu pour votre argent. C'est un peu ça que vous avez choisi, donc... J'aurais un peu... C'est comme ça que je l'ai vécu quand j'étais à l'école. Moi, il faut que tu n'aies pas le choix. Il faut que tu en fasses. Il y a comme... Je ne sais pas... [...] C'est *tough*, l'école. Ce n'est pas... Ce n'est pas fait pour... « Je passe après mon cours, je fais une petite demi-heure, puis après ça, hop, c'est beau... ». Ce n'est pas facile. La MATIÈRE aussi, ce n'est pas facile au départ. C'est sûr qu'il y a de ça... Apprendre quelque chose qui n'est pas facile, un, quand tu réussis, c'est très grisant. De deux, si c'était facile, tout le monde en ferait. Il y a comme l'idée d'apprendre un métier qui est assez quand même technique. Tu ne passes pas par ça ici, tu vas le passer sur le contexte professionnel. Puis sur le contexte professionnel, tu vas frapper d'autres nœuds de toute façon. C'est sûr que c'est une formation qui est difficile. (Charles)

6.2.4.3 Les premières prestations

Après avoir préparé ses premières séances de cours, l'enseignant se présentera alors seul devant ses nouveaux étudiants. Il n'est pas rare que le premier cours du nouvel enseignant ne soit pas le premier des étudiants. Ils auront donc une meilleure compréhension de la culture de l'établissement puisqu'ils y sont depuis déjà plusieurs mois. Ils chercheront parfois à tester les connaissances de leur nouvel enseignant. Ce dernier peut être nouveau ou bien seulement un enseignant que le groupe rencontre pour la première fois. D'ailleurs, nous avons pu observer quelques étudiants qui ont cherché à tester les compétences de Léonard pendant ses premières séances de cours en posant des questions très spécifiques et hors de la matière du cours.

Q étu : Oui, mais si on fait X. [Question ne portant pas sur la matière en cours]
[Il cherche la réponse en direct sur un site de support et de documentation. Il tente une réponse plus ou moins satisfaisante]
[Léonard laisse toutes les Q se poser sans ramener l'attention sur l'important]
(Extrait des notes d'observations)

Quand il est nouveau, l'enseignant n'a pas un accès direct à ses collègues, à leur façon de faire, à leur matériel ou à leur stratégie d'enseignement. Mis à part son expérience d'étudiant, il n'a pas réalisé de stage d'observation ou de prise en charge progressive accompagné d'un enseignant d'expérience. Il ne peut pas discuter avec ses collègues à la pause ou au dîner pour s'ajuster et faire en sorte de corriger ses erreurs rapidement. La structure du régime pédagogique de la FC, avec les études en continu, avec des sessions débutant les unes après les autres pour chaque cohorte de manière indépendante ne facilite pas l'intégration progressive des nouveaux enseignants.

Certains établissements d'enseignement postsecondaires prennent cette partie de l'intégration de manière différente pour soutenir (et évaluer) le nouveau candidat.

À NOM DE L'ÉTABLISSEMENT, quand tu commences à enseigner là-bas, ils font trois sessions d'essais, donc tu vas donner trois sessions de cours et ça, ce sont des essais, qu'est-ce qu'ils vont faire? Ils vont enregistrer ton cours, pas tous les cours, un cours et ils vont faire une analyse, une rétroaction des élèves de l'avant d'un cours, par rapport à ton apprentissage, et tu vas faire des meetings avec un coordonnateur pédagogique qui va écouter ta vidéo, tu es obligé de voir ta vidéo aussi, et tu vas faire des meetings avec lui, pour que vous discutiez ensemble, pour voir comment ça se passe. (Sam)

Comme nous l'avons présenté plus haut, le nouvel enseignant aura une vision partielle de l'établissement à travers ses contacts avec les étudiants, le conseiller pédagogique et l'enseignant annexe. De plus, il n'a que très rarement une formation pédagogique ou même une expérience antérieure d'enseignant. Un seul chargé de cours dans nos participants avait une formation en pédagogie au moment de débiter son premier cours à la FC (Léonard), et trois avaient de l'expérience en enseignement (Léonard, Serge, Sam). Rappelons que le candidat a été jugé apte à enseigner après avoir réalisé un microenseignement d'environ 15 minutes.

Dans l'action, devant un groupe ayant déjà des acquis de formation, il aura à s'adapter à l'environnement et à la culture de l'établissement. Il devra trouver sa manière d'aborder la matière tout en s'adaptant à l'équipement, à la disposition de la classe et au groupe. Nous avons observé que le comportement des cohortes n'était pas homogène et variait grandement. Certains groupes sont composés d'étudiants discrets, voir quasiment silencieux qui ne posent que très peu de questions. D'autres sont composés d'étudiants plus réactifs, qui discutent et échangent dynamiquement avec l'enseignant ou entre eux. La nature du cours ou son importance dans le cheminement des étudiants viendra affecter leur comportement. Nous avons observé qu'un cours ou une séance perçue comme difficile ou importante aura un pourcentage de participation plus élevé qu'un cours ou une séance jugée facile ou peu importante.

Pendant trois heures, incluant les pauses, l'enseignant se servira de ses compétences professionnelles, de son bagage d'expérience antérieur, mais aussi des modèles d'enseignant qu'il aura fréquentés et appréciés dans son parcours scolaire antérieur.

Ça, ça vient des profs qui m'ont marqué. (Henri)

J'ai plusieurs profs qui m'ont insufflé la passion. (Serge)

J'ai eu des enseignants que j'ai vraiment adoré à la fois à l'université, au collège, au secondaire... Quand j'étais au secondaire [...] on avait accès à tous les enseignants tout le temps moi j'ai côtoyé les enseignants souvent dans ma jeunesse un prof d'art plastique qui m'a vraiment inspiré d'un point de vue artistique [...]. Le prof qui m'a le plus influencé c'est probablement un prof en économie à l'université de Montréal [...] qui avait une attitude tellement singulière pour un enseignant une façon d'aborder les choses et une discipline à la fois théâtrale et extrêmement stricte sur la façon dont on doit réfléchir (Claude)

C'est vrai qu'en DOMAINE, j'avais quand même des modèles. Tu sais, des gens [comme] NOM. Je trouve qu'il y a une belle approche... (Léonard)

J'ai pas fait de cours en pédagogie, fait que mon approche, c'est un espèce d'heureux mélange de professeur que j'aimais beaucoup la pédagogie, professeur que j'aimais pas la pédagogie (Charles)

À ce titre, ce sont les modèles, mais aussi les anti-modèles qui semble le plus avoir influencé les pratiques éducatives des enseignants qui participent à notre étude.

Mais des anti-modèles, oui j'en ai. C'est plus des profs brouillons qui ne sont pas rigoureux, qui parlent d'une chose de façon très floue, qui disent oui à n'importe quelle chose, mais qui n'est pas la bonne, qui ne distinguent pas les catégories. Moi je veux être plus précis. Donc je dirais que mon modèle c'est de ne pas être flou ou désorganisé intellectuellement. Je veux être rigoureux intellectuellement. (Serge)

J'ai des modèles à ne pas suivre que j'ai eus comme prof. Je trouvais ça tellement plate, ces cours-là. Tellement pas dans la relation avec l'étudiant, tellement pas soucieux de donner un show que tu perds totalement l'intérêt de la classe. (Henri)

À cet égard, si certains domaines techniques enseignés aux adultes ont leur équivalent universitaire, certains domaines, tels que celui dans lequel s'inscrit nos observations, n'ont pas d'équivalence universitaire. Les enseignants y sont donc formés à travers divers programmes universitaires en lien plus ou moins étroit avec le domaine du programme. Ils éprouvent alors une difficulté à établir des liens entre ce qu'ils ont vécu ailleurs et ce qu'ils font vivre aux étudiants. C'est le cas de Serge qui ne semble pas juger que la passion se transmet de la même manière dans la discipline qu'il a étudié et celle qu'il enseigne.

Mais moi je trouve qu'en DISCIPLINE il n'y a pas de passion. C'est pas comme la philosophie ou les mathématiques, je trouve que ça manque de passion. C'est beaucoup plus... on veut passer des connaissances pratiques. Moi je le vois comme ça. Je peux avoir tort. Donc ces modèles-là que j'avais de mes enseignants ne s'appliquent pas ici. (Serge)

Quatre des enseignants participants ont réalisé un parcours de formation technique aux cégeps (DEC et AEC) (Léonard, Claude, Charles, Sam). Cinq ont été des adultes en formation, mais ne s'identifient pas comme tel ou ne semblent pas en réaliser le potentiel d'identification (Henri, Claude, Charles, Léonard et Sam). Bien que ces cinq enseignants aient fait des retours aux études, notamment dans des domaines différents de leurs études initiales, ils n'ont pas cette perception d'avoir été des adultes en formation.

J'ai un bac en DOMAINE que j'ai fait de l'âge de 31 à 34. Mais encore une fois, je n'avais pas d'enfant. J'avais une copine. Je n'avais pas les responsabilités d'un adulte complètement formé avec une famille. (Henri)

Il est intéressant de constater que cette catégorie sociologique n'est pas immédiatement autoattribuée chez nos participants, qu'ils soient enseignants, diplômés ou bien étudiants. Les discussions avec les diplômés nous permettent d'éclairer partiellement les raisons de ce constat. D'abord, nous remarquons que le délai entre la fin des études initiales et la reprise a un impact important sur la perception de l'expérience. Pour les diplômés et les étudiants actuels n'ayant pris que peu de distance avec le milieu de l'éducation (moins de deux ans), la reprise semble presque anodine et ne pas constituer une rupture importante dans leur parcours de vie, ils se perçoivent comme en continuité de formation. De plus, nous voyons que ceux et celles qui ont des responsabilités familiales ou financières importantes ont tendance à se définir beaucoup plus comme des « adultes ». Ainsi, pour ceux et celles qui ont effectué ce retour après plusieurs années ou bien qui se retrouvent plongés dans un contexte complètement différent de leur milieu de vie, cette rupture devient plus radicale et a un effet considérable sur leur perception actuelle d'eux-mêmes. Certains le perçoivent comme un échec, d'autres comme une fierté, selon les différents parcours de formation et de vie.

Les enseignants ayant eux-mêmes été des adultes en formation, bien que la plupart ne se soit pas considérés comme tels, bien qu'ils aient des parcours atypiques, ne semblent pas avoir effectué une rupture complète avec le milieu académique. Sans en être, au sens de la définition, ils se perçoivent en quasi-continuité de formation et non pas en rupture. Nous n'avons pas pu en déterminer plus précisément les raisons.

Ces derniers puisent tout de même dans leur expérience globale d'étudiant pour appuyer leur savoir-faire comme enseignant.

Ça, ça vient des profs qui m'ont marqué. J'ai vraiment deux baccalauréats et un certificat. J'ai beaucoup de temps passé à écouter du monde en classe. (Henri)

Il est intéressant de constater que c'est principalement l'expérience d'étudiant universitaire qui sert de point d'appui pour les modèles pédagogiques. Aucun n'a nommé son expérience comme étudiant au cégep ou cité un enseignant de cégep pour définir son modèle d'enseignant, et ce, même si c'est le diplôme le plus récent pour deux des participants de l'étude (Charles et Léonard), que quatre ont suivi une formation technique (Léonard, Claude, Charles, Sam) et que la totalité des participants a fréquenté un établissement collégial (public ou privé).

Charles puise même dans ses expériences de travail antérieur dans un domaine de service à la clientèle pour justifier son approche pédagogique hybride.

J'ai pas fait de cours en pédagogie, fait que mon approche, c'est un espèce d'heureux mélange de professeur que j'aimais beaucoup la pédagogie, professeur que j'aimais pas la pédagogie, mais en essayant de faire l'inverse de ce que j'aimais pas. Puis je reviens un peu sur mon expérience en [service à la clientèle]. Je prends beaucoup de petits trucs [...] qui me servent encore un peu. (Charles)

Le défi des premiers cours est grand. La composant de la maîtrise technique de la matière n'est pas à négliger. La compétence technique des enseignants, si elle est évaluée lors de l'embauche, n'est pas toujours facilement mobilisée dans une salle de classe. Les démonstrations techniques devant les étudiants ne se réalisent pas toujours de manière fluide. La dimension performative occasionnant du stress aux enseignants affecte leur capacité à réaliser les démonstrations sans erreurs. Qui plus est, la nature publique et en direct des démonstrations n'offre pas de marge d'erreur pour se reprendre gracieusement.

Au début quand je l'enseignais, j'étais vraiment beaucoup dans le technique. Il ne faut pas avoir peur. Il ne faut pas qu'il y ait un bug dans mon programme. J'étais moins à l'écoute de comment ça se passe avec les étudiants. J'étais dans ma tête, vraiment beaucoup dans ma tête. (Henri)

Si les erreurs peuvent être une source d'apprentissage pour les étudiants et l'enseignant, nous avons observé que la plupart des enseignants réagissent très mal au bris dans la démonstration. Ils deviennent plus nerveux. Dans nos observations, nous avons fréquemment vu un des enseignants éteindre le projecteur électronique pour rendre invisible son travail de dépannage de la démonstration. D'autres le font en direct, offrant une perspective différente sur la procédure de correction des erreurs et d'ajustement. Certains sont retournés voir le document de base qu'ils avaient préparé ou bien le corrigé de la démonstration qu'ils avaient préparé à l'avance.

Un des enseignants affirme que malgré sa formation académique, ses expériences comme enseignant de niveau secondaire et les formations de perfectionnement qu'il a suivies, il n'entre pas dans la classe avec le sentiment de la maîtrise de l'ensemble des paramètres. Il aimerait appliquer plusieurs des principes qu'il a appris dans certaines de ces formations, mais il n'y arrive pas encore.

J'aimerais réussir à le faire en ce moment avec la formation continue. Ça va venir, mais là, pour l'instant, il y a trop de paramètres à gérer. (Léonard)

S'il possède les compétences qu'il enseigne, sait les mettre en pratique dans un contexte professionnel, l'art et la manière de les enseigner correctement est encore à développer. Le témoignage des enseignants nous montre que savoir faire une chose et savoir enseigner comment faire la chose sont deux opérations distinctes. Dans la discipline enseignée, il n'y a pas qu'à acquérir la maîtrise de l'outil technique ou bien le geste technique, il y a aussi l'acquisition d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui s'appliquent dans des contextes excessivement variés.

Henri a trouvé que l'enseignement était plus difficile qu'il ne le croyait. Il ne maîtrisait pas totalement la matière, donc a dû travailler très fort pour créer les cours, les exercices, les travaux.

Je trouvais que c'était de la job. J'avais tellement de préparation à faire. Juste préparer des slides, préparer une structure de cours, juste lire la doc, comprendre ce que tu fais, essayer ce que tu fais, créer les exercices. C'était tellement de travail. Je ne pensais tellement pas que c'était autant de travail que ça. Au début, j'ai trouvé ça vraiment, vraiment difficile. (Henri)

Il avait des étudiants qui s'y connaissaient plus que lui, qui cherchaient à le prendre en défaut en lui posant des questions difficiles. Il a dû apprendre rapidement à rester honnête tout en gardant la confiance (en soi et des étudiants)

J'avais des étudiants qui étaient plus forts que moi aussi, des fois. Il y avait des étudiants qui venaient puis c'était comme ok, lui, il en sait plus que moi sur le sujet. C'était intimidant. Il posait des questions. Il fallait que j'apprenne à dire que je ne savais pas la réponse, mais d'une façon professionnelle. (Henri)

De plus, comme nous l'avons mentionné précédemment, les pratiques de l'industrie ou la manière prescrite par les meilleures pratiques ne sont pas systématiquement celles qui peuvent prendre place dans la classe. Le contexte des démonstrations force l'enseignant à faire des choix pour effectuer des démonstrations de base. Une tâche pouvant s'échelonner sur plusieurs heures doit toutefois être enseignée à l'intérieur d'une seule séance ou en plusieurs blocs découpés en séances de trois heures. Nos observations nous montrent que cela est même explicité par plusieurs enseignants dans les cours.

Ce code n'est pas complet.

On ne ferait pas ça en prod, c'est du code pédagogique.

Là, il faudrait faire la validation.

(Extraits des observations)

Par ailleurs, nos observations des enseignants débutants (et même experts) montrent que la maîtrise technique, en situation de classe, est souvent aidée par des notes, des démonstrations déjà préparées et répétées. Dans nos observations, peu d'enseignants réalisaient des démonstrations improvisées qui n'avaient pas été préparées à l'avance. Nous observons aussi un certain lien entre le niveau des étudiants et la possibilité d'improviser la matière. Les cours d'introduction de première session ou de deuxième session sont souvent plus structurés et plus rigides. Les démonstrations sont préparées et décomposées de sorte de répondre à des principes de progression des apprentissages. Pour les cours plus avancés, où la base de la compétence est déjà acquise, nous remarquons une plus grande latitude prise par les enseignants dans les démonstrations. Cela dit, dans les cours les plus avancés, les enseignants semblent définir de manière plus stricte les façons de faire. Cela s'inscrit, selon les participants, dans une volonté de rapprocher les étudiants de ce qu'ils devront réaliser sur le marché du travail.

Nous avons observé à plusieurs reprises que les questions des étudiants viennent bonifier les explications et font bifurquer les éléments prévus au cours. Certaines de ces interruptions sont légitimes et basées sur une intervention en lien avec la matière, tandis que d'autres sortent complètement du contenu du cours. Dans ce dernier cas, nous avons constaté divers types de réactions des enseignants. Certains refusent d'entrer dans ce jeu, d'autres recadrent la question dans le sens de la matière. Nous avons aussi constaté, majoritairement venant des enseignants ayant moins d'expérience, un sentiment d'obligation ou une volonté de montrer qu'ils ont la légitimité pour être là, devant le groupe.

Il fallait que j'apprenne à dire que je ne savais pas la réponse, mais d'une façon professionnelle.
(Henri)

Léonard nous dira qu'il a changé sa manière d'enseigner pour ne pas avoir à affronter les questions et les commentaires quand il commettait des erreurs. En voulant répondre à tous, improviser au gré des questions et de l'intérêt des étudiants, il s'est senti piégé par des étudiants qui voulaient le mettre au défi. À la moindre erreur, les étudiants sont réactifs et lancent des solutions directement aux enseignants.

L'enseignant doit donc réfléchir à sa démonstration, expliciter l'ensemble des étapes aux étudiants, anticiper les questions ou les problèmes qu'il rencontrera, réfléchir à la solution qu'il démontre, tout en essayant de maintenir l'attention des étudiants et la fluidité de son explication. Notre propre expérience, les discussions avec les enseignants, mais aussi nos observations montrent la difficulté de la réalisation de cette tâche, surtout en début de carrière. Lors de nos observations, nous avons pu constater la difficulté de réaliser en fluidité cette tâche. Cela s'actualise par les interruptions momentanées dans la prise de parole. Nous avons observé des coupures brèves et des silences en plein milieu d'une phrase ou bien des interruptions ponctuelles dans les explications.

C'est une pression de performance qui marque la majorité des nouveaux enseignants et qui peut avoir un impact sur la manière de réaliser les démonstrations. Se tromper devant les étudiants n'est pas perçu comme étant « normal » par certains. La pression de trouver la solution rapidement, sans se faire prendre en défaut est forte et laisse une empreinte à long terme chez les apprentis enseignants : ne sont-ils justement pas là pour être des experts de la matière ? Cela a entraîné certains à réduire la liberté qu'ils s'étaient initialement donnée pour restreindre, avec des supports statiques, la marge de manœuvre dans l'adaptation des prestations d'enseignement. Nous avons observé que cela a divers effets collatéraux. D'abord, une propension à enseigner en silo, c'est-à-dire à approfondir un sujet ou une notion sans permettre l'acquisition et la pratique de son application de base. Ensuite, réduire le temps passé à réaliser une tâche en utilisant le concept. Une fois le concept expliqué et l'exemple donné, l'enseignant passe à un autre sujet sans contextualiser plus en profondeur son usage ou bien sans mettre en pratique son application avec divers cas. Finalement, fixer les notions dans un état stable (A donne toujours B et s'applique dans le contexte C) sans tenir compte des cas d'application complémentaire qui pourraient émerger des questions des étudiants.

La charge de travail associée au premier cours est très grande. Malgré leur maîtrise technique de la matière, il n'est pas aisé de sortir du rôle de celui qui fait, ou sait faire, à celui qui enseigne à faire. La réalisation de la compétence technique, faite seule ou dans une équipe de travail, ne demande pas la même profondeur de compréhension que lorsqu'elle est réalisée devant un auditoire et dans un objectif de formation. Sam, Henri, Léonard et Charles l'ont d'ailleurs directement évoqué dans les entretiens. Pour Sam, la distance entre ce qui est enseigné et ce qui est réalisé en contexte professionnel fut difficile à concilier initialement. Cela lui a demandé de revoir ses connaissances et d'approfondir sa compréhension des techniques qu'il devait enseigner. Henri a dû s'adapter au contenu devant être enseigné en face des étudiants qui parfois semblaient en savoir plus que lui. N'ayant pas été formé directement sur la matière qu'il devait enseigner, il a dû apprendre rapidement et développer sa compétence comme enseignant, mais aussi sur les contenus disciplinaires. Pour sa part, Charles note une grande différence entre la vision du travail d'enseignant qu'il

pouvait avoir de sa position d'étudiant et la vision actualisée par ses premières expériences devant des étudiants.

6.2.5 Une approche technique de l'enseignement

L'approche des premiers cours relève d'un travail technique. Une application stricte des paramètres dictés par le plan de cours, par la matière à livrer et par un souci de contrôle de la situation. Les entretiens et les observations réalisés montrent que c'est l'enseignement du contenu prévu au plan de cours qui conditionne la préparation du travail. Afin d'assurer une cohérence entre les cours en l'absence d'autres moyens de coordination, les plans de cours sont fournis aux enseignants à chaque attribution des cours. Le plan de cours précise, notamment, dans un calendrier des rencontres, les notions qui sont exposées. Certains blocs sont présentés sur plus d'une séance. Dans certains cours, on aura déterminé à l'avance que certains concepts seront vus, par exemple, sur la séance trois à cinq. Pour d'autres, ce sera sur une séance spécifique. Cette répartition est à la fois une contrainte pour l'enseignant, mais aussi un guide afin de préparer sa prestation. Les contenus importants y sont précisés, le rythme aussi, mais celui-ci peut devenir une « contrainte impérative » de « passer la matière » comme nous l'on dit certains enseignants.

Au début, j'avais tendance à vouloir... je me stressais parce que le plan de cours demandait... Je voyais ça comme un peu presque biblique. Il faut que les choses se fassent tel, tel, tel. Je vois les plans de cours un peu moins rigides suite à l'expérience vécue avec les étudiants (Charles)

Ainsi, dans ces premiers cours, c'est la logique du calendrier qui prend le pas sur l'enseignement. Le nouvel enseignant n'aura pas accumulé suffisamment de « liberté » ou une vision globale du cours pour jongler et s'adapter aux difficultés rencontrées dans la transmission des compétences à ses étudiants. Il présente celle-ci de manière la plus logique possible. Selon sa compréhension de la séquence nécessaire pour faire comprendre celle-ci. Il n'a pas accumulé un grand répertoire d'explications possible, de discours ajustés ou de « ne pas » qui permet d'anticiper les difficultés. Il a besoin de contrôler ses démonstrations pour se rendre correctement de A à B. Il ne sait pas encore anticiper les problèmes potentiels de compréhension.

Dans certains cas, il y a un énorme décalage entre ce qu'il sait et ce qu'il enseigne, des concepts de base peuvent apparaître simples pour l'expert, mais excessivement complexes pour l'apprenant. Il sera mis au défi par des questions simples, pour lesquelles il n'aura rien de préparé. On assiste souvent à un enseignement divisé, en profondeur, d'un concept qui devra être appliqué tout au long de son cours. L'enseignant sans expérience tend à vouloir, pour diverses raisons, couvrir sa matière en profondeur, dans la séance attitrée. De ce fait, il abordera des cas d'utilisations qui ne sont pas spécifiquement à la portée des apprenants.

Nous expérience nous indique que c'est à la fois pour « passer la matière », mais aussi par manque d'assurance quant au seuil de compréhension qui est attendue des étudiants. Le nouvel enseignant s'obligera à suivre le rythme du plan de cours et de la progression des apprentissages prescrits. Il veut avant tout « donner sa matière ». De plus, il n'a pas un portrait précis ou une compréhension juste de ce qu'il est nécessaire de maîtriser afin de pouvoir réussir dans les autres cours ni de l'importance, dans le programme, des notions qu'il a à transmettre. Il n'a aussi qu'une vague idée du temps nécessaire qu'il devra prendre pour « transmettre sa matière ». Sa préoccupation première est orientée vers son propre succès comme enseignant, réussir à livrer son cours, et non pas vers l'acquisition de la compétence pour les étudiants, faire réussir les étudiants.

Il orientera alors spécifiquement son enseignement vers la présentation de notions, de savoirs, de savoir-faire sans être capable de tracer un fil ou un chemin évolutif dans son cours. Ceci arrivera au bout d'un certain temps, quand il aura exploré les divers cours du programme, vu plusieurs cohortes plus ou moins représentatives ou différentes entre elles et aura pu discuter de ses difficultés avec ses collègues, incluant l'enseignant annexe.

6.3 Les premiers mois, années d'enseignement, devenir enseignant

Les premières années d'enseignement sont celles qui demandent le plus d'ajustement ou d'adaptation de la part des enseignants. Si l'embauche s'est faite à partir d'un besoin, ce dernier peut être ponctuel et ne pas se répéter de session en session. C'est une période de précarité qui affecte les enseignants de différentes manières, mais aussi le passage entre l'apprentissage du métier d'enseignant et celui du devenir enseignant. Le choix des cours se stabilise, la structure de la formation s'éclaircit, les contenus, les exercices et les divers travaux prennent forme.

6.3.1 Le choix des premiers cours

Selon la compétence initiale de l'enseignant, le volume des cours et, bien entendu, ce que les autres enseignants obtiennent comme cours, l'enseignant dans ses premières années devra s'adapter et donner plusieurs cours qui ne sont possiblement pas ceux qu'ils préfèrent ou pour lesquels il est le plus à l'aise. S'il a été embauché pour ses compétences techniques, il n'est pas rare, dans certains domaines, que celles qu'il doit enseigner ne soient pas directement liées à son expertise première. C'est particulièrement le cas dans les domaines techniques. Dans un même département ou au sein d'une discipline spécifique, la grande variété des cours offerts exige des enseignants une polyvalence hors norme que peu d'entre eux ont. Aussi, les premières charges de cours disponibles ne sont pas toujours dans le domaine d'expertise du nouvel enseignant.

Certains, n'ayant pas une forte pression financière, choisissent de rester dans leur niche de compétence, d'autres embrassent le risque de préparer des cours hors de leur compétence initiale.

Il y avait d'autres profs qui compétitionnaient sur les mêmes cours que moi. Des fois, j'étais comme, je vais essayer de donner le même cours que j'ai donné, mais non, je ne peux pas parce que c'est l'autre prof qui l'a eu. J'ai été un peu forcé, si on veut, comme tous les profs qui commencent, à donner des cours qu'on ne maîtrise pas nécessairement, mais qu'il faut l'apprendre et le refaire. Pendant sûrement un bon 3-4 ans, je ne surtais pas beaucoup sur le matériel que j'avais déjà fait. Je trouvais ça un peu décourageant. Après ça, ça s'est placé. (Henri)

L'enseignant aura donc une pression à prendre le plus grand nombre de cours possible afin d'accroître ses revenus d'autant que le nouvel enseignant ne sait pas s'il aura une charge importante de session en session.

Mais aussi, je n'avais pas les mêmes responsabilités financières à l'époque où j'étais seulement à la formation continue. Donc, je me sentais libre moi-même face à ce cadre très lousse où tu es contractuel et tu vois l'horaire du cours sur la session, tu l'acceptes, tu ne l'acceptes pas. Et donc, je pouvais souvent ne pas faire assez de salaire annuel, mais je pouvais me l'offrir. Donc, j'étais satisfait de cette liberté de choisir mes cours quand je voulais. (Serge)

Sa charge dépend de plusieurs choses qui parfois sont invisibles pour les nouveaux enseignants. En effet, le nouveau chargé de cours entre dans un processus d'embauche qui le laisse un peu seul à lui-même quant aux processus d'attribution des cours, des contrats, des règles de passage vers l'enseignement ordinaire, des règles de priorité, etc.

La tâche offerte (ou les cours pour les chargés de cours) dépend d'un grand nombre de facteurs. D'abord, en fonction de la tâche du département au régulier. Celle-ci dépend des ressources attribuées aux départements et aux programmes en fonction de plusieurs paramètres tels que le nombre d'étudiants admis et inscrits de session en session, incluant les abandons, la reprise des cours et les échecs. Elle dépend aussi des ressources de coordination, des stages, des dégrèvements et des congés autorisés. Les départements ayant des besoins accrus pourront « prendre » à la FC des enseignants, tandis que les départements ayant des besoins moins grands n'offriront pas de tâches à l'ensemble des enseignants réguliers et ceux-ci voudront combler leur tâche avec des cours de la FC. Ces derniers ayant plus d'ancienneté auront donc une priorité d'embauche plus grande sur les nouveaux.

Bien, c'est sûr que la formation continue. Pour les cours que j'aime donner, bien, j'ai comme un peu priorité. Mes collègues plus anciens, ce n'est pas nécessairement leur tasse de thé. Là-dessus, j'ai cette chance-là. C'est sûr qu'il faut que je maintienne mon statut d'ancienneté pour pouvoir conserver cette priorité-là. (Pierre)

Le nombre de cours dépend aussi du nombre de cohortes démarrées ou qui terminent. Ce facteur est la responsabilité de la direction de FC, la prévision et le recrutement des étudiants se font sans l'apport des

enseignants et sans toujours prendre en compte les ressources disponibles. Comme nous l'avons vu au chapitre 5 (5.1.1.2, p. 100), les règles de financement des AEC peuvent avoir une grande influence sur cet aspect et conditionner le travail des chargés de cours. La majorité des programmes menant à des attestations d'études collégiales sont financés à partir d'enveloppes budgétaires fermées, c'est-à-dire que pour un cégep donné, un quota de financement est établi. La direction de la FC pourra, selon ses objectifs, son bassin de recrutement et ses ressources, admettre un nombre d'étudiants variable dans un programme par année. À ces cohortes, pour un programme donné, s'ajoutent les groupes faisant l'objet d'achat par Services Québec. Services Québec subventionne certaines cohortes qui ne sont alors pas financées par le MEQ et ne comptent alors pas dans les enveloppes budgétaires régulières.

Dans la période de nos observations, à la suite de la pandémie de Covid-19, nous étions sur la fin du financement et de l'achat par Services Québec, à travers le Programme d'aide à la requalification par l'augmentation de la formation (PARAF) et Programme pour la requalification et l'accompagnement en technologie de l'information et des communications (PRATIC), de plusieurs cohortes, notamment dans les domaines liés aux technologies de l'information². Le volume de cours était donc très élevé lors de nos observations, il a été réduit dans les mois suivants. Un changement dans les besoins du marché du travail, un changement dans la planification des programmes ou bien dans l'économie peut avoir des effets sur la capacité de travailler des chargés de cours ou sur les charges de cours disponibles pour eux.

Le nombre de cours d'une assignation est aussi variable en fonction des grilles de cours. Le nombre de cours par session peut varier de session en session pour une discipline donnée. Plusieurs programmes d'étude collégiaux, dont les AEC, appliquent certains principes comme l'interdisciplinarité. Diverses disciplines contributives sont impliquées dans les programmes, et ce, à divers moments. Si pendant une session ou une étape, de nombreux cours sont attribuables à des disciplines contributives, cela réduit d'autant le nombre de cours disponibles pour la discipline porteuse du programme, et inversement. Aussi, la durée des cours varie grandement. Le RREC précise que la durée des cours collégiaux doit être définie en fonction des unités du cours (1 unité = 15 heures). Pour l'AEC que nous avons observé, les activités d'enseignement sont comprises entre 45 et 90 heures.

Le nombre de cours choisis par les autres collègues aura des incidences sur le dernier embauché. Certains chargés de cours choisissent de réduire ou d'augmenter leur tâche globale en fonction de divers critères :

² Entre le 30 novembre 2020 et le 3 mars 2023, au Québec c'est 28711 personnes (20599 avec le PARAF et 8112 avec le PRATIC) qui ont bénéficié de mesure de soutien financier pour se requalifier. (Source : https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/emploi-solidarite-sociale/acces-information/Documents-transmis/0723/AI_M20232359_stat-femmes-hommes-prog-pamt-mfor-coud-paraf-pratic__MESS.pdf)

besoin financier, projet externe, réduction de la tâche pour préparer un nouveau cours ou des vacances. Ce faisant, le nombre de cours disponibles pourrait augmenter ou diminuer. Un autre facteur est important et plusieurs enseignants n'y sont pas initialement préparés : la perte de priorité après 525 heures de cours. La convention collective (FNEEQ, 2020-2023, art 5-4.17 d) prévoit en effet qu'un enseignant ayant réalisé 525 heures de cours depuis le 15 août, perd sa priorité d'embauche. Cela se produit habituellement à la session d'été, mais pourrait arriver plus tôt en fonction du nombre d'affichages ou bien du nombre de cours offerts à une session donnée. Dans le cégep observé, il y a quatre affichages de cours par année. Pour un chargé de cours, c'est parfois difficile de prévoir le moment où cela arrivera. C'est d'ailleurs une situation qui est difficile à comprendre pour les enseignants dans les premières années d'autant que cela s'applique à l'intérieur même d'une assignation de cours. Par exemple, un chargé de cours ayant déjà accumulé 450 heures de cours avant une assignation pourrait tout au plus se faire attribuer un cours de 75 ou de 90 heures ou bien deux cours de 45 heures, selon les cours disponibles et ceux sur lesquels il a postulé.

Le nouveau chargé de cours sera invité à appliquer sur l'ensemble des cours disponibles qui entrent dans ses compétences. Dans un domaine comme les technologies de l'information, les cours peuvent toucher le design, la programmation informatique, le développement de jeu, la conception sonore, le montage vidéo, la gestion de projet, le traitement d'image 2D et 3D, etc. Des domaines qui ne sont pas nécessairement maîtrisés par l'ensemble des enseignants. Cela aura pour conséquence d'obliger certains enseignants à préparer des cours pour lesquels ils n'ont pas d'expérience professionnelle ou bien acquis une grande compétence. C'est d'ailleurs un enjeu que certains des participants ont mentionné.

Avoir l'humilité, avoir la prudence de n'enseigner ce qu'on maîtrise ou que tu sais que tu es [...] certain de pouvoir atteindre les niveaux standards de compétence. [C'est] tragique je trouve d'avoir des enseignants qui ne sont pas capables de te diriger dans ce qu'il faut que tu apprennes parce que là ton temps n'est vraiment pas déployé à bon usage (anonyme)

Ainsi, le choix des cours est conditionné par des paramètres éducatifs, des paramètres personnels et des paramètres liés aux conditions de travail. Les paramètres éducatifs comprennent sa compétence, sa capacité à s'adapter à de nouveaux contenus ou son éthique quant à sa capacité à offrir des contenus de cours intéressants. Cela inclut sa vision de ce qu'est un bon enseignant et sa vision des étudiants ou de son rôle auprès de ceux-ci. Certains chargés de cours nous ont dit ne prendre que des cours où ils peuvent vraiment faire une différence pour les étudiants (vision du maître), tandis que d'autres se voient plus comme un accompagnateur qui guide les étudiants vers des ressources (vision du guide).

Les paramètres personnels comprennent sa motivation à donner certains types de cours (volonté d'apprendre de la nouvelle matière), mais principalement les besoins financiers. Les sept participants de

l'étude avaient ou ont eu pour seul emploi leurs charges de cours à un moment de leur carrière. Ils devaient donc s'assurer de gagner un salaire suffisant pour en vivre. Certains n'avaient pas de responsabilité familiale au moment de l'embauche, leur permettant de se libérer partiellement de la pression de générer des revenus plus importants, d'autres devaient impérativement s'assurer d'un seuil de revenu minimal.

Finalement, des paramètres liés aux conditions de travail. L'enjeu principal des nouveaux enseignants est le rapport de priorité pour l'embauche. Chaque année, le rapport de priorité est produit et cela détermine l'ordre d'attribution des cours. Un chargé de cours se fera reconnaître une année complète d'ancienneté, soit un ETC, le maximum cumulable en un an, lorsqu'il atteint 450 heures d'enseignement. Il s'assure ainsi d'au moins conserver sa place dans l'ordre de priorité. S'il n'y arrive pas, il risque alors de se faire dépasser par un autre enseignant. Ce dernier aura alors la priorité sur l'attribution des charges de cours pour la nouvelle année. Dans un calendrier scolaire comprenant environ 46 semaines de cours comme c'est le cas pour ce service de formation continue, ce total représente environ 10 heures de cours par semaine annuellement ou bien 10 contrats sur des cours de 45 heures. À titre comparatif, rapporté sur 2 sessions de 15 semaines, c'est l'équivalent d'une tâche de 15 heures-contacts par semaine. Dans certaines AEC qui dépendent de spécialités diverses, cela peut s'avérer plus difficile de réaliser les 450 heures requises. L'embauche de personnes très spécialisées dans certains domaines occasionne des situations qui restreignent l'accès aux enseignants de la FC à un grand nombre de cours. Par exemple, un cours de 60 heures d'une spécialisation donnée pourrait n'être offert qu'à deux ou trois reprises annuellement. Le chargé de cours ne pourrait alors accumuler que 180 heures d'ancienneté, ne lui permettant pas de conserver sa position sur la liste de priorité.

Ces trois types de paramètres provoquent parfois des tensions entre les enseignants. Tensions qui ne peuvent pas être négociées facilement en eux, notamment en raison de la structure de travail qui n'offre pas de lieu de socialisation ou de mise en commun. L'échange de gré à gré n'est pas favorisé ni même envisagé après l'attribution des cours. Par ailleurs, le processus d'attribution n'est pas publicisé. Chaque enseignant se voit confirmer sa charge de cours individuellement, par courriel. Ce processus devient donc difficile à monitorer et peu créateur de la frustration.

Les motivations à accepter les premières charges de cours peuvent donc varier grandement. Comme nous l'avons déjà vu, pour Henri, c'était une question de salaire, il fallait en vivre. Pour un autre, c'est par le mode de l'apprentissage qu'il entrevoit sa motivation. Serge choisit ses cours en fonction de ce qu'il veut apprendre et de sa curiosité. C'est d'ailleurs un des aspects qui fait qu'il prend encore des cours à la FC. Il peut enseigner quelques cours qui ne sont pas donnés au régulier. Pour Claude, le critère le plus important est sa compétence. Pour lui, il faut absolument avoir une maîtrise de la matière et être confiant de bien la

transmettre aux étudiants avant de choisir ses cours. Il préfère ne pas donner beaucoup de cours plutôt que d'offrir une prestation inadéquate. Pour Sam, il faut que le cours soit intéressant, qu'il lui donne des occasions de le réenseigner, d'apprendre, mais principalement des choses qu'il aime.

6.3.2 Ressources disponibles

Encore ici, les ressources disponibles qui sont le plus souvent nommées restent le plan de cours, le plan-cadre, le conseiller pédagogique et l'Annexe. Pour ce groupe d'enseignant, il y a peut-être un biais à noter. Six des sept enseignants avaient participé à l'actualisation du programme d'études dans lequel ils enseignent. Ils furent mis à contribution spécifiquement pour la rédaction des plans-cadres et des plans de cours pour cette nouvelle version du programme. Ils sont donc nécessairement au fait de l'importance de ces artefacts, de leur rôle et de leur contenu.

Pour les enseignants qui ont déjà de l'expérience, les ressources disponibles incluent maintenant des traces de leur préparation antérieure ainsi que le matériel produit lors des premières prestations de cours. Comptent au nombre de ces éléments, les présentations électroniques, les notes de cours, les démonstrations, les exercices, les énoncés de travaux et les examens.

Lors de nos observations, cinq des sept enseignants faisaient un usage intensif des présentations électroniques, sous divers formats. Ces documents servent évidemment de références et de notes de cours pour les étudiants, mais ils jouent aussi un rôle particulier pour les enseignants observés. La structure atypique des cours demande un niveau de suivi de la progression de cours en cours plus constant. En effet, puisque dans une même semaine un enseignant donne plusieurs cours différents à plusieurs groupes, selon des rythmes et des horaires différents de semaine en semaine et de session en session, il s'avère très difficile de suivre la progression de chacun de ses groupes-cours. Ainsi préparées, les notes deviennent des guides pour les enseignants. Elles sont une préorganisation de la matière, réduisant la nécessité de répéter sa préparation lors des prestations subséquentes, mais peuvent aussi être retravaillées rapidement pour prendre en compte les écueils vécus par les divers groupes. Trois enseignants (Charles, Henri, Sam) nous ont mentionné qu'ils révisaient assez prestement leurs notes afin de corriger les problèmes vécus durant les séances de sorte que la prochaine prestation, qui peut être rapprochée ou éloignée dans le temps, ne souffre pas des mêmes problèmes.

Les démonstrations sont aussi préparées selon le même mode d'action, ce qui requiert beaucoup de temps initialement.

Je pense que dans ce temps-là, je donnais maximum 9 heures de cours par semaine. Je trouvais que c'était de la job. J'avais tellement de préparation à faire. Juste préparer des slides, préparer

une structure de cours, juste lire la doc, comprendre ce que tu fais, essayer ce que tu fais, créer les exercices. (Henri)

Certain ne font pas de notes de cours. Il leur suffit de préparer correctement leur démonstration, d'enrichir celle-ci de commentaires et de livrer la prestation durant la séance de cours avec les étudiants.

Donc, ma semaine est occupée à préparer la leçon qui est pratique. J'enseigne surtout par l'exemple, je dirais. Donc, l'apprentissage se fait par l'exemple. [...] Préparation des cours, c'est donc préparation de ce qu'il y a à réaliser, parce que c'est pratique. Donc, une fois que je l'ai fait, pour moi, j'ai préparé le cours. Je ne prépare pas de notes de cours, je ne donne pas des notes de cours à mes étudiants. (Serge)

La préparation des évaluations demande aussi beaucoup de temps pour certains.

Le travail des évaluations, ça, ça prend beaucoup de mon temps, je dirais, comme enseignant. C'est préparer une évaluation, c'est souvent deux ou trois jours (Serge)

Henri décrit le cœur de sa tâche comme étant de trouver

[...] des exercices qui vont aider l'étudiant à apprendre le concept, puis après ça, des évaluations qui vont réellement évaluer la compréhension du concept par l'étudiant. (Henri)

Pour lui, cet aspect constituait, pendant les premières années de sa carrière une grande part de son travail qu'il réussit maintenant à alléger puisqu'il a atteint une plus grande régularité dans ses cours.

La préparation semble alors un aspect critique. Pour Serge, en référence à un cours qu'il n'a pas livré selon les standards de qualité qu'il estimait devoir aux étudiants, il s'agit principalement d'un problème de préparation.

Entièrement par ma faute, par manque de préparation. [...] Si j'ai eu des problèmes dans un cours, je dirais que ça va être moi la cause du problème, ma préparation. [...] Ça arrive que, oui, je ne donne pas ce qu'il faut, ce qui est dû, je dirais, aux étudiants pour une séance. Et ça, c'est souvent problème de préparation. (Serge)

6.3.3 Travailler sur ses cours?

C'est ici que l'enseignant commencera à pouvoir répéter ses cours et améliorer sa préparation. Un des participants nous a explicité sa façon de voir les choses. Pour Sam, la première fois qu'il donne le cours, il le prépare du mieux qu'il peut, mais le considère comme un brouillon. Par la suite, il l'améliore, révisé ses travaux et ajuste son plan de cours. Sa méthode de préparation est toujours la même. Il travaille de la maison et fait des tests sur la matière qu'il devra enseigner. Il planifie son enseignement en misant sur la capacité

des étudiants à répondre à des défis de plus en plus difficiles. Il crée des démonstrations simples et demande, dans les travaux, de mettre ensemble les notions apprises, en relevant les défis qui demandent d'assembler ces notions. C'est à la troisième reprise du cours qu'il sent qu'il a un bon cours, plus achevé, de meilleure qualité.

Si tu m'avais dit que c'est trois cours pour être bon, je pense que c'est trop. Mais, maintenant, je te dis que c'est ça que l'expérience m'a dit. Les troisièmes cours, ça commence à être les bons cours. Les deux premiers cours, c'est les essais. On s'adapte, on apprend. On apprend tout le temps, on apprend des élèves, on apprend même la jonction avec les autres groupes et les autres cours. (Sam)

Il exprime avoir encore du mal à évaluer correctement les travaux. Avoir une grille de correction à la fois efficace, mais qui reflète la compétence à développer reste difficile à créer. Les diverses discussions que nous avons eues avec lui pendant les observations nous montrent qu'il lui est difficile de quantifier correctement certains apprentissages. Il a une forte tendance à préférer le critère binaire (fait ou non) par rapport à l'usage de critères ou d'évaluations de la qualité de la réalisation. Selon ses dires, il doit encore travailler sur cet aspect.

D'ailleurs, sans surprise, la correction est une tâche longue et pénible pour l'ensemble des enseignants. C'est la tâche qui ennuie le plus les enseignants sur l'ensemble de ce qu'ils ont à réaliser. Si c'est perçu comme important pour l'apprentissage, notamment par les rétroactions, c'est toujours vu comme étant fastidieux. Ils font au plus court. Ils rendent une note et quelques commentaires. La majorité souligne uniquement les points à améliorer dans les commentaires, la prise en compte des éléments bien réalisés demande beaucoup de temps.

Ma rétroaction, en réalité, c'est... je dis quels sont les points qu'ils ont manqués. Et c'est tout. Ça veut dire « tu dois faire X et tu n'as pas utilisé la bonne technique pour le faire. Voici le lien pour regarder ». Mais je ne dis pas « vous avez raté X, vous devez le faire comme ça. Je ne fais pas... Je ne pense pas moi. C'est impossible de le faire. Donc, de faire la correction à chaque élément. Donc, mes rétroactions, les élèves, c'est vraiment où est-ce qu'ils ont perdu des points. (Sam)

Il faut que ce soit efficace. Ça semble être adéquat pour les étudiants puisque les diplômés et les finissants en parlent comme étant aidant et permettant de supporter leur apprentissage et leur amélioration.

Si la correction doit occuper le moins de place possible dans l'horaire, c'est notamment parce que plusieurs enseignants donnent généralement plus de 18 heures de cours par semaine. Pour en comprendre l'ampleur, cette tâche doit être comparée avec celle d'un enseignant du régulier. En tenant compte des heures de préparation, du nombre de préparations différentes à effectuer et du rythme accéléré des cours, cela équivaut à environ 1 fois et demie la tâche d'un titulaire d'un poste dans une formation similaire.

Plusieurs des enseignants donnent plus de 18 heures de cours par semaine (Sam, Charles, Claude) et parfois ce total peut aller jusqu'à plus de 30 heures.

Bien, là, la dernière semaine, pas celle qui vient de terminer l'autre avant, j'avais les 39 heures disponibles au collège de cours. Puis la semaine dernière, j'en avais 24. Puis là, je tourne autour de 21, mais il y a un autre groupe qui va commencer bientôt. Il me semble que si je me fie au calendrier, je vais retourner à quelque chose comme 27-30 d'ici Noël. Ça a été ça pas mal tout l'été, mis à part les trois semaines de vacances. J'ai tout le temps entre 24 et 36 heures de cours à donner ou de supervision [d'étudiants en projet]. (Claude)

La rémunération liée aux heures d'enseignement fait en sorte que plus les heures consacrées à la préparation et à la correction sont réduites, plus le taux horaire devient intéressant. Ainsi donc, si le temps lié à la préparation ne peut être compressé dans les premières années, mais s'améliore au fur et à mesure que l'enseignant prend de l'expérience, le temps accordé à la correction n'est généralement pas compressible.

Et les corrections, évidemment. Le travail des évaluations, ça, ça prend beaucoup de mon temps, je dirais, comme enseignant. (Serge)

Quand j'enseigne un certain nombre d'heures, disons 15 heures par semaine, ce qui est à peu près ma moyenne par semaine, je dirais que vu que j'ai déjà donné beaucoup des cours que je donne, je n'ai pas beaucoup de préparation à faire. Par contre, mes évaluations sont quand même compliquées à faire pour les étudiants, compliquées à corriger aussi. Il n'y a rien d'automatique. Il n'y a pas de question à choix multiples. Il n'y a rien de ça. Ça, ça me prend quand même pas mal de temps. Je dirais qu'une journée typique, si j'ai un cours dans l'avant-midi, l'après-midi, je vais faire la correction. C'est presque toujours le cas. (Henri)

Claude résume assez bien la complexité et l'importance de la tâche de rétroaction

La correction, ça prend quand même un bon moment, mais si je me compare à ce que j'entends, je pense que je suis assez efficace là-dessus. Mais c'est toujours quelque chose qu'on a envie de minimiser, tout en s'assurant que les étudiants vont tirer les leçons nécessaires pour leur apprentissage. Donc, il y a tout un jeu d'optimisation pour moi. (Claude)

Dans des semaines parfois très chargées, les enseignants doivent donc jongler avec la préparation, la prestation et la correction. Dès qu'un aspect du travail peut être réduit sans affecter la qualité de l'enseignement (prestation de cours), ils s'empressent de le faire. Pour ces enseignants, la transmission est le principal fondement de l'enseignement.

6.3.4 Une pratique fondée sur la transmission de l'expérience.

Son bagage d'expérience acquis par ses premières années de pratique, l'enseignant devient plus efficace dans sa capacité à faire apprendre. Il connaît bien sa matière, les problèmes potentiels que les étudiants

auront et aura un répertoire de discours prêts à l'emploi. Il aura même des répliques quasiment préparées à l'avance qu'il reprend, de session en session, au gré des séances. Sa maîtrise du travail n'est pas une garantie de réussite ou une sécurité, mais lui donne de la marge de manœuvre pour favoriser l'apprentissage de ses étudiants. Selon la maturité de ses cours, il voguera plus ou moins facilement sur ses acquis. Nous avons observé que c'est dans ces cours que les enseignants sont alors en mesure de bifurquer, de contourner la structure rigide du plan de cours et d'intégrer une formation en couches successives, en y ajoutant, selon les circonstances définies par les questions, des éléments périphériques à la matière.

Les enseignants deviennent aussi des transmetteurs d'expérience. Sans ancrer l'ensemble des notions dans un contexte professionnel, ils parlent plus fréquemment de leur expérience. Ils parlent alors des conditions de travail, inscrivent les bonnes pratiques dans des situations de travail réelles, vécues ou non.

Ils ont encore des contrats ou bien des liens assez récents avec le marché du travail pour se sentir confiant d'en projeter une image réaliste.

Et cette présence dans le milieu du travail était la meilleure des choses, je dirais, pour l'enseignement dans ce domaine. Parce que j'avais... Premièrement, quand tu enseignes seulement avec un parti pris, tu te fais des idées et tu penses que tu es en train d'enseigner les bonnes façons ou la bonne pratique, mais tu t'éloignes si tu ne te gardes pas à l'affût de te documenter sur la bonne pratique ou qu'est-ce qui se passe dans les équipes de travail. [...] Mais en travaillant avec d'autres personnes, ça m'a toujours aidé. Et aussi, je me mettais à la place des étudiants parce que je savais que c'est ça qu'ils vont avoir comme interaction après avec les [membres des équipes] ... Et souvent, ça revenait dans mon enseignement. (Serge)

Ils comprennent qu'ils ont un rôle plus grand que seulement la transmission des compétences qu'ils maîtrisent (ou enseignent). C'est d'ailleurs un élément qui revient à la fois dans le discours que dans les observations. Ils parlent de leur expérience, mettent en contexte, font des remarques sur les savoir-être qui seront valorisés sur le marché du travail. Les méthodes de travail aussi deviennent plus importantes.

Déjà, tu sais, comme tu le vois, comme le niveau d'attention, tu sais, ils sont... d'avoir une espèce d'éclaircie, un *glimpse*, je sais pas en français, mais comme d'avoir un aperçu sur quelles sont les choses qui pourraient arriver dans un éventuel domaine professionnel. Je sais que ça, ça les interpelle beaucoup. (Charles)

Je pense que le fait que j'ai beaucoup d'expérience aussi, ça leur donne, bien, ça me permet de leur donner des observations, des aperçus qui vont au-delà de la simple matière, tu sais. Comment te comporter, comment collaborer avec tes collègues, comment avoir de l'empathie pour les enjeux auxquels vos collègues font face, comment être un joueur d'équipe, comment tout ça. Pis je pense que les autres, c'est ça, ils aiment bien ça aussi. En tout cas, j'en ai des bons échos. (Claude)

Leur connaissance du programme est aussi plus grande et ils nomment de plus en plus les autres cours dans leur enseignement. Il arrive même, de notre expérience personnelle, qu'ils révisent certaines notions d'un autre cours afin de favoriser les apprentissages.

Vous avez vu ça avec PROF dans tel cours

C'est certain que vous avez appris ça dans le cours NOM DU COURS

(Extrait des observations)

L'expérience fait en sorte qu'ils sortent de plus en plus de leur carrière antérieure et deviennent des enseignants de la formation continue.

6.4 Devenir un enseignant de la formation continue

À la suite des premières charges, l'enseignant sera amené à stabiliser ses cours et à choisir de s'impliquer davantage en quittant ses contrats et ses autres occupations rémunérées.

J'ai commencé à donner mon premier cours en septembre, j'ai donné un cours jusqu'en décembre, [...], j'étais encore à temps plein au bureau, pis là, il s'est passé plein de choses [...] de fil en aiguille, [...] j'ai fait le saut pour vrai au complet, temps plein, en juin. Au début, j'avais juste un cours, la session d'après, juste un, pis ça a déboulé en dedans de six mois, j'avais, j'aurais pu prendre plus de cours que j'avais d'espace pour le faire, fait que là, j'ai tout lâché le bureau, je les aide de temps en temps sur la pige, mais quand j'suis tombé vraiment 100% enseignant. (Claude)

Il arrive à prévoir un peu plus sa tâche et sa charge de travail. Il aura trouvé sa niche écologique dans la formation. Il pourra, selon les besoins et les opportunités, choisir de monter un nouveau cours, de s'assurer que ses cours existants correspondent toujours aux connaissances actuelles et que son matériel pédagogique (notes de cours, exercices, démonstrations et travaux) soit de plus en plus en phase avec les compétences qu'il doit enseigner.

Je suis monté dans l'ancienneté. Je trouvais à donner plus souvent les mêmes cours. [...] Plus incitatif à donner les mêmes cours pour ne pas avoir la prep à faire, pour pouvoir récupérer les exercices que j'ai déjà donnés. [...] Le gros de la job, [c'était] de trouver, pour moi en tout cas, des exercices qui vont aider l'étudiant à apprendre le concept, puis après ça, des évaluations qui vont réellement évaluer la compréhension du concept par l'étudiant. (Henri)

Sa vision de la FC s'élargit, bien que cette dernière demeure absconse pour plusieurs enseignants.

Mais là, comme je disais tantôt, les structures, je les trouve difficiles à saisir, fait que je sais pas à quel point je peux faire ça. Je sais pas non plus s'il y a quelqu'un à qui je peux parler, de ce que j'en ai compris. (Claude)

Il devient un peu plus conscient de l'ensemble du programme, des conséquences de certains choix, des manques quant à la structure, au soutien ou bien à l'organisation scolaire.

Ce qui me nuit, je dirais que c'est l'espèce de caractère évanescent de la structure. Il n'y a rien qui est préhensible. C'est tout le temps de la faute de quelque chose qui n'existe pas, qui est plus loin, qui est en dehors des murs, comme ça c'est le ministère, ça c'est le département, ça on peut pas faire ça parce que c'est Services Québec. Il n'y a comme jamais personne qui peut faire quelque chose. (Claude)

La routine s'établit et les opportunités peuvent émerger. C'est habituellement dans cette période que les premières charges ou les premiers remplacements à l'enseignement ordinaire leur sont offerts. C'est une période de choix, qui demande une adaptation. Chaque session, il faut être en mesure de prendre suffisamment de cours à la FC, mais aussi pouvoir répondre à l'offre de cours du régulier.

Au régulier, bien, ça dépend des sessions, là. Moi, je me suis... Cette session-ci, je me suis fait offrir ce qui restait. Je pense que ça va être comme ça pendant un petit bout. Malgré que j'ai l'impression qu'ils ont quand même réfléchi à me proposer des choses avec lesquelles je serais à l'aise. Ça a été agréable, mais c'est ça. Pour l'instant, à la formation continue, j'arrive à avoir les cours que je veux. Puis au régulier, bien, j'ai pas mal qui restent. (Pierre)

Pendant une ou plusieurs sessions, en fonction de la tâche du régulier et des variations d'attribution de ressources, l'enseignant dans la « zone » de priorité du régulier pourra compléter sa tâche du régulier en postulant aussi sur les cours de la formation continue. Si sa tâche du régulier atteint le nombre de 50 CI annuellement, les cours de la formation continue viendront combler son calcul de CI jusqu'à lui octroyer un temps plein pour une année complète (80 CI) (FNÉEQ, 2020-2023, art. 5-1.03). Ce faisant, à la fin de son contrat, donc à l'été, son salaire se verra corrigé en fonction de son échelon salarial et des montants déjà reçus pour les cours enseignés. Pour résumer, ses charges de cours seront converties en unité de CI et seront rémunérées comme tel. Le tout n'est pas toujours clair pour les enseignants.

Il a fallu que je pose bien les questions parce que c'était vraiment pas clair. Mais au régulier, pour faire une année complète, il faut avoir 80 CI. Donc, si je fais une session complète, je fais 40 CI, fait que là, j'ai 50 % de ma tâche de fait. Fait que si je dois la compléter à la formation continue, ben là, c'est avec le nombre d'heures. Je me souviens jamais, c'est 525 ou 450 pour faire une année complète. À chaque fois, il faut que j'aie relire. Puis là, il faut que je m'assure d'avoir le nombre d'heures pour compléter si j'ai, comme un ou l'autre. Tu sais, si j'ai fait la formation continue à X heures, ben là, tu sais, si on m'offre pas suffisamment au régulier, ben il faut que je comble avec la formation continue. (Pierre)

Cependant, il faudra être vigilant et s'assurer de postuler sur un nombre suffisant de cours à la formation continue afin d'avoir les heures nécessaires à l'octroi de son équivalent à temps complet, mais aussi pour pallier les changements dans la tâche annoncée par le département. Lorsque le chargé de cours est le dernier

précaire à obtenir une tâche à l'enseignement régulier, sa tâche est susceptible d'être modifiée jusqu'au début de la session et le calcul de son pourcentage de tâche, donc la rémunération, est confirmée uniquement après la date d'abandon officiel des étudiants. Ainsi, le chargé de cours peut se voir annuler une grande partie de sa tâche pour une session. S'il n'a pas postulé sur les cours de la FC en prévision ou bien a abandonné les cours de la FC avant la confirmation de sa tâche du régulier, il peut se retrouver avec une tâche partielle, sans possibilité de se voir réaffecter les cours qui sont déjà octroyés. Selon la convention, il doit abandonner ses cours de la FC quatre semaines avant la date de début, sinon, le cégep pourrait mettre fin à son contrat (FNEEQ, 2020-2023, art 5-1.02). Une lettre d'entente spécifique au Cégep de Montréal fait passer ce délai à deux semaines pour les enseignants ayant des contrats au régulier, mais pas pour les chargés de cours de la FC.

Si les mécanismes de l'ancienneté s'appliquent au régulier jusqu'au début de la session en fonction des changements possibles de la tâche, c'est-à-dire qu'un enseignant s'étant fait réduire sa tâche se verra octroyer le nombre de groupes ou de cours lui permettant d'être à temps plein, le dernier précaire, celui à qui l'on retirera les cours pour les réaffecter, ne pourra se faire réattribuer les cours déjà affectés à d'autres, notamment des cours à la formation continue.

Cette zone de priorité est encore une forme de retour en arrière dans la carrière de l'enseignant qui se verra offrir des nouveaux cours qui ne sont pas nécessairement dans son champ de compétence initiale. Il devra donc s'ajuster et préparer de nouveaux contenus en apprenant une nouvelle sous-culture au sein d'un département d'enseignants possédant plusieurs années d'expérience. Il devra, là aussi, s'adapter à ce nouveau défi, comme au premier jour, mais avec une plus grande confiance, un vaste bagage d'expérience en enseignement et, ce qui n'est pas à négliger, un accompagnement organisé et conséquent au sein d'un département.

6.4.1 Choisir entre la FC et le régulier

C'est un moment transitoire qui mène souvent à faire un choix entre la FC et le régulier. Pour des raisons diverses, certains refuseront de faire le passage vers l'enseignement « à temps plein » au régulier, pour demeurer dans un statut « précaire », à la formation continue.

Si la progression de chargé de cours vers enseignants à temps plein, à la formation régulière est proposée comme l'évolution naturelle des choses, les participants que nous avons observés, de même que plusieurs de leurs collègues n'ayant pas participé, n'adhèrent pas tous à ce grand schéma de carrière. Plusieurs refusent les charges à l'enseignement régulier qu'on leur propose. Il est intéressant de s'attarder aux raisons qui déterminent que l'on veut enseigner au régulier ou non, à temps plein.

Mais en faire une carrière à temps plein, peut-être c'est un... Peut-être qu'il y a une vie négative. Mais de la façon que moi, j'ai enseigné à la formation continue, j'ai toujours trouvé que c'était positif. C'est sortir du cadre d'un... d'une session horaire bien réglée. J'aime ça. (Serge)

Les règles de la convention collective (salaire, tâche, organisation du travail, accès aux avantages sociaux tels que la permanence) font implicitement du passage de la FC vers le secteur de l'enseignement ordinaire une forme de promotion. D'ailleurs, nous ne pouvons déterminer si ce modèle de carrière fut pensé de la sorte initialement ou bien s'il est adopté de la même manière dans l'ensemble du réseau, pour les AEC qui ont un DEC souche ou bien un DEC disciplinaire. Le rattachement, par des listes de priorité et d'ancienneté communes, en fait presque inévitablement un parcours de carrière.

D'ailleurs, nous l'avons abordé dans la section sur les comités d'embauche, ce passage de la FC au régulier peut être vu comme non désiré par les diverses instances. Par exemple, dans certaines disciplines, où existent des AEC sans avoir des équivalences sous forme de DEC, ce passage ne peut tout simplement pas s'effectuer dans tous les cégeps. C'est partiellement le cas de la discipline observée. Plusieurs des cours ou des compétences liées à l'AEC ne sont pas enseignées dans le DEC souche. Un enseignant spécialisé dans sa matière ne trouvera pas l'équivalent de ses cours dans le DEC. L'inverse étant aussi vrai, c'est-à-dire qu'une compétence existant dans le DEC souche pourrait ne pas être enseignée dans les AEC.

Cette compétence nécessiterait l'embauche d'un nouvel enseignant qui passerait directement au régulier, et ce, pour répondre à un besoin spécifique. Cette personne se trouverait à dépasser ses collègues plus anciens, si l'ensemble des chargés de cours avait refusé la tâche en raison de leur incapacité à assumer correctement l'enseignement de la compétence. Dans d'autres cas, les chargés de cours n'auraient pas été embauchés par le régulier, ce qui crée, dans les faits, deux catégories d'enseignants : les chargés de cours de la FC et les enseignants du régulier. Pourtant, pour plusieurs disciplines, ces chargés de cours enseignent aussi des cours ou des compétences associés au DEC, mais donnés par la FC.

Le cégep, comme institution, maintient par ses processus décisionnels, ses politiques et ses règles de financement une situation inéquitable envers les enseignants, selon des paramètres établis arbitrairement (les besoins actuels) sans tenir compte des trajectoires de carrière ou des capacités individuelles. Il n'est pas rare, et c'est une possibilité qu'il faut prévoir, qu'un enseignant n'ayant pas été recruté par le régulier développe la compétence nécessaire à répondre à des besoins nouvellement énoncés, mais sans qu'il n'ait pu eu l'occasion de s'en démontrer capable. La coexistence de deux comités d'embauche parallèles qui peuvent prendre des décisions indépendantes crée un espace de discrimination possible. Certaines règles de la convention collective pourront être évoquées, mais les principes normatifs garantissant le même droit à tous les enseignants d'une même discipline d'y travailler sans entrave ne sont pas garantis.

6.4.1.1 Les motifs du choix de nos participants

Sur les sept participants interviewés, deux n’avaient pas l’intention de donner des cours à la formation ordinaire dans les prochaines années (Henri et Claude). Un est permanent et enseigne principalement au régulier (Serge), un autre (Pierre) est sur la zone de priorité qui lui permet, selon les charges disponibles, d’être principalement à la formation régulière et de compléter sa tâche à la FC. Les trois autres n’avaient jamais eu l’opportunité d’avoir une charge au moment de l’étude (Sam, Charles et Léonard). Nous savons toutefois que Charles et Léonard sont intéressés et ont obtenu une charge à temps partiel à l’hiver 2023. Sam a décliné la charge. D’autres enseignants, non participants à l’étude, ont aussi décliné la charge offerte. Les motifs de refus ne sont pas connus du chercheur.

Les deux qui refusent ou ne veulent pas faire le passage vers le régulier le font pour des raisons différentes. Le premier, ayant déjà fait des remplacements ou occupé une charge dans le passé, veut rester en contrôle de son horaire et réduire son temps de travail comme bon lui semble. Il occupe une place enviable sur la liste de priorité et aurait déjà pu être permanent. Il préfère néanmoins la liberté que la formation continue lui procure. L’instabilité inhérente ne le dessert pas. Chaque session, il refuse la tâche disponible à l’enseignement régulier de même que le contrat d’enseignant à temps complet à la formation continue dit Annexe. Il est l’enseignant détenant la plus haute priorité à la formation continue. Il peut alors choisir les cours, les groupes et les dates qui lui conviennent selon ces projets. Il s’assure d’avoir assez d’heures de cours annuellement pour rester prioritaire (450 heures) et gagner un salaire suffisant pour bien vivre. De plus, il a pris l’habitude de certains cours et apprécie grandement le confort que lui procure la répétition de ces cours. Sans être dénué d’intérêt pour sa tâche d’enseignement, l’apprentissage de nouvelles compétences techniques afin d’en assurer l’enseignement ne l’intéresse plus.

Il enseigne en moyenne 15 heures par semaine et est grandement satisfait de sa situation. Le passage vers le régulier l’obligerait à une certaine routine, des rencontres statutaires et l’obligation de prendre des cours selon le calendrier des sessions scolaires. La grande autonomie que la formation continue lui procure cadre bien avec ses contraintes de vie.

Moi, je suis quand même passablement occupé par le reste de ma vie professionnelle (Henri)

L’autre enseignant ne désirant pas faire le saut vers le régulier est relativement indépendant et apprécie grandement la liberté que lui offre sa tâche. Il n’a pas de responsabilité familiale, aime le type d’effectif et la forme de travail autonome que lui procure la FC lui offre une liberté qu’il juge intéressante. Il ne veut pas des responsabilités de la tâche à temps plein, des rencontres et des contraintes du travail d’équipe. Aussi, le nombre d’heures de cours qu’il donne annuellement lui procure un salaire suffisant. Il a laissé un travail

à temps plein au sein d'une entreprise qui lui apportait de moins en moins de défis. Il avait, selon ses dires, fait le tour du jardin et voulait un défi différent.

J'leur fais comprendre qu'après 18 ans d'expérience en agence, j'ai vu pas mal tous les types de clients, j'ai vu pas mal tous les types de projets, pis qu'il fallait que j'aille à autre chose, pour en avoir d'autres projets, avoir d'autres types de clients, j'ai troqué mes clients pour mes étudiants, là j'suis passé de gens qui sont déjà souvent des millionnaires, qui ont pas vraiment besoin de mon aide, à des gens qui sacrifient tout ce qu'ils ont dans leur vie pour venir apprendre, ou que j'ai besoin de les supporter, moi ça a changé ma vie (Claude)

L'enseignement est pour lui une seconde carrière. De l'ensemble des participants à l'étude, il est celui qui a le plus d'expérience professionnelle directement liée à la discipline. C'est d'ailleurs un enjeu qui le place dans une volonté d'amener les étudiants très loin dans leurs compétences sans toutefois prendre en compte leur capacité d'apprentissage et l'écologie complète du programme.

Il enseigne depuis moins de deux ans et il est très attaché au type d'étudiant qui fréquente la FC. Il est préoccupé par leur réussite de manière très intense. Il s'implique beaucoup. Il enseigne plus de vingt heures par semaine. Il est dédié à la tâche à 100% et maintient une passion pour ce qu'il enseigne.

Je n'ai pas vraiment de responsabilité autre que mon travail. [Je] n'ai pas d'enfant. [...]. Donc, ma contribution à la société, au lieu de faire des enfants qui vont payer pour nous quand on va être à la retraite, bien là, j'aide ceux qui sont déjà là le plus possible. Je pense que je suis allé peut-être un peu trop loin à certains moments, je ne sais pas encore. (Claude)

Les raisons pour passer au régulier ou demeurer à la formation continue dépendent donc de plusieurs caractéristiques et du contexte de chaque individu. Nous sommes toutefois surpris de l'acceptation des conditions actuelles de travail des enseignants. La tâche est certes dédiée principalement à l'enseignement, mais la différence entre les conditions de travail, notamment la rémunération, les congés et les autres bénéfices semblent échapper aux chargés de cours ou ne pas être une préoccupation. Pierre affirmait, sans en être convaincu, que son salaire horaire semblait être plus adéquat à l'enseignement régulier qu'à la formation continue.

J'ai l'impression que mon taux horaire est plus respecté au régulier. (Pierre)

6.4.1.2 Les différences perçues

Quand les participants s'expriment sur les différences (vécues ou perçues) entre le régulier et la FC, plusieurs éléments reviennent. D'abord, les caractéristiques des étudiants, la flexibilité de l'horaire, la collégialité, la prévisibilité, les conditions de travail, les types de cours et la liberté des choix. Une des différences les plus grandes porte sur les caractéristiques des étudiants, cet élément sera spécifiquement

traité à la section 7.1 (p. 217). Ensuite vient la flexibilité de l'horaire et du choix des cours. Ici, ces deux éléments sont perçus à la fois comme un avantage et un inconvénient. D'abord, dans la capacité de reprendre les cours manqués. En cas d'annulation des cours (maladie), à la FC, on reprend l'ensemble des heures, il n'y a pas de congé maladie ou de remplacement. Au régulier, un cours manqué est un cours annulé, dont la matière doit être reprise à l'intérieur des heures restantes.

Tu as ton horaire à la formation continue et tu as un empêchement médical ou un empêchement sérieux et tu ne peux pas donner un cours. La séance va être remise au programme, alors qu'à la formation régulière, tes étudiants vont perdre la séance de cours parce qu'ils ne vont pas trouver un remplacement. [...] Mais ici (au régulier), les cours que les profs [manquent], ils ont un congé maladie, les cours sont perdus pour les étudiants. Ce qui, pour moi, est un gros empêchement, parce que pédagogiquement, tu ne peux pas, tout va dénaturer ta session (Serge)

Mais la stabilité de l'horaire au régulier, sur une période plus longue (deux sessions par année) permet d'assurer une stabilité.

Mais c'est sûr que le régulier m'offre pas nécessairement plus de stabilité, mais oui, pendant une période, on dirait que l'horaire est aussi un peu plus stable, régulier. [...] Puis... Comment je pourrais dire ça? Bien, c'est sûr que si j'ai l'opportunité d'être à temps plein au régulier, je vais le prendre. Parce que c'est ça, c'est plus régulier. (Pierre)

D'autres, comme Charles, aimeraient juste avoir l'horaire un peu plus en avance afin de planifier leur vie à l'extérieur du travail.

Ce qui m'aiderait beaucoup dans ma vie personnelle, ça serait d'avoir mon horaire avant deux semaines, avant le début des cours. Ça, c'est vraiment terrible. [...] Ça, c'est vraiment une frustration. Je comprends que le collègue a des choses à faire. Mais si on était capable d'avoir l'horaire plus tôt, ça serait vraiment intéressant. Ça éviterait certains conflits ensuite, dans le choix et le nombre de cours que l'on veut donner

Dans les limites de l'affectation et des règles d'attribution des cours, un enseignant a une certaine latitude quant aux cohortes, aux cours et à la période dans laquelle il veut enseigner. Outre la compétence de l'enseignant et son aisance avec la matière, les critères sont variables. Ils incluent le plaisir à donner certains cours, la taille des groupes, le caractère des cohortes et la perception de la charge de travail requise.

Mes critères de choix, [...] ce que j'aime et bien sûr le calendrier où est-ce qu'il est [dans la session]. parce que ça, ici, commence dans une autre date. Je préfère commencer avec ça. (*chercheur*) Est-ce que le groupe affecte tes choix de cours? Ça m'est déjà arrivé. Ouais, ça m'est déjà arrivé. Il y a un groupe que je n'applique pas (Sam)

Quels sont les cours que je préfère, que j'ai du plaisir, que je me sens à l'aise, qui sont des cours que, hé, je me réveille aujourd'hui, c'est ça que je dois donner et je m'en fiche. Après ça, ça va

être le calendrier du cours. Parce que je dois faire un match avec mon agenda, donc je ne veux pas avoir le janvier sans cours et avoir le février au complet, ok. (Sam)

Bien sûr, les cours qu'on a le plaisir de donner. Par exemple, je te donne un exemple. Le cours X, je trouve que c'est un cours fatigant. [...] Je trouve le cours Y moins fatigant. Mais j'aime bien le cours X. Donc, si tu me mets les deux, [X et Y], probablement que je vais prendre X. Même si c'est un cours que je sais que ça va me laisser plus fatigué. Mais c'est un cours que j'ai beaucoup de plaisir. (Sam)

Je me suis rendu compte que le MATIÈRE, c'est difficile à enseigner, parce qu'ils sont pas bons. Et puis aussi, j'essaie de prendre des cours un peu plus tard, en général, dans la formation, parce qu'il y a déjà eu un filtre. Les groupes de 25, 28 étudiants, c'est beaucoup de corrections, en sachant qu'il y en a potentiellement la moitié qui vont quitter d'ici la fin de session. (Charles)

En règle générale, depuis, je ne sais pas, ça doit faire 6-7 ans que je donne systématiquement le même cours, avec quelques petites excursions dans le cours de MATIÈRE plus avancé. (Henri)

Seulement l'été, et si les cours m'intéressent, et me semblent ne pas nécessiter trop de préparation de ma part. (Serge)

Ce n'est pas le cas au régulier où l'on se fait offrir une tâche ou un remplacement pour une tâche composée de plusieurs cours. Il n'est alors pas possible de prendre une partie de la tâche. Elle est offerte et construite par le département. Si cette tâche peut prendre en considération les compétences du « prochain précaire », le processus de sa création est laissé dans un certain flou.

Au régulier, bien, ça dépend des sessions, là. Moi, je me suis... Cette session-ci, je me suis fait offrir ce qui restait. Je pense que ça va être comme ça pendant un petit bout. Malgré que j'ai l'impression qu'ils ont quand même réfléchi à me proposer des choses avec lesquelles je serais à l'aise. (Pierre)

À la formation continue, en fonction de l'horaire de l'ensemble des cours disponibles, un enseignant pourrait décider de ne pas prendre de charge de cours entre le 15 octobre et le 15 février par exemple, et enseigner à temps plein avant et après, ou simplement réduire ses heures de cours pendant une certaine période. Ceci ne sera pas possible à l'enseignement ordinaire où, à moins de situation particulière (cours intensif avant un stage, cours particulier de fin de semaine, etc.), les cours sont offerts sur 15 semaines selon un calendrier déterminé à l'avance.

Cette flexibilité vient avec un certain désavantage comme la capacité de planifier son horaire à l'avance, sur une longue période. En raison des diverses contraintes organisationnelles, l'horaire est très changeant, il est alors difficile de prévoir longtemps à l'avance les disponibilités. Le choix des cours ou des groupes peut aussi être un avantage. À la FC, le principe cardinal qui s'applique est la priorité basée sur l'ancienneté.

Un enseignant étant assez haut sur la liste peut donc décider partiellement de ses revenus, de ses cours, de sa charge de travail, mais aussi de ses cohortes sans avoir à rendre des comptes aux autres enseignants.

L'aspect collégial du travail dans un département est quelque chose de moins fréquent et de quasiment absent à la formation continue. C'est un élément qui est perçu comme un avantage par certains et un inconvénient par d'autres. Les rencontres, le travail d'équipe et les obligations du département se distinguent du travail autonome des chargés de cours de la formation continue.

Sinon, au régulier, c'est sûr qu'on a beaucoup de réunions qui touchent plein de volets, autant la réunion départementale que des sous-comités qu'on doit se réunir. (Pierre)

Les rencontres départementales qui ont lieu beaucoup plus régulièrement. Puis il y a aussi des sous-comités pour faire avancer, pour maintenir une certaine rigueur, pour faire des améliorations au programme. (Pierre)

Je me sens comme un peu un travailleur autonome. Je loue mes services au gouvernement pour venir donner des cours. (Charles)

Peu de réunions obligatoires, mais aussi peu de lieux d'échange et de partage entre les enseignants.

Puis, bien, je trouve que depuis, j'ai l'impression que c'est pendant la pandémie, tu sais, on avait un peu plus de réunions, on était plus en contact avec les collègues. Puis ça, j'ai trouvé ça vraiment bénéfique puis beaucoup plus intéressant parce qu'on pouvait partager certaines problématiques qu'on avait en classe, comment lui, il règle le problème, comment cette autre personne, bien, vit la situation. Je trouvais ça enrichissant parce que c'est pas juste le contenu aussi, tu sais, j'ai pas une formation en pédagogie, là. Ça fait que, tu sais, des fois, de voir des méthodes, d'entendre des méthodes de travail, des manières de faire que les autres collègues font, bien, ça permet d'améliorer ma pratique. (Pierre)

Pour certains, même si le travail en solo est intéressant, la dimension de travail collégial est manquante.

j'haïs pas l'idée de... d'être sur mon île. [...] Mais ce qui pourrait le fun, ça serait d'avoir un peu plus de... un peu plus d'activité entre nous. Pis c'est sur une base volontaire. Tu peux pas. Mais, t'sais, on a pas... C'est correct, on a pas besoin d'avoir des parties staff à toutes les... Je pense qu'on est une belle équipe. Qui, quand même, commence à être moins nouvelle qu'il y a peut-être deux ans. Mais on se voit pas beaucoup. On se voit au meeting à distance. Fait que... Pis on se voit pour partie staff quand il y a pas de COVID. Fait qu'on se voit pas beaucoup. C'est dans les points qu'on pourrait... Ça, j'imagine que ça... J'imagine que je le fasse. Mais on pourrait se voir sur une base un peu plus... d'avoir un peu plus de collégialité. (Charles)

Un participant résume bien la différence entre les deux :

Ça a démarré la formation continue. J'apprécie plein de volets, mais c'est sûr que le régulier m'offre pas nécessairement plus de stabilité, mais oui, pendant une période, on dirait que l'horaire

est aussi un peu plus stable, régulier. Mais c'est aussi que j'en fais plus qu'à la formation continue. On n'est pas tenus d'avoir les mêmes tâches. Il faut faire des trucs supplémentaires. Mais je me sens... J'ai l'impression que mon taux horaire est plus respecté au régulier. Puis... Comment je pourrais dire ça? Bien, c'est sûr que si j'ai l'opportunité d'être à temps plein au régulier, je vais le prendre. Parce que c'est ça, c'est plus régulier. Le salaire va être meilleur. Je n'ai pas comparé. J'ai l'impression que même si je faisais une session complètement temps plein à la formation continue, je n'aurais pas le même salaire. C'est sûr que j'ai des tâches en moins, mais oui, non, c'est ça. La stabilité, je pense que j'aime mieux du régulier. Mais la clientèle en soi, les deux me conviennent. Je me sens à l'aise avec les deux clientèles. (Pierre)

Selon nos observations, notre expérience, nos informateurs et le discours des participants, le travail à la formation régulière est plus respectueux des individus quant aux conditions de travail et au rythme imposé. Avant de vivre l'expérience de ces conditions, les chargés de cours n'en sont conscients. Pour une charge annuelle équivalente à un ETC, le nombre d'heures équivalent à réaliser est plus grand à la FC et le taux de rémunération est plus faible. Chez les participants ayant fait un passage au régulier, la perception de l'écart entre les deux est plus flagrante.

La structure de la FC permet toutefois de réaliser un plus grand nombre d'heures annuellement et donc d'obtenir un salaire équivalent, voire supérieur. Ceci est par contre réalisé en augmentant sa tâche de travail. Le nombre d'heures requis pour effectuer un salaire équivalent est plus important à la FC. Il apparaît qu'avant leur passage à la formation régulière, les chargés de cours ne sont pas au fait de cette différence ou bien ne s'en ressentent pas. Ils sont, d'une certaine manière, aliénés par leur mécompréhension de leurs conditions de travail, eu égard à ceux de leurs collègues.

De plus, la compétence développée dans les pratiques éducatives dévouées aux adultes n'est alors pas prise en considération dans l'organisation du travail. La permanence, définie dans les règles de la convention collective, n'inclut que la possibilité de réaliser la tâche d'enseignement à la formation ordinaire. L'expertise développée par les chargés de cours, dès qu'ils accèdent à la permanence, doit alors être dirigée vers le besoin des jeunes. La formation continue dans ses normes et ses règles constitutives exclut d'emblée la permanence. Quelques exceptions existent et peuvent être prévues, mais la structure conditionne une différenciation entre les enseignants permanents, donc au régulier, et les chargés de cours qui détiennent un statut de précarité. Le travail est irrégulier, précaire, changeant et instable. C'est sa nature même. Nous sommes d'avis que cela ne permet pas de développer, pour le réseau collégial, une structure de formation pour les adultes à la hauteur de ce qui pourrait être attendu. L'expertise en enseignement que développent les chargés de cours est intrinsèquement vouée à être mise à profit pour les jeunes et non pas pour la réussite des adultes. Ceux-ci, autant dans les règles de convention, les règles de financement et les politiques gouvernementales, sont vus comme des chômeurs qui doivent être réinsérés rapidement sur le marché du travail. La qualité de la formation et de l'enseignement semble relayée au second plan. Par conséquent, il

est facile de conclure que les conditions de travail des chargés de cours ne sont pas au cœur des préoccupations de cette institution sociale.

Cependant, cela va dans les deux sens. Les enseignants du régulier ne comprennent pas les conditions de réalisation des tâches de la FC, notamment pour ceux qui y travaillent à temps plein. Combien de fois nous avons eu des commentaires sur les « cours du soir » ou de « fin de semaine », alors que la majorité des chargés de cours enseignent à temps plein, de jour, comme de soir, dans des programmes de longues durées. La FC est un cégep dans le cégep. À l'écart, invisible (Martel, 2023), en manque de reconnaissance.

6.4.2 Une pratique de plus en plus distincte et ancrée dans une approche andragogique ou pédagogique

Dans les pratiques éducatives, le lien avec l'entreprise s'estompe. Nous avons observé que les exemples deviennent de plus en plus pédagogiques et les références aux contextes professionnels deviennent moins présentes. On devient un enseignant et non plus un professionnel de l'industrie qui occupe une charge de cours. D'autant que les cours qui sont enseignés deviennent parfois éloignés de l'expérience vécue par les enseignants.

La technologie change, une certaine polyvalence s'installe ou bien la spécialisation dans un créneau de formation amène à diverger des pratiques professionnelles. Ce fut le cas de Henri, qui avait une certaine expérience professionnelle dans un domaine et qui a lentement bifurqué vers une autre spécialisation au fur et à mesure du développement de ses cours.

Fait que quand j'ai commencé ici, je connaissais quand même bien X, fait que je donnais beaucoup de cours de X. Maintenant, ça a quand même beaucoup changé, fait que j'ai laissé ça de côté un peu. Les mises à jour que j'ai eu à faire en Y, ça a été beaucoup plus simple. Fait que j'ai continué à donner les cours de base en Y. (Henri)

D'autres ne se spécialisent jamais et cherchent à demeurer le plus polyvalents possible en développant de nouvelles compétences sur de nouveaux cours au gré des besoins, des opportunités et des motivations.

6.5 Quand on commence à être ancien

Après quelques années, abstraction faite pour les deux enseignants qui ont plus de 10 ans d'ancienneté, c'est l'intérêt et la passion envers la matière qui commencent à marquer leur parcours, et ce, négativement. L'évolution constante de leur domaine de spécialisation, s'il a déjà été un facteur important de leur attrait pour l'enseignement, n'est plus ce qui les motive. Ils doivent feindre cette passion afin de la transmettre aux étudiants.

C'est aussi, moi, d'un aveu bien personnel. La formation, c'est pas ma passion. C'est plus difficile de vendre ça, mais des fois, je rentre dans un mode où je suis capable de transmettre cette passion-là parce que les choses marchent. Il y a quelque chose de stimulant à montrer ça. (Henri)

Ils fonctionnent sur l'habitude, la routine et ne mettent que peu de temps à préparer leur cours, l'ajuster ou ajuster leur pédagogie. Leur bagage d'expérience en enseignement fait d'eux des spécialistes de la pédagogie, bien plus que des spécialistes disciplinaires. Paradoxalement, ils ne s'octroient que peu de légitimité comme enseignant.

Je me sens compétent en tant que prof, même si je n'ai pas de formation en pédagogie. C'est un peu ironique parce que je n'ai pas de formation en pédagogie puis je me sens plus compétent en pédagogie maintenant que je me sens en MATIÈRE. (Henri)

Moi, je fais des petits ajustements dans ma pédagogie, mais je n'ai jamais switché de bord complètement à dire, OK, cette fois-là, je vais la changer complètement. Je n'ai jamais fait ces expériences-là. Je ne me sens pas assez confiant dans ma compétence de pédagogue. Je me sens compétent comme pédagogue parce que j'ai fait tout le chemin pour arriver là. (Henri)

Pour ces deux enseignants, le manque de formation pédagogique semble être un facteur qui limite le désir de modifier et d'adapter leurs cours. Ils ne se sentent pas à l'aise d'essayer de nouvelles formules. D'autant qu'ils ne semblent pas en mesure d'en apprécier les effets potentiels.

Peut-être que je devrais m'outiller, mais je n'ai pas ces connaissances de pédagogie. (Serge)

Pour un de ces deux enseignants, c'est le désir d'apprendre de nouvelles technologies qui fut un facteur de conditionnement des choix de cours. Maintenant, c'est majoritairement ses temps libres et la pression que les collègues de la FC font peser sur lui, qui lui font prendre des cours.

À l'entendre, Serge n'a plus l'impératif de se préparer convenablement. Il s'appuie principalement sur ses acquis d'expérience, parfois, au détriment des étudiants.

J'ai souvent été un peu dissatisfait du nombre d'heures que je mets de préparation. (Serge)

Mais entièrement dû à mon manque de préparation, qui est dû à mon manque de mettre les heures qu'il fallait avant le début du cours. (Serge)

Serge enseigne au régulier, en pilote automatique, sans avoir la même pression de faire réussir. Pour lui, les étudiants du régulier ne sont pas assez matures pour vivre réellement une formation dite vocationnelle, mais les étudiants de la FC font peser sur lui une pression plus grande. Il sent qu'il fait la différence auprès de ces adultes. À ceci, il ajoute que le poids de la responsabilité ou de son implication auprès des étudiants

adultes est différent. Pour lui, ses cours au régulier ne servent pas la même visée de formation. Il n'est là que pour faire mûrir, faire réfléchir et faire passer le temps à des étudiants qui ne savent pas ce qu'ils vont faire. Surtout que, selon ses dires, ses cours ne sont pas les préférés des étudiants. À la FC, dans la formation, sa fonction devient plus importante; son apport est vu comme plus important. Cela dit, il trouve que cette tâche est lourde et beaucoup plus impliquante. La pression de bien former, de rester à jour et de proposer un enseignement d'un niveau attendu pour le marché du travail devient plus grande avec le temps.

Il nomme aussi que les problèmes des adultes sont plus importants. Il n'est d'ailleurs pas le seul à faire ce constat. Les enseignants qui ont de l'expérience dans les deux secteurs semblent indiquer que les problèmes des adultes sont plus gros et graves que ceux des jeunes.

Il y a eu quelques petites exceptions, des problèmes de santé mentale donnaient l'impression qu'il y allait avoir une menace de violence ou quoi que ce soit. (Henri)

Quand j'ai enseigné 10 ans à la formation continue, j'étais crevé à la fin de comment il y a un transfert des problèmes personnels des étudiants au collège parce que je me retrouvais très à l'aise avec eux, donc il y avait un transfert. (Serge)

Puis un autre cas, justement c'est le cas de NOM qui évidemment a eu des difficultés durant la session où est-ce que la guerre a été déclarée. Sa mère est débarquée chez elle parce qu'elle était réfugiée. Elle habitait dans une pièce, une pièce avec sa mère. Et entre-temps son père a développé un cancer, sa mère est retournée au chevet de son père qui pouvait pas avoir d'opération étant donné que c'est la guerre. (Claude)

Il est aussi possible que leur perception soit influencée par le rôle qu'ils s'attribuent auprès de ces deux types d'effectifs étudiants, les adultes et des jeunes.

Contrairement aux autres, et à ce que nous avons exposé dans la problématique, pour Serge, le profil des étudiants de la FC est beaucoup plus homogène que celui des jeunes

Mais je les vois, au régulier, c'est vraiment un mélange incroyable. [...] Et la formation continue, ils sont pareils. Ils sentent que... Ils lâchent famille et emploi pour prendre cette formation. Il doit y avoir une urgence, là, chez eux. (Serge)

Il n'a pas d'autre carrière. S'il ne voulait plus enseigner, il arrêterait pour faire autre chose, mais ce n'est pas encore le cas. Cependant, cette possibilité l'inquiète à plus long terme. L'enseignement à la FC, pour lui, est plus difficile parce que les attentes sont plus grandes et que les étudiants sont plus exigeants. Il déplore que les étudiants de la formation ordinaire soient passifs, mais trouvent que ceux de la FC peuvent être trop demandant.

Je pense au régulier, je suis étonné de voir combien ils sont... ils flottent. Ils sont là et pas là. Je ne sais pas ce que... Ils ne sont pas très partie prenante de leur parcours. [...] Et la formation continue, tu les sens... ils sont plus impliqués. [...] Je pense qu'ils sont plus exigeants parce qu'ils pensent qu'ils ont déjà plus de connaissances et ils sentent aussi l'urgence de la raison pour laquelle ils étudient, alors que l'étudiant jeune ne sent aucune urgence. (Serge)

Il n'est pas le seul, même en début de carrière, à être très ou trop impliqué avec ses étudiants adultes. C'est aussi le cas de Charles et de Claude qui ont, à certains moments, dû se retirer de situations qui devenaient difficiles émotivement à gérer pour eux. Ils évoquent vaguement des situations où des étudiants communiquent avec eux pour avoir des conseils sur leur vie personnelle et pour se confier sur leurs problèmes.

Pour le second, Henri, qui occupe une carrière dans un autre domaine en parallèle, l'enseignement reste un projet à long terme qui lui permet de réaliser un salaire stable, sans trop de défis quotidiens. Il a choisi de rester à la FC pour demeurer libre de son horaire, de ses choix de cours et de rester indépendant. Il a suffisamment d'ancienneté pour avoir une priorité quasi absolue sur l'ensemble des cours de la formation. Il donne habituellement toujours les mêmes cours pour lesquels sa matière est préparée à l'avance, ses exercices sont planifiés et bien pondérés. Il n'a plus d'expérience récente dans le domaine. Il puise dans ses expériences datant de plus de 15 ans pour expliquer aux étudiants le contexte dans lequel ceux-ci travailleront. Il maintient, par ailleurs, des cours dans des matières qui n'ont pas évolué beaucoup depuis les 10 dernières années. Sa propre formation continue, en contexte, peut être mise à risque.

Pour Serge aussi, le domaine du travail est plus éloigné. Quand il réalisait encore des mandats dans son domaine, il prenait des exemples réels pour montrer aux étudiants. Cette situation distingue clairement les enseignants ayant une plus longue carrière de ceux qui sont moins anciens. Dans une formation technique, proche des technologies, cet écart semble être une préoccupation.

Serge a développé une passion pour la technologie et a souvent choisi ses cours en fonction de ce qu'il voulait apprendre. Il mentionne que cet aspect est différent pour les enseignants en formation technique, par rapport à ceux de la formation générale. En lieu et place du modèle du maître qui maîtrise parfaitement sa matière et en assure la transmission, Serge utilise le prétexte des cours à donner pour apprendre sur les nouvelles technologies. C'est ce qui lui a permis de maintenir sa motivation à enseigner : rester à l'affût des nouvelles technologies. Cependant, cet intérêt commence à diminuer et il redoute que la passion pour la technologie l'accompagne encore plusieurs années. Contrairement à d'autres (Charles, Claude, Pierre, Sam), il ne mentionne pas avoir un intérêt intrinsèque pour l'enseignement. Il affirme avoir à travailler cet aspect pour les prochaines années, mais n'est pas trop inquiet qu'il trouvera encore de la motivation à poursuivre sa carrière.

Si la FC, pour certains, n'est pas assez stable. Pour Serge c'est justement cet aspect qu'il trouvait intéressant.

C'est sûr que les horaires changeants, des fois la charge plus grande, tout ça, ça peut être perçu comme négatif. Mais moi, j'ai toujours trouvé que c'est un peu de liberté la formation continue. [...] Donc, je me sentais libre moi-même face à ce cadre très lousse où tu es contractuel et tu vois l'horaire du cours sur la session, tu l'acceptes, tu ne l'acceptes pas. [...] Donc, j'étais satisfait de cette liberté de choisir mes cours quand je voulais. (Serge)

La stabilité de la formation ordinaire (ou la répétition) est un élément qui distingue fortement les deux. Un horaire variable, de semaine en semaine, pouvant se déplacer dans l'année (automne, hiver, été, etc.) en fonction de ses projets ou de ses intérêts est mis de l'avant comme un avantage de la FC pour plusieurs participants.

6.5.1 Entre impatience et résignation

Les problèmes récurrents que vivent certains enseignants avec le temps finissent par être lassants. C'est notamment ce que relate Henri dans nos entretiens. Le matériel inadéquat, qui ne fonctionne pas, les changements de locaux et les problèmes de configuration logicielle et matérielle deviennent des irritants de plus en plus grands. Si ces problèmes ont un impact sur l'ensemble des enseignants et que l'expérience devrait permettre de cerner de plus en plus facilement et rapidement les problèmes, il semble que l'impatience de devoir régler encore et encore les mêmes problèmes qui apparaissent régulièrement frappe plus durement avec l'ancienneté. Il évoque des changements, une dégradation de la situation, entre avant et après, entre avant et maintenant. Ses années d'expérience lui ont permis de voir les problèmes disparaître et réapparaître, comme soumis à un cycle perpétuel. Ainsi, au lieu de saisir les problèmes à bras le corps, il profite de son expérience pour prendre des décisions rapidement, annuler son cours ou bien simplement déplacer ses étudiants dans d'autres locaux sans demander son reste ou attendre l'autorisation. Lors de nos observations, nous avons pu voir la réaction de plusieurs enseignants qui furent aux prises avec des problèmes techniques. Ce fut le cas avec Henri, qui a décidé de changer de local, pour revenir dans un local qu'il savait fonctionnel, afin d'éviter de perdre trop de temps à dépanner les diverses configurations sur les postes de travail des étudiants.

L'expérience permet aussi de relativiser les choses, d'atteindre une forme de laisser-aller ou de résignation. D'autres, au lieu de se fier au matériel, aux ressources du cégep et à la configuration des salles de classe, naviguent avec des solutions de contournement qui permettent d'éviter les pièges techniques, ce qui parfois peut avoir des conséquences sur les autres utilisateurs. Nous avons pu être témoin d'un de ces moments où les configurations furent changées par un groupe, sans prendre en considération l'impact de ces changements sur les autres. L'autre enseignant a dû, après avoir tenté de corriger la configuration, changer

de local pour donner son cours. C'est le chercheur, témoin des événements, qui a permis aux deux enseignants de corriger la situation.

L'accumulation de l'expérience, accompagnée d'une baisse de motivation, semble aussi conditionner le rapport à la réussite, aux situations difficiles des étudiants et à leur apprentissage. Dans les propos tenus par les enseignants ayant le plus d'expérience, nous percevons une plus grande résignation quant aux situations que vivent les étudiants et pour lesquelles les enseignants sont sans ressource. Les plus jeunes enseignants affichent des signes clairs de contrariété et d'indignation quant au manque d'action de « la structure ». Les plus anciens, sans s'en détacher, ne réagissent pas avec autant de vigueur. Ils semblent plutôt résignés et sont de moins en moins offusqués de certaines situations. Notre expérience nous montre que parfois ces situations sont considérées comme étant moins graves que d'autres ayant déjà été vécues, relativisant d'autant l'indignation des personnes ayant plusieurs années d'expérience. Ainsi, l'expérience des anciens permet possiblement de relativiser l'effet produit par les situations moins désirables. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ils y sont sensibles, mais acceptent les limites du système dans lequel ils évoluent.

6.5.2 Un enseignement maîtrisé, visant l'acquisition d'une compétence

Les deux enseignants qui ont le plus d'expérience ont un rapport plus professionnel à l'enseignement. Ils n'utilisent que très rarement des exemples tirés de leur expérience professionnelle, ils s'en sont éloignés et n'y retrouvent plus les mêmes fondements pour y établir l'ancrage de la matière. Lors de ses premières années d'enseignement, Serge conservait des contrats et prenait l'initiative (avec l'accord de ses employeurs ou clients) de présenter des cas réels en exemple dans ses cours. Si les étudiants répondent habituellement bien à ce type de contenus, pour lui, leur utilisation devenait de moins en moins pertinente au fur et à mesure que le temps passait. La technologie étant en évolution, ces projets avaient de moins en moins de résonance avec les cours qu'il donnait.

Dans le cas de ces deux enseignants, ce ne sont plus des professionnels de leur discipline, ou d'anciens professionnels qui enseignent, mais des enseignants professionnels. L'écart entre leur expérience d'entreprise et celle du milieu de l'enseignement se creuse. Pour ces deux cas, elle devient même plus grande. Ils ont passé plus de temps à enseigner qu'à travailler dans le domaine. Malgré qu'ils maintiennent tous les deux des liens avec des entreprises, notamment en supervisant des stages et en ayant encore des professionnels dans leur réseau, l'évolution des pratiques professionnelles place leur expérience et le discours sur leur expérience de plus en plus en porte à faux avec la réalité du milieu professionnel. La culture des entreprises n'est plus leur culture d'appartenance, leur culture est maintenant celle du groupe d'enseignants.

Leur répertoire de discours, d'action et de solutions aux problèmes vécus est riche. Ils voient les problèmes venir, peuvent anticiper les difficultés et même les remettre à plus tard avec la certitude que les contenus livrés seront quand même maîtrisés par l'ensemble des étudiants.

Ne vous inquiétez pas, vous allez comprendre plus tard (Extrait des observations de Serge)

Ils ne sont plus impérativement conditionnés par le plan de cours. Ils savent s'adapter et adapter le contenu. Ils connaissent maintenant très bien le programme et sont en mesure de pondérer l'importance de chaque notion.

Cette expérience acquise n'est pas sans faille. Nous avons observé, dans un cas, que la préparation est parfois négligée quand l'expérience donne confiance à l'enseignant. Le répertoire d'actions est alors mis à profit pour corriger et rétablir la situation ou en atténuer les effets. Le travail d'enseignant devient alors plus fortement conditionné par l'expérience d'enseignement, la connaissance du programme et du contexte précis du cours enseigné.

6.6 Synthèse et discussion : Des enseignants généralement non formés qui construisent de manière autonome un modèle reposant sur leur expérience vécue

Nos observations sur le terrain et les entretiens avec les enseignants tendent à montrer que les expériences vécues comme étudiant, comme professionnel, comme enseignant et dans l'établissement collégial servent de fondation aux pratiques éducatives qui seront mobilisées par les enseignants, et ce, pendant les premières étapes de leur carrière. Au premier chef, ces nouveaux enseignants sont aussi des apprenants. L'adaptation au contexte de la formation continue, notamment dans l'apprentissage du « métier d'enseignant », mais aussi dans l'apprentissage des contenus de cours, relève d'une grande capacité d'autonomie et d'une grande capacité d'apprentissage autodirigé.

Comme l'a aussi montré l'analyse des conditions institutionnelles des pratiques au chapitre précédent (chapitre 5), l'analyse de leur trajectoire montre aussi qu'ils sont contraints par une structure qu'ils ne maîtrisent pas et dont ils ne saisissent pas tous les tenants et aboutissants. Malgré ces deux constats, les enseignants réussissent à soutenir les étudiants dans leur parcours de réinsertion sociale à travers l'acte ou les actes de formation.

Cette section propose une synthèse et une discussion autour de chaque cas particulier. Elle se termine par une discussion et un retour sur les objectifs de la recherche. Avant de présenter chaque cas, nous croyons pertinent de présenter un tableau synthèse des principales caractéristiques des quatre phases de la carrière des enseignants que nous avons identifié. Rappelons que ces phases ne sont pas des catégories sociologiques

prédéterminées, mais plutôt une caractérisation des étapes que nous avons observées à travers du témoignage des participants, à partir de notre propre expérience comme enseignant à la formation continue et en fonction des observations que nous avons réalisées sur le terrain. Elles nous apparaissent comme des points de repère heuristique qui précisent ce que les enseignants ont vécu ou vivront dans leur carrière. Sans penser que ces étapes ont une portée universelle, il serait intéressant de valider celles-ci dans un contexte plus large.

Tableau 15. – Phases de la carrière des enseignants de la formation et leurs caractéristiques

Phase	Temps	Cours	Lien avec l'institution	Pratiques éducatives	Autre
Débuter sa carrière	Quelques mois	1 à 2 cours	Faible CP et prof annexe	Beaucoup de préparation Rapport technique à l'enseignement Enseignement en silo et contrôle des démonstrations	Conciliation première et seconde carrière
Adaptation	Premières années	Nombre de cours variable	Faible CP et prof annexe, RH	Beaucoup de nouveaux cours Transfert de son expérience vers les étudiants S'adapter au contexte Tension entre le monde de l'éducation et du travail	Seconde carrière (majoritairement) Premiers enjeux de Convention Tâches très variables Début du travail sur les cours (répétition)
Devenir enseignant	> 2-3 ans	Nombre de cours stable (beaucoup)	Moyen CP, prof annexe, collègues, syndicat, département	Cours et contenu maîtrisé Peu de nouveaux cours Stabilisation de la matière Orienté vers la transmission des savoirs/compétences Indignation et contrariété	Premier remplacement ou contrat au régulier Vision plus large du cégep
Être ancien	> 8-10 ans	Cours stable (beaucoup)	Restreint CP, collègue, département (au besoin)	Pilote automatique Pratiques éducatives maîtrisées visant l'acquisition d'une compétence Grand répertoire d'action Impatience et résignation	Envie d'une troisième carrière Perte de motivation pour le domaine Questionnement fréquent Régulier ou FC ?

6.6.1 Léonard

Comme nous l'avons déjà énoncé, un seul des participants de l'étude est formé en pédagogie. Nous avons observé lors de notre entretien que le champ linguistique de son discours est ancré dans des concepts plus près du vocabulaire pédagogique, qu'il relate des formations suivies par le passé et qu'il aborde la question de ses pratiques d'un point de vue carrière ou professionnalisant. Cependant, c'est principalement dans ses expériences antérieures comme enseignant qu'il puise ses ressources d'action. Son expérience lui montre qu'il faut avant tout être structuré, renforçant l'importance de la préparation initiale des cours et expliquant le temps que doivent y consacrer les nouveaux enseignants.

Puis, tout découle de ça après. Si tu n'es pas structuré ou si tu ne contrôles pas ta matière, les gens vont réagir et on va perdre l'attention. Quand on perd l'attention, ça niaise, ça jase. Là, il y a de la confrontation. Tout est interrelié. (Léonard)

Pour lui, c'est le climat de la classe qui prime et qui est la pierre angulaire qui permet de créer les conditions propices à l'apprentissage. Après, il y a l'adaptation au type d'étudiant qui change la manière de communiquer les compétences. Pour Léonard, un bon enseignant c'est

Un bon enseignant, c'est quelqu'un qui est respectueux et qui est intéressé de travailler avec les gens, à la base. Ça, c'est le minimum. Après ça, c'est quelqu'un qui connaît son contenu assez pour l'enseigner. Euh... Si on maîtrise le contenu, c'est encore mieux, mais au minimum, il est capable de savoir où sont les lacunes, puis il est capable de les nommer, ça aussi. (Léonard)

Il propose que le bon enseignant soit celui qui est collaborateur.

Je pense qu'un bon enseignant va être plus en collaboration avec les étudiants puis il va aussi mettre de l'avant les étudiants. De dire, t'as des connaissances, tu penses que t'en as pas, mais t'en as, puis parle-nous-en, justement, de tes connaissances parce que peut-être que t'en sais plus puis tu peux être aussi toi-même enseignant et vous sentir en faire partager le groupe. C'est plus un aspect collaboratif. (Léonard)

Cependant, Léonard n'est pas en mesure d'appliquer l'ensemble de ces principes à sa pratique éducative dans ce nouveau contexte. De son propre aveu, cela va lui demander du temps afin de s'adapter au contexte de la formation continue.

J'aimerais réussir à le faire en ce moment avec la formation continue. Ça va venir, mais là, pour l'instant, il y a trop de paramètres à gérer. (Léonard)

Nous avons pu observer que le niveau de préparation de ses cours n'était pas un gage de succès dans certaines situations. Dans au moins deux situations, nous avons observé que malgré une bonne préparation, cela ne lui a pas permis de répondre entièrement aux besoins de formation exprimés par les étudiants. Une

préparation trop rigide en amont l'a entraîné à pousser certains concepts trop loin, sans égard à la compréhension des étudiants. D'ailleurs, de son propre aveu, c'est l'expérience acquise de la situation vécue qui lui a permis de revoir, pour la prochaine fois, la manière d'aborder ce type de contenu. Ainsi, malgré les principes qu'il défend et son expérience antérieure comme enseignant, c'est avec le temps qu'il pourra réellement mettre en application l'ensemble de son bagage.

6.6.2 Henri

Le vécu d'enseignant de Henri fut initialement difficile, et ce, à double titre. À ses débuts, il a dû s'adapter pour faire face à la compétition et, en plus d'apprendre le « métier », il a dû s'autoformer sur les contenus des cours qu'il aurait à donner.

Je pense que j'étais forcé parce que je voulais me remplir un horaire. Je voulais faire de l'argent. C'était ça l'impératif, d'être capable d'en vivre. Puis, l'affaire, c'est qu'il y avait moins de cours qu'il y en a maintenant. Il y avait d'autres profs qui compétitionnaient sur les mêmes cours que moi. Des fois, j'étais comme, je vais essayer de donner le même cours que j'ai donné, mais non, je ne peux pas parce que c'est l'autre prof qui l'a eu. J'ai été un peu forcé, si on veut, comme tous les profs qui commencent, à donner des cours qu'on ne maîtrise pas nécessairement, mais qu'il faut l'apprendre et le refaire. Pendant sûrement un bon 3-4 ans, je ne surtais pas beaucoup sur le matériel que j'avais déjà fait. Je trouvais ça un peu décourageant. Après ça, ça s'est placé. (Henri)

Ces difficultés vécues lui ont offert un espace lui permettant d'acquérir de l'expérience pour faire face à d'autres situations tout au long de sa carrière. Si au départ il était nerveux quand il enseignait, maintenant, il est plus sur le pilote automatique, moins engagé ou passionné par la matière, mais plus disponible pour les étudiants.

J'étais sur le gros nerf au début quand je l'enseignais. J'étais vraiment beaucoup dans le technique. « Il ne faut pas avoir peur ». « Il ne faut pas qu'il y ait un bug dans mon programme. » J'étais moins à l'écoute de comment ça se passe avec les étudiants. [...] Je suis peu tombé sur un pilote automatique, mais j'ai l'impression qu'à cause du fait que je suis moins dans ma tête, que c'est plus automatique justement ce que je fais, je me sens plus à l'aise d'interagir avec les étudiants et être un peu plus à l'écoute. (Henri)

Au début, il focalisait vraiment sur l'expertise, les savoirs, les savoir-faire, mais aussi sur ses propres savoirs (et leur limite). Il était principalement concentré sur l'acquisition et la présentation correcte des éléments de compétence. Il n'était pas nécessairement dans la transmission ou préoccupé par la transmission. Avec l'expérience, il est devenu confiant dans ses savoirs et ses savoir-faire eu égard à la matière et a pu se concentrer davantage sur l'interaction avec les étudiants et sur comment transmettre les compétences des cours, notamment dans l'écoute de l'étudiant, de ses besoins et l'établissement d'une relation avec eux.

Ses nombreuses années d'expérience lui ont fait réfléchir sur son rôle, notamment en regard des changements technologiques et de la disponibilité des contenus sur Internet. Il perçoit que son rôle est de clarifier les informations que les étudiants peuvent retrouver sur Internet. Il distingue son rôle de celui du tutoriel vidéo. Contrairement au tutoriel, il offre une forme de narration interactive, qui peut être interrompue à volonté

J'essaie d'être une personne plus humaine qui va être là pour répondre aux questions et qui va les accompagner dans leur apprentissage, puis qui va moduler aussi la vitesse, la profondeur des explications que je vais donner en fonction des incompréhensions que les étudiants ont. (Henri)

Dans la panoplie des moyens d'aujourd'hui pour apprendre, il veut davantage être un humain. Une personne qui va décortiquer les difficultés et répondre aux besoins exprimés des étudiants. Il désire être un accompagnateur qui va les guider dans leur parcours

J'essaie de m'intéresser à comment ils ont, c'est quoi leur difficulté par rapport à la logistique des choses [...] Il y en a qui ont besoin des fois de se confier sur comment c'est difficile, sur qu'est-ce qu'ils ont comme difficultés d'apprentissage, mais aussi de logistique... (Henri)

Certains ont des enfants, des problèmes de logement, de maladie ou des contraintes à l'apprentissage. Il veut être à l'écoute de ces étudiants. Il essaie de le faire sans empiéter sur le temps en classe, en écoutant les conversations avant le cours, à la pause ou après le cours. Il utilise aussi beaucoup la messagerie électronique avec les étudiants pour les accompagner individuellement.

Il définit ce qu'est un bon enseignant en faisant référence à la métaphore du spectacle, à l'idée d'un spectacle donné par un groupe de musique. Pour lui, bien enseigner c'est similaire à donner une performance, un *show*.

Il y a comme un aspect performance à ça. [...] Une performance comme un band qui donne un show. Ce n'est pas que je veux nécessairement donner un show. Je sais que dans certaines portions d'un cours, si tu veux garder l'intérêt des étudiants, il faut que tu donnes un show d'une façon ou d'une autre. Le show, ça n'a pas nécessairement besoin d'être les impressionner avec des capacités de MATIÈRE. C'est peut-être de juste trouver une histoire qui va mettre en contexte des choses que tu leur apprenais, que tu as vécues, un projet que tu as fait. Ça peut être aussi de trouver la bonne joke, la bonne blague à placer pour que ça les réveille un peu. Parce que souvent, j'ai cette impression d'avoir cette responsabilité de les tenir en éveil. (Henri)

Cette posture vient des enseignants qui l'ont marqué et aussi des contre-exemples qu'il a rencontrés pendant ses formations. Il relate certains enseignants tellement peu soucieux de mettre en scène la matière, qu'ils ne suscitaient pas l'intérêt des étudiants. *A contrario*, il évoque un enseignant qui l'impressionnait dans sa manière de livrer la matière au point où il assistait à ses cours comme auditeur libre.

J'y allais en tant qu'auditeur libre. [...] Dans ma vingtaine, je le trouvais tellement intéressant, ce gars-là. [Ce n'était pas autant sa matière que, genre, la confiance qu'il avait dans ce qu'il disait puis la façon dont il montrait les choses. Oui, c'était de la pédagogie, mais c'était au sens très spectacle de la chose. (Henri)

Il parle aussi de la variation entre certaines performances. Il veut atteindre un certain objectif de « performance ».

Il y a des journées où tu enseignes et tu es juste comme, bon... « aujourd'hui, j'ai donné de la matière. C'est ça que j'ai fait. J'ai donné de la matière. » Il y a d'autres journées où tu finis ton cours et tu te dis « aujourd'hui, j'ai donné un show, j'ai donné un cours et c'était le fun. » (Henri)

C'est dans ces cas, où il se dit qu'il a le mieux réussi. Il a l'impression que la matière « rentrait plus ». Les étudiants partent avec plus d'entrain. Il le perçoit dans les salutations à la fin du cours où le « bonne fin de semaine » devient plus engagé. Pour lui,

Ils ont eu du plaisir et j'ai l'impression que ça leur rentrait plus. J'essaie d'atteindre ce standard-là (Henri)

Il veut laisser une marque positive pour les étudiants, dans le plaisir de l'apprentissage, dans le travail collaboratif.

Ma pédagogie, c'est d'essayer de laisser une impression, de donner des repères pour que les étudiants se rappellent de quelque chose aussi. (Henri)

Il se sent alors responsable en partie de leur apprentissage.

On est fiers de ce qu'on a fait et on a eu du fun un petit peu parce que Henri était dans des bonnes dispositions et il a donné un show. C'est un peu ça que j'essaie. (Henri)

En parlant ce de qui l'allume chez un enseignant et de sa perception de ce qu'est un bon étudiant, il relate qu'il n'est plus passionné par ce qu'il enseigne ou même par l'enseignement. Par contre, il est content quand il réussit tout de même à communiquer cette passion. La passion, si elle n'est plus présente, il faut qu'elle soit tout de même présente en classe.

Essayer de développer la passion chez les étudiants lui demande de trouver un équilibre. Pour lui, ça passe par une certaine forme de mise en scène de son expertise. S'il agit en expert, en n'éprouvant jamais de difficultés, ça peut décourager les étudiants. Pour encourager, il veut donc ne pas être trop bon, mais montrer que ça peut être facile ou que ça va être facile un jour pour eux aussi.

Il y a cette partie-là où il faut que tu... parce que je les ai déjà faites, je pourrais [...] faire ça super facilement. Il faut que tu te restreignes un peu pour pas que ça soit décourageant, mais il faut quand même que d'un côté ou d'un autre, tu aies l'air à avoir un peu de facilité, un peu de plaisir, un peu de « j'ai un challenge, mais je ne suis pas découragé ». Tu rencontres un bug que tu n'as pas rencontré. Tu te dis « OK, c'est quoi le bug, je vais le régler, je vais le montrer » et montrer que ça se fait par du monde, pas que c'est un challenge épouvantable. (Henri)

Pour Henri, l'expérience et la stabilité des cours ne constituent pas un gage de succès garanti. Comme il l'explique lui-même, il n'est pas toujours égal dans ses performances et n'arrive pas toujours à transmettre la bonne intention éducative à ses étudiants. Néanmoins, son expérience lui permet de rapidement se reprendre et d'ajuster ses séances afin d'atteindre les objectifs de formation.

6.6.3 Serge

L'adaptation est aussi un mot clé dans le cas de Serge. Il a dû s'adapter face à la grande variété des problèmes rencontrés par ses étudiants. En plus des problèmes de nature académique, ce sont les problèmes personnels des étudiants qui lui demandent le plus de travail. Pour lui, la rigueur doit être mise au premier plan dans l'apprentissage. Il considère que les étudiants doivent prendre en charge leur formation et travailler pour réussir. Cette vision vient de son éducation secondaire initiale où on lui a appris la rigueur et la nécessité de travailler fort pour réussir. Conséquemment, il avoue avoir manqué d'empathie envers les étudiants qui éprouvaient plus de difficultés. Il négligeait d'écouter et minimisait les problèmes vécus. Ainsi, Serge a dû s'adapter et s'ouvrir aux réalités des problèmes que vivent les étudiants. Il semble toutefois regretter un peu d'avoir pris cette tangente, plus compréhensive, et trouve que les étudiants ne travaillent pas suffisamment fort pour réussir.

Pour lui un bon enseignant doit être honnête, rigoureux, bon communicateur. Son rôle est de passer ses connaissances.

Être capable de prendre ce qu'il sait de la matière et le communiquer à ses étudiants. S'assurer qu'ils le reçoivent avec leur vécu et leur intellect qui est différent. Qu'ils le reçoivent, qu'ils le comprennent. (Serge)

Pour lui l'honnêteté, dans le non savoir et les erreurs, est importante. Il faut garder la confiance des étudiants. C'est facile de tromper ceux-ci, il les trouve souvent passifs.

Moi ce qui me rend le plus stressé, c'est si je perds la confiance des étudiants. Ça peut m'arriver. Ce que je voudrais c'est maintenir la confiance des étudiants. Parce que même si une séance est nulle, si j'ai encore leur confiance, ils reviendront et je pourrai récupérer. Mais perdre la confiance, c'est terrible. (Serge)

De manière générale

[tu] prépares tes cours, tu fais des matériaux qui sont représentatifs de la matière que tu veux enseigner. Mais l'essentiel c'est vraiment un bon communicateur, passer les connaissances, être à l'écoute et être honnête. (Serge)

Les enseignants qui l'ont marqué étaient passionnés et ils transmettaient cette passion. Il ne voit pas comment il pourrait transmettre cette passion dans le domaine qu'il enseigne. Trop mécanique, trop technique, pas assez de profondeur pour réussir. Il ne veut pas être brouillon, il veut demeurer rigoureux intellectuellement, mais rester brouillon.

Moi je manque de rigueur en termes de préparation pratique, mais j'ai de la rigueur intellectuelle avec la matière. Donc mon modèle ça serait quelqu'un, un prof qui est brouillon approximatif, qui insuffle un apprentissage brouillon et approximatif à ses étudiants. (Serge)

De manière générale, Serge sait s'adapter aux divers contextes d'enseignement. Il a toutefois une vision plus rigoureuse qu'il ne laisse pas prendre le pas sur sa pratique comme enseignant. Il se trouve un peu en porte à faux entre une volonté forte de rigueur dans le travail et de rigidité dans l'approche éducative, et la réalité empirique de la capacité et de l'implication des étudiants. Il navigue entre ces deux tangentes tout en souhaitant que les étudiants (du régulier et de la FC) soient plus impliqués dans leur apprentissage.

6.6.4 Claude

Le parcours d'enseignant de Claude s'est entamé de manière particulière. Ses premiers cours ont débuté entièrement à distance, pendant la pandémie de Covid-19. Il a donc eu ses premières expériences presque exclusivement à distance. Il a dû vivre une double adaptation. D'abord, en apprenant à enseigner à distance et ensuite en s'adaptant à la prestation en face à face. Il a découvert qu'il enseignait à des « caractères », des personnes vivantes qui faisaient du bruit et parlaient. Il a dû devenir plus ferme au contact d'eux. L'environnement de travail (projecteur, tableau, etc.) fut aussi un élément avec lequel il a dû se familiariser. La médiation de l'ordinateur, si elle permet de faire plusieurs tâches de manière efficace, a fait face à la concurrence du tableau blanc, jugé par Claude, comme étant plus efficace dans plusieurs situations. De plus, l'acte d'enseigner en présence lui permet aussi de mieux occuper la scène.

Ça me permet aussi de faire un peu plus de théâtre en étant en présence, tu sais des fois quand on voit les étudiants qui ont les yeux révoltés, tu sais un peu de théâtre, ça les remet dedans des petites blagues. Je leur dis tout le temps qu'on est là pour s'amuser, c'est [juste] du ... (Claude)

Il considère qu'un bon enseignant doit être honnête quant à ses capacités et ses compétences à livrer des cours de qualité (matière). Il met un point d'honneur à créer des liens, notamment en connaissant le nom

de l'ensemble de ses étudiants. Nous l'avons d'ailleurs remarqué dans sa prestation de cours. Il demande le nom des personnes qui posent des questions, répète le nom et utilise le vouvoiement pour s'adresser aux étudiants. Il considère qu'il doit être empathique et altruiste (au sens économique).

Si moi je suis satisfait c'est parce que je vois que mes étudiants ils sont bien, ils ont appris, ils sont heureux : ils ont des moments heureux, je les accompagne, je progresse avec eux. Il faut absolument que tu aies des préférences altruistes pour être un bon enseignant parce que tu peux être un enseignant en n'ayant que des préférences égoïstes. Mais je suis pas mal sûr que ça va faire au mieux un enseignant médiocre au pire un mauvais enseignant si on n'a pas ses préférences altruistes, l'empathie se mettre dans leur *short* [...]. C'est ça qui ça a changé le plus je pense dans ma vie : c'est de voir autant de personnes se donner autant de mal pour avoir une vie meilleure, ça me touche vraiment beaucoup. (Claude)

Claude a cherché rapidement à apprendre en demandant des conseils aux autres enseignants, notamment l'enseignant annexe. Il a aussi puisé rapidement dans ses expériences antérieures d'entraîneur et dans les modèles des formateurs qui l'ont marqué. Il a plusieurs modèles d'enseignant et en a côtoyé plusieurs de près dans sa famille. De plus, il a été entraîneur au football et a beaucoup appris de cette expérience. Il parle toujours au groupe dans son ensemble. De son propre aveu, même lorsqu'il « chicane » et veut passer certains messages individuels pour que les choses changent et s'améliorent en rapport à la matière ou bien aux comportements des étudiants, il ne pointe jamais personne. « Si le chapeau te fait, mets-le », déclare-t-il.

6.6.5 Sam

Quand il est entré en fonction au Cégep de Montréal, Sam avait déjà de l'expérience dans le contexte collégial, mais dans un établissement d'enseignement privé. Il a dû, lui aussi, s'adapter grandement à ce contexte différent. À ses dires, les étudiants du Cégep de Montréal sont plus exigeants et intéressés. La structure est aussi différente et l'approche de l'autorité l'est tout autant.

Ici, les élèves [d'ici] demandent plus. [...] Les élèves sont plus intéressés, les élèves demandent plus. Donc, on sort d'une structure qui, au privé, c'est [de plaire] au propriétaire. (Sam)

Sam a dû aussi s'adapter à l'organisation de ses contenus de cours et distinguer dans ses pratiques éducatives ce qui est réellement fait dans un contexte professionnel et ce qui est du domaine de l'enseignement. La progression des apprentissages demande parfois d'emprunter des voies de contournement qui n'ont pas d'équivalent avec les tâches sur le marché du travail. Il a dû revoir plusieurs savoirs qu'il connaissait en surface ou en profondeur, mais qu'il n'arrivait pas à faire tenir ensemble dans le cadre d'une progression des apprentissages planifiée. En même temps, cette tension lui a permis d'acquérir de nouvelles connaissances, d'approfondir sa compréhension de la matière et maintenant d'être

en mesure de faire des allers-retours entre le général et le particulier. Il avoue aussi que ses cours lui demandent beaucoup plus de travail et d'affinage qu'il pensait initialement. Il prend conscience maintenant qu'il doit faire évoluer ses cours pour les apprécier davantage. La première fois, il juge que son cours est correct, mais sans plus. Il doit l'avoir donné à au moins trois reprises pour l'aimer et considérer qu'il est au niveau souhaité.

Il a déjà été évalué dans une autre institution, sur ses pratiques, avec caméra. Il a d'autant plus adoré cette expérience qu'il peut maintenant plus facilement identifier ses tics ou juger de l'inefficacité de certaines de ses stratégies discursives, comme celle de poser des questions, mais sans attendre de réponse de la part des étudiants.

Tu expliques, mais tu ne poses pas de questions, et quand tu poses des questions, c'est comme, OK, vous avez compris. C'était pas vraiment, hey, est-ce que vous avez compris? Est-ce que je dois répéter? Donc, au début c'était comme ça, je donnais la matière. Posez pas de questions, c'est OK, c'est correct, on avance, c'est correct. Ça c'est pas vraiment une question aux élèves, s'ils ont compris ou non, OK. Ça c'est à toi, que tu te poses la question, si tu as fini ton sujet pour commencer un autre. Mais pas pour les élèves, OK. (Sam)

Pour Sam, un enseignant est principalement quelqu'un qui partage son expérience, mais qui s'en sert pour transformer des connaissances complexes en unités de sens simples et faciles à comprendre.

C'est quelqu'un qui est capable de prendre la connaissance, vulgariser et faire ça sortir d'une façon simple. (Sam)

Pour lui, un bon enseignant est un bon vulgarisateur. Il est capable de prendre son bagage technique et le simplifier afin de le faire acquérir par d'autres. D'ailleurs, il trouve que ce bagage technique est moins important pour un enseignant que pour un professionnel du domaine

Mais pour un enseignant, c'est vraiment comment est-ce qu'il peut prendre son bagage, et convertir ça en mots ou expliquer ça d'une façon que les gens vont être capables de le suivre. Et à la fin, ils vont comprendre. C'est ça le but, à la fin, vous allez comprendre. (Sam)

Il précise aussi qu'il faut se détacher de soi pour enseigner. L'étudiant en face de l'enseignant n'est pas comme lui, il apprend à sa manière.

Il y a une affaire que j'ai apprise. Ça, c'est une affaire que je viens d'apprendre, je suis toujours en train d'apprendre. Les gens ne sont pas comme moi, ni comme toi. Quand on te dit que tu es toujours un bon étudiant, tu es toujours... Oui, [...] j'apprends vite. Donc, quand je suis intéressé, j'apprends vite. Et parfois, je pense que les gens vont apprendre vite comme moi. Il y a des gens, il y a pas mal de gens qui vont apprendre vite comme moi. Mais il y en a des gens qui ne vont pas apprendre comme moi. Et je dois ralentir un peu. Parce qu'ils ne sont pas tous pareils. Et ça ne

veut pas dire qu'ils ne sont pas bons. C'est seulement qu'ils ont une autre façon d'apprendre, c'est pas tous pareils. (Sam)

Afin d'y arriver, il faut susciter une adhésion au propos. Mettre en histoire et en contexte afin de faire comprendre. Selon lui, ce n'est pas la matière qui est inintéressante, mais la manière de l'enseigner. Il a fait plusieurs formations dans d'autres domaines et voit comment les enseignants effectuent leur travail. Avant de devenir enseignant, il a suivi une formation en technologie de l'information qui lui a permis d'avoir le déclic et de devenir ce qu'il est maintenant.

La connaissance que j'avais acquise de lui, les premiers mois de cours, je l'ai acquise. Après ça, ça a débloqué mon cerveau pour aller chez moi et apprendre par moi-même. Il a continué de donner son cours. Donc il était bon, c'était correct. Rien contre lui, vraiment. C'était pendant un mois qu'il a fait ça. Et ce prof, il est devenu un petit exemple pour moi. C'est lui qui a changé un peu ma façon de penser. C'est lui qui a changé un peu ma façon de travailler. C'est lui qui, si j'ai fait ce que j'ai fait aujourd'hui, c'est moi avec ce prof-là qui a fait ça. Et ça m'a inspiré parce que j'ai pu faire ça avec les gens aussi. [...] Et c'est pour ça que j'ai dit, je ne prends pas ça comme ma responsabilité. C'est moi qui fais ça avec les gens, je suis content. C'est ça que j'essaie de faire. Donc, ce sont des raisons pourquoi j'ai commencé à enseigner. Et quand j'essaie d'enseigner, j'essaie de faire de façon que les gens vont être motivés à continuer. (Sam)

Sam a construit sa vision de l'enseignement à partir de ses expériences d'étudiant adulte, mais particulièrement en suivant un modèle qui lui a donné le goût d'en apprendre plus. Il ne l'a pas choisi comme modèle pour sa pédagogie ou bien sa manière d'expliquer, mais parce qu'il lui a donné l'impulsion d'effectuer le travail d'apprentissage par lui-même. C'est ce modèle d'engagement envers sa réussite personnelle que Sam essaye de reproduire dans ses pratiques éducatives.

6.6.6 Charles

Charles n'a pas le même rapport avec la maîtrise de la matière que Léonard et Sam. Comme enseignant il a souvent le syndrome de l'imposteur. Il sent que son expertise lui fait défaut dans plusieurs cours, surtout sur de nouvelles techniques ou des contenus qu'il n'a pas expérimentés pendant ses années comme professionnel. Il estime que son expérience est trop réduite pour lui permettre d'être à l'aise comme enseignant-expert. Cela dit, il n'est pas le seul qui ne maîtrise pas complètement la matière qu'il enseigne, c'est le cas pour la plupart des enseignants à leur début. Dans ce programme, à l'exception de Claude, ils sont souvent recrutés en début de carrière professionnelle. Notre expérience nous montre que ce n'est pas une volonté explicite du cégep ou de la FC, mais cela s'explique notamment par les conditions de travail, l'organisation du travail, les responsabilités des professionnels ayant plus d'expérience et la perte de l'expertise technique des gestionnaires. D'abord, le salaire offert aux enseignants est souvent faible en comparaison aux salaires offerts dans certains domaines. Un professionnel d'expérience verra souvent son

salaire être réduit s'il enseigne, même à temps plein, à la FC. Ceci est combiné au peu d'heures qu'il lui sera possible de réaliser les premiers mois et les premières années. Qui plus est, la demande de disponibilité devant accommoder un horaire variable, notamment pour offrir des cours de jour, est difficile à combiner avec un emploi à temps plein. Aussi, certains gestionnaires perdent parfois l'expertise dans les techniques de base qui doivent être enseignées et ne sont pas capables d'en démontrer la connaissance en entrevue.

Ce manque d'expertise ou l'expertise réduite dans certains domaines rendent Charles nerveux dans certaines situations d'enseignement. Dans son entretien, il relate le stress vécu lors de situations où ses démonstrations ne fonctionnent pas, qu'il se trouve pris en défaut par le groupe. Si avec l'expérience acquise, il le vit mieux (Léonard l'a aussi mentionné pendant les observations), c'est toutefois un élément qui est important pour lui. Il a pris de la confiance dans ses capacités, relativisé l'importance d'être parfait.

On va résoudre le problème, puis on va le faire. C'est correct. Ça, je pense que je me suis amélioré. C'est la partie où je me suis le plus amélioré. C'est ça, un peu la confiance en soi. Ça prend ça. Il faut que tu dégages une certaine confiance. C'est sûr qu'il faut qu'il soit en mesure de pouvoir... Tu mènes un bateau. Tu y vas un petit peu quand même à tantôt, mais il faut que tu aies un objectif. Il faut que tu saches où ça va, puis il faut que tu aies des stratégies pour que tu essaies d'amener tout le monde en même temps dans le bateau. (Charles)

Dans nos observations, nous avons pu constater qu'il explicitait ne pas être très à l'aise avec certains éléments qu'il enseignait. Il exprimait ne pas être un expert, ne pas exécuter cette tâche souvent ou bien qu'il utilisait des démonstrations déjà validées afin de ne pas faire d'erreur.

Ça je ne fais pas ça très souvent. [...] Je n'utilise pas ça dans la vie de tous les jours. (Extrait des observations, Charles)

Il revient souvent sur la difficulté d'exécuter adéquatement les démonstrations devant le groupe lorsqu'il enseigne. Dans son domaine professionnel, la pratique n'est pas publique et accorde une plus grande place à l'erreur, la réflexion et au rythme saccadé du travail. En classe, il désire que sa démonstration soit fluide, malgré la pression qu'exercent tous les regards portés vers lui.

L'expérience lui fait aussi relativiser son sentiment de responsabilité auprès de ses étudiants. Au début, il était très impliqué dans ses groupes, il voulait que tous réussissent et il forçait un peu les choses. Il avait le désir d'être considéré quasiment comme un ami. Après avoir vécu plusieurs cohortes, des échecs et des réussites, il a su prendre plus de recul.

C'est pas des numéros. On passe beaucoup de temps ensemble, puis c'est fun, mais je garde un peu plus une distance. Un recul sur leurs succès et leurs échecs. (Charles)

Pour lui, un bon enseignant est avant tout quelqu'un qui motive, pas nécessairement à faire plus, mais qui t'inspire à devenir meilleur. Il constate que c'est plus difficile qu'il ne le pensait au départ. De son expérience d'étudiant, il voyait le travail comme très simple.

Je trouve surtout que c'est plus difficile que ce que je pensais. C'est beaucoup plus difficile que je pensais. Je pensais que c'était... Dans ma vision d'étudiant, c'était... Ils viennent, puis ils parlent, puis c'est ça, mais non, c'est beaucoup plus... C'est beaucoup plus difficile que ce que je pensais. Plus long, plus demandant en temps, en énergie, puis c'est plus difficile. (Charles)

Comme pour les autres, il s'inspire de modèles et d'anti-modèles pour se forger une pratique éducative.

J'ai pas fait de cours en pédagogie, fait que mon approche, c'est un espèce d'heureux mélange de professeur que j'aimais beaucoup la pédagogie, professeur que j'aimais pas la pédagogie, mais en essayant de faire l'inverse de ce que j'aimais pas. (Charles)

Ces anti-modèles sont des enseignants qui sont monotones, neutres, qui ne sont pas invitants à suivre. S'il considère que la maîtrise de la matière par les enseignants est importante, il place cette dernière derrière la valeur qu'il accorde à la performance de l'enseignant.

J'ai des professeurs, des fois, que le niveau de matière était discutable. Mais la monotonie, ça, le concept de pas être capable de... Ça prend du charisme, quelque part. Faut que tu sois capable de communiquer de l'information. C'est pas juste l'information, il y a la manière d'eux. J'essaie de ponctuer. (Charles)

Il brosse un parallèle entre sa performance comme enseignant et la mise en scène d'un groupe qui va performer. Sans se prendre pour une vedette, il souligne l'importance de l'aspect « performance » dans la prestation d'enseignement. Son rapport avec la prestation publique prend ses origines de ses nombreuses années d'expérience de travail direct avec une clientèle. Dans ses propos, il revient sur l'importance de la mise en scène, de la préparation et de la communication. Pour Charles, afin que tout se déroule correctement, il faut une préparation.

Avant d'arriver en classe, il faut que tu sois prêt, que tu sois confortable avec où tu t'en vas. Quand tu viens présenter... Un peu comme en restauration aussi. En restauration, je présentais un menu. Je présentais... C'est pas moi la vedette. Je fais évidemment partie de l'expérience. C'est pas une question de vedette. C'est vraiment plus un truc de... Voici les choses qu'on pense, nous, le corps professoral, qui sont importantes dans le contexte professionnel à venir. Et moi, il faut que je les présente. Donc, c'est une question de mise en scène. (Charles)

Nos avons pu constater que la somme du travail de préparation des cours que Charles exécute est très grande. Il y consacre beaucoup de temps et s'assure d'arriver prêt pour chacune de ses séances. Sa routine

comprend systématiquement une révision de ses notes de cours avant et après chaque séance afin de bonifier ou de corriger immédiatement les éléments faibles.

Il aime la collaboration avec le groupe. Ne veut pas faire de la discipline, mais vise à créer un projet ensemble.

C'est un peu comme ça que j'essaie de voir la pédagogie. Idéalement, on développe une relation où ils veulent pas se sentir... Ils veulent réussir. Pas réussir, ça les... Je sais pas, rend inconfortables. Je sais pas comment l'expliquer. Ils veulent réussir pour eux ou pour toi? Idéalement, ils veulent réussir pour eux. Faut qu'ils réussissent. Moi, je suis là, je pense, pour les inspirer. Je veux qu'ils fassent, qu'il y ait du fun à le faire. Mais au final, faut qu'ils le fassent pour eux. Ils font pas pour moi. Je suis pas là juste pour faire des corrections. Je suis là pour vous aider dans votre parcours. Je le vois davantage comme ça. (Charles)

Il tire de sa propre expérience comme étudiant une conception de ce que devrait être le niveau d'implication de ceux et celles qui font un retour aux études. Pour lui, cette période est riche en expérimentation et en découvertes, au-delà du contenu qui est présenté dans les cours.

On a... L'univers des choses qu'on a à prendre à l'intérieur de... L'univers des choses en numérique, c'est beaucoup plus grand que ce que nous, on est capables d'enseigner. Fait que si toi, comme étudiant, il y a quelque chose qui te parle, pis que tu veux l'apprendre, il attend pas après personne. Fait juste aller chercher. Tu vas juste le faire, je sais pas. [...] Souvent, je le dis aux étudiants, si j'étais indépendant de fortune, ça serait pas le bureau en avant que je serais en arrière. Ça serait à votre place. C'est le fun. Vous avez des projets à résoudre. Vous pouvez faire n'importe quoi. Vous pouvez mettre des niaiseries. Vous pouvez faire ben les affaires. Pis en plus, vous avez comme une synergie de groupe. (Charles)

Comme d'autres, il partage une partie de l'expérience vécue par les étudiants, mais n'en saisit pas toujours l'ensemble des enjeux individuels. S'il a pu investir autant dans sa formation, c'est en raison d'une grande capacité à apprendre, à une situation socio-économique adéquate et à une situation qui lui permettait de s'impliquer. Il n'avait ni enfant ni grande responsabilité financière.

6.6.7 Pierre

Pierre veut développer une relation de proximité avec les étudiants, il utilise le prénom et le tutoiement pour communiquer directement avec les étudiants. Il essaie explicitement de développer une relation afin de faciliter la communication en classe. Pierre nous mentionne, et nous l'avons observé, arriver tôt en classe afin de pouvoir créer ce climat qu'il dit favorable à l'apprentissage. Avant le cours, il prend des nouvelles des étudiants qui y sont déjà et invite ceux-ci à poser leur question. Il reste pendant les pauses afin de répondre aux questions.

Plus tôt aussi pour essayer d'avoir une relation avec eux, pour que ce soit plus facile de communiquer. Je ne veux pas être : « arrivée, partie » Je ne veux pas avoir l'air de m'en de « je m'en lave les mains, et dès que j'ai fait ma job, c'est fini. » (Pierre)

Pour être un bon enseignant, il ne sent pas qu'il doit détenir toutes les connaissances, mais il est là pour se nourrir aussi des étudiants, de leur vécu, de leurs connaissances et expériences. Il nomme aussi souffrir un peu d'un manque de formation initiale en pédagogie, mais sans en définir les raisons. Pierre valorise beaucoup l'importance d'être en contact avec ses collègues pour apprendre d'eux et partager, mais déplore que ce ne soit pas l'expérience qu'il a vécue à la FC. Il constate que le partage et la mise en commun sont plus courants au régulier. Il relate d'autant l'isolement vécu dans ses premières sessions, en début de carrière. Pour Pierre, l'enseignement c'est quelque chose qui suscite le partage.

Bien, c'est vraiment le partage, puis le fait que j'apprends aussi, tu sais. Je trouve que c'est un milieu qui est créatif, dans le sens où tu n'es pas tout le temps dans tes mêmes petites choses. Tu es obligé d'évoluer. Il y a des nouveaux défis, il y a des nouveaux cours que tu as le goût de faire, tu rencontres des gens, tu sais. (Pierre)

S'il vit bien avec les limites dans ses connaissances, au départ il vivait une sorte de perception d'imposture.

Ben oui, ça l'a changé, parce que je suis plus à l'aise. C'est sûr qu'au début, je me sentais un peu, pas imposteur, mais tu sais, je me sentais peut-être pas tout le temps à l'aise dans mon rôle. Il y a peut-être des notions, certains discours que je maîtrisais peut-être un peu moins, puis justement, j'ai ce besoin d'avoir mes connaissances comme sous le bout de mes doigts, puis d'être super à l'aise. Pour certains cours, je l'étais moins, mais je pense que je me débrouillais bien. Je suis toujours super honnête avec mes limites, puis je ne fais pas semblant, ça, je pense que d'être honnête, c'est toujours winner, c'est toujours bon. (Pierre)

Pour lui, un bon enseignant est disponible, intéressant et surtout pas « plate ».

Fait que oui, dans ce sens-là, les professeurs que j'ai trouvés le plus intéressants, bien c'est ça, c'est ceux qui étaient soit disponibles, tu sais, pour quand tu es curieux, bien tu sais, qui acceptent d'aller un peu plus loin avec toi, qui t'offrent cette disponibilité-là. Puis les profs, bien c'est ça, qui ont de l'enthousiasme, qui ont l'air d'aimer ce qu'ils font. Bien, tu sais, c'est motivant, là, quand tu es étudiant. (Pierre)

Pierre partage avec l'ensemble de ses collègues de la FC un goût pour l'apprentissage, pour l'acquisition de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs. L'expérience acquise comme étudiant fut d'abord mobilisée pour trouver sa voix comme enseignant et sa grande capacité d'autoformation lui a permis de réduire son sentiment d'imposture.

6.6.8 En lien avec les objectifs de la recherche

En rapport avec les objectifs de la recherche, ce chapitre nous permet de décrire et analyser l'expérience vécue des enseignants et de voir le contexte dans lequel s'inscrivent les pratiques éducatives en fonction des étapes de la carrière. Rappelons que l'objectif général de la thèse est de décrire et d'analyser, dans une perspective andragogique, les pratiques éducatives qui concourent à soutenir les parcours de formation et d'insertion sociale des étudiantes et étudiants inscrits dans des programmes techniques d'AEC ou de DEC dans les services de formation continue des cégeps (OG). La thèse poursuit trois objectifs spécifiques, soit décrire et analyser : (OS1) comment l'expérience des étudiants est prise en compte dans les pratiques éducatives et comment l'expérience des enseignants influence leurs pratiques; (OS2) les dynamiques de reconnaissance et de mépris en jeu dans le contexte de la formation continue chez les étudiants et chez les enseignants; et (OS3) les stratégies de mobilisation de l'autonomie et de la capacité d'apprentissage autodirigé des apprenants.

Les éléments de la recherche couverts dans ce chapitre visent à répondre à l'objectif général (OG) et à deux objectifs secondaires (OS1 et OS2).

6.6.8.1 *Les expériences vécues*

Notre analyse du matériau de recherche nous conduit à constater que ce sont les expériences vécues des enseignants qui conditionnent davantage les pratiques éducatives et qu'elles sont organisées autour des déterminants institutionnels. « L'expérience » se décline ici à la forme plurielle, puisque c'est la somme de quatre sources d'expérience qui fondent les pratiques éducatives des chargés de cours. Ces catégories sont : (1) l'expérience comme étudiant; (2) l'expérience comme professionnel; (3) l'expérience de l'institution collégiale; et (4) l'expérience de l'enseignement. Qui plus est, ces sources d'expériences n'ont pas le même poids dans le conditionnement des enseignants selon l'étape de la carrière de l'enseignant. L'importance de l'expérience comme étudiant et comme professionnel s'atténue avec le temps et c'est l'expérience comme enseignant et dans l'institution collégiale qui gagnent en valeur dans la conduite des actions.

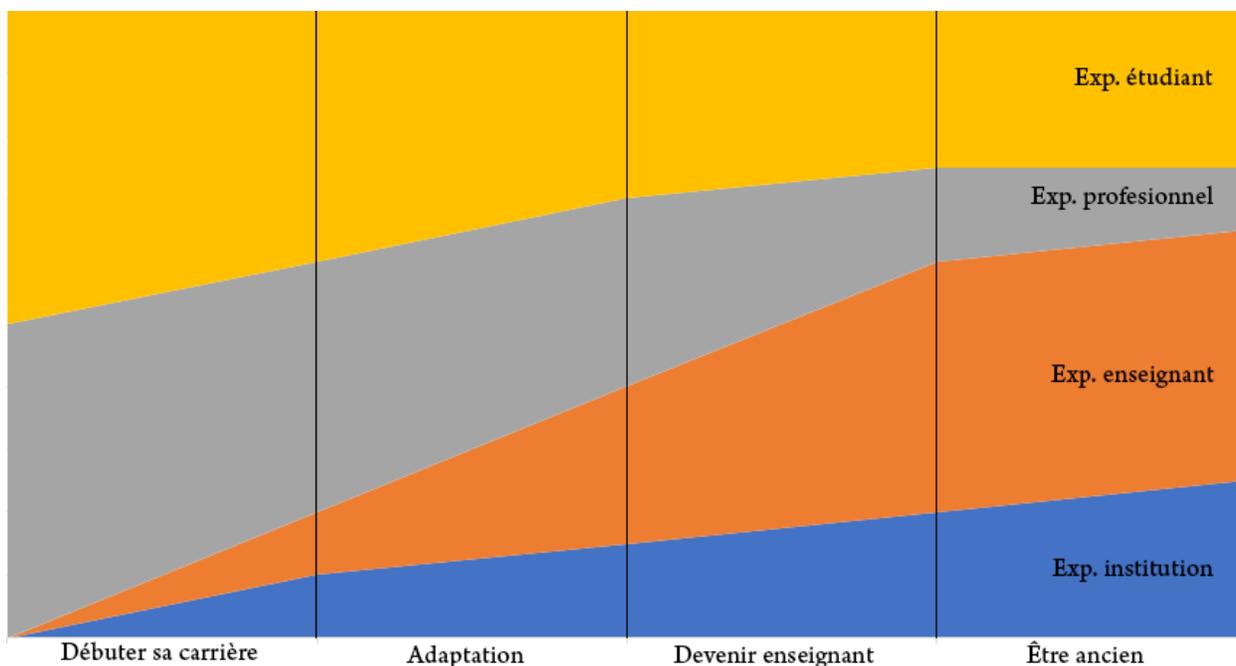


Figure 16. – Représentation schématique de l'importance relative de chaque source de l'expérience en fonction de la trajectoire des enseignants

L'expérience comme étudiant est la principale source d'information immédiate que détient le nouvel enseignant pour occuper ses récentes fonctions. Il aura passé de 16 à 20 ans sur les bancs d'école pour y acquérir des compétences disciplinaires, mais aussi une culture scolaire qui, si on se fie à l'éventail des parcours scolaires des participants, est relativement similaire d'un établissement à l'autre et d'un pays à l'autre. Cette culture scolaire est répétée dans les pratiques éducatives de nos enseignants. Ils incarnent dans leurs pratiques la structure de l'école, ses normes, ses conventions, ses règles et ses fonctionnements. Il y a donc une forme de reproduction de la culture scolaire acquise par les enseignants dans leurs propres pratiques et dans leurs propres perceptions, de ce qui fait d'eux ce qu'ils sont comme enseignants. Ce vécu scolaire, au-delà des savoirs disciplinaires, nous apparaît comme étant déterminant dans les pratiques. Les similarités observées entre les sept participants à l'étude illustrent bien ce fait. Ainsi, malgré qu'ils ne possèdent pas de formation de base commune (à l'exception de Charles et de Léonard qui possèdent une formation technique commune), ils montrent tout de même de grandes lignes de convergence observables dans leurs pratiques éducatives et dans leur rapport à l'enseignement dans des phases similaires de leur carrière. Notons que l'essentiel de ce qu'ils connaissent de l'enseignement est tiré de l'expérience vécue comme étudiant et non pas de formations spécifiques, de guides pratiques ou de stages mentorés. Ils ont vu les pratiques de l'autre côté du miroir et procèdent par imitation. Ils n'ont cependant pas d'expérience directe des tâches invisibles de l'enseignant, telles que la préparation et la correction. Sur ces aspects, ils

doivent composer avec des situations moins connues et s'en référer à des ressources externes (conseiller pédagogique, enseignants annexes, etc.).

L'expérience acquise comme professionnel, si elle varie grandement d'un enseignant à l'autre, constitue la base sur laquelle ils fondent leur perception de l'importance relative des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être nécessaires pour réussir. Leur expérience professionnelle ajoutée à l'incarnation du programme d'études à travers les ressources disponibles (plans de cours, plans-cadres, cahier de programme, etc.) leur sert de base pour établir les orientations spécifiques et les exemples qu'ils livreront aux étudiants. Si les enseignants n'ont pas tous une expérience directe en lien avec la fonction de travail qui est enseignée dans le programme d'études, ils tendent à puiser des exemples dans des expériences moins directement pertinentes et reproduire des aspects « mythifiés » de ce qu'ils se représentent comme étant les conditions de réalisation de la fonction de travail. La force de ce mythe prend d'autant plus d'ampleur que la distance se creuse entre le moment du dernier contrat et le cours. Dans les premières années, l'expérience réelle est proximale et toujours ancrée dans une réalité contemporaine. Plus le temps passe, avec les années, celle-ci devient moins concordante et propre à représenter les caractéristiques de ce que les étudiants vivront. Elle prend alors la forme d'un mythe, transmis comme une mise en scène imaginée qui sert de contexte à l'enseignement. Son rôle est symbolique et permet de raccrocher les apprentissages à des contextes plus ou moins précis, mais résonnant suffisamment avec la perception partagée entre les enseignants et les étudiants.

Cette dimension de l'expérience prend un poids moindre au fur et à mesure que l'expérience de l'enseignement s'installe. Comme nous l'avons vu avec les participants de l'étude, l'expérience de l'enseignement se développe principalement à partir du moment où ils sont embauchés. C'est une des caractéristiques des enseignants de l'éducation supérieure que de n'avoir que peu ou pas d'expérience dans l'enseignement. L'expérience s'acquiert non pas dans des stages supervisés, accompagnés par un mentor, mais directement dans une mise à l'épreuve, dans la réalisation de l'entièreté de la tâche. Dès leurs premiers pas comme enseignants, ils sont considérés au même titre que leurs autres collègues. Si cette forme de reconnaissance de leur capacité à effectuer correctement leur travail peut être perçue positivement, elle ne tient pas compte des difficultés liées aux premières années d'enseignement comme nous l'ont relaté les enseignants participants. Cela dit, l'expérimentation directe de la fonction de travail permet d'acquérir une compétence rapidement et devient, au fur et à mesure que la carrière progresse, la principale ressource d'action éducative. Le répertoire des problèmes vécus s'élargit, les enseignants deviennent plus habiles à éviter les problèmes et trouver des solutions pour y faire face. L'expérience acquise comme enseignant se substitue à celle acquise comme étudiant dans le travail quotidien. À celle-ci s'ajoute un autre volet spécifique de l'expérience.

L'expérience de l'institution collégiale se construit et prend de plus en plus d'importance avec la progression en ancienneté des enseignants. Si au départ elle est assignable à l'expérience d'étudiant collégial chez ceux qui l'ont vécue, elle devient rapidement autre dans l'expérimentation des rapports dans le rôle d'enseignant de la FC. Qui plus est, elle est grandement limitée par le manque d'intégration des enseignants de la FC avec le reste du cégep, ce dont nous avons discuté dans le chapitre 5. Cette expérience, même quand elle est vécue au sein d'un département du régulier, s'avère souvent restreinte par la nature de la tâche d'enseignement. En effet, d'autres rôles au sein de divers comités de travail, syndicaux ou dans les départements à titre de coordonnateur, par exemple, permettent d'étendre cette dimension de l'expérience. Plusieurs enseignants restreignent leur expérience aux tâches immédiates des enseignants et n'explorent pas les autres facettes du rôle des enseignants au sein de l'établissement. Par ailleurs, nous constatons que cette dimension de l'expérience libère les enseignants de certaines contraintes. L'acquisition de la culture de l'établissement semble réduire le conditionnement de la structure sur les pratiques éducatives des enseignants. Trois hypothèses peuvent être ici esquissées. Soit ils développent une pratique qui hybride l'ensemble des formes d'expérience et de contraintes, soit leur connaissance de la structure leur permet de s'émanciper de ces dernières selon le contexte et la situation. La troisième voie pourrait s'exprimer comme une convergence des deux premières hypothèses. L'enseignant incarnant de mieux en mieux la structure de l'établissement est en mesure de naviguer « librement » dans les méandres des conventions, des normes et des coutumes afin d'atteindre les objectifs de formation et de soutien aux étudiants.

6.6.8.2 Un mépris conventionné

À travers la description et l'analyse des conditions d'exercice des pratiques éducatives des chargés de cours, nous percevons clairement l'écart entre la situation des enseignants de la formation régulière et celle des chargés de cours de la formation continue. Nous avons vu au chapitre 5 que cet écart est inscrit à même les structures de gouvernance, les règles de financement et la convention collective. Elle s'incarne dans la réalité vécue des trajectoires de carrière des enseignants. Si cette situation n'est pas une source de mépris perçue initialement dans la carrière, elle apparaît dès l'octroi de contrats d'enseignement à la formation ordinaire ou bien quand les conditions de travail des enseignants du régulier deviennent visibles pour les chargés de cours. Comme groupe, ils se trouvent isolés dans une structure qui ne leur parle pas, ne s'adresse pas à eux et ne leur propose pas un traitement équitable.

Cet écart de reconnaissance s'accroît avec la progression de la carrière et l'éveil quant aux conditions des autres enseignants du cégep. Ce constat s'actualise dans deux dimensions vécues. D'abord, elle s'actualise dans la dimension symbolique, notamment, dans la stagnation du statut de chargé de cours, sans reconnaissance de son rôle au sein de l'établissement et dans une différenciation de plus en plus grande

entre la formation continue et le régulier. Elle est aussi actualisée dans la dimension matérielle, par l'écart entre les conditions de travail, notamment dans la rémunération, les périodes de vacances et les avantages sociaux offerts en comparaison avec les autres enseignants. Si objectivement les conditions salariales des enseignants de la FC peuvent être supérieures à celles reçues dans d'autres fonctions, elles sont défavorables relativement à celles des autres enseignants ayant un niveau d'expérience similaire. Sur le plan de la reconnaissance, cet état conduit à un sentiment potentiel de frustration relative (Gurr, 1970/2015), une relégation de ce que l'on croit mériter, non pas d'un point de vue absolu, mais en lien avec ce que d'autres, que l'on considère similaires à nous, ont ou possèdent. Gurr définit la « frustration relative » comme l'écart entre ce que l'on croit être en droit d'obtenir eu égard à notre position sociale et ce que nous obtenons. Cette frustration est issue du système social et des normes qu'il véhicule. Tout comme Honneth (2014) le fait pour les conditions de la justice sociale, Gurr ne définit pas cet écart à l'aune d'un seuil normatif universel ou transcendant, mais selon l'évaluation de la différence entre la réalité matérielle et les attentes normatives immanentes, c'est-à-dire provenant de la culture ou à l'organisation de l'institution sociale. Cette perception est issue d'une comparaison de la position relative des individus ou des individus dans le système social.

Dès qu'ils le peuvent, la majorité des enseignants font donc le choix de poursuivre leur carrière à la formation régulière. La formation continue perd alors l'expertise développée auprès des adultes au profit de l'enseignement ordinaire qui se trouvent à bénéficier d'enseignants ayant acquis une grande somme d'expérience et des compétences en enseignant. Qui plus est, ils reçoivent alors la reconnaissance de leurs pairs, acquièrent une identité collective d'enseignant de cégep et s'inscrivent plus fortement dans l'établissement.

L'identité collective des enseignants de la FC reste floue et peu reconnue. Eux-mêmes se perçoivent difficilement comme faisant partie d'un groupe ou d'une culture. Ils ont une vision d'eux-mêmes comme des travailleurs autonomes qui offrent des services à la FC. Ils sont attachés aux étudiants, dédiés à leur réussite et reconnus par ces derniers, mais sont invisibles eu égard à l'ensemble des autres enseignants. Notre expérience nous montre que les chargés de cours sont perçus comme des formateurs travaillant le soir, les fins de semaine, à temps partiel et sont associés à des tâches de formation instrumentale qui ne visent qu'à alimenter le marché du travail en travailleur compétent et non à former des citoyens. Sans être négatif, la formation technique, plus encore de la formation des adultes au sein de la formation continue collégiale est associée à des valeurs néolibérales et non pas à l'exigence de formation démocratique, propre au modèle des Cégeps.

6.6.8.3 Une autonomie dans le développement de ses compétences

Comme chargés de cours, ils sont responsables individuellement de leur propre perfectionnement et de l'acquisition des compétences nécessaires aux savoirs des cours qu'ils doivent enseigner. Ils n'ont généralement pas accès à des perfectionnements individuels ou collectifs et doivent assurer eux-mêmes leur formation. En ce sens, ils sont au cœur même du processus d'apprentissage autodirigé. Ils doivent mobiliser cette capacité dans deux sphères. D'abord, comme nous l'avons exposé plus haut, pour s'adapter aux changements dans les diverses situations sociales vécues dans le quotidien. Cet apprentissage est principalement expérientiel. Pour ces derniers, l'apprentissage du « métier d'enseignant » se fait principalement à partir des expériences primaires vécues dans des situations sociales où ils rencontrent un épisode de rupture ou de difficulté, ce qui ouvre la porte à l'intégration de nouveaux savoirs manquants afin de faire face à cette situation. Il s'agit d'un apprentissage expérientiel premier, au sens de Jarvis (2006). Rappelons que, pour Jarvis, en l'absence de certaines réponses à des situations sociales vécues, l'individu fait l'acquisition de nouveaux contenus ou de schèmes de références (mentaux, émotionnels ou pratiques) qui le transforment en une personne changée et plus expérimentée. Ce processus d'apprentissage permet à la personne de répondre plus adéquatement aux prochaines situations sociales qu'il vivra. Cette expérience primaire semble fonder, pour l'ensemble des participants, la base constituante de leurs pratiques éducatives, et ce, même pour le participant ayant une formation de base en pédagogie.

Après, il faut qu'ils assurent le développement de leurs compétences disciplinaires, requérant une capacité d'apprentissage autodirigée plus grande eu égard à la nécessaire médiatisation de l'apprentissage des savoirs techniques. Contrairement à la première sphère, les apprentissages disciplinaires ne peuvent pas toujours être acquis dans une pratique immédiate et doivent être médiatisés par l'organisation d'expériences dites secondaires au sens de Jarvis. Les situations d'apprentissages doivent donc être posées et organisées par et pour l'enseignant qui cherche à acquérir une nouvelle compétence ou bonifier une compétence existante.

Ainsi, de manière surprenante, nous arrivons à la conclusion que la carrière des enseignants est conforme avec la théorie de l'apprentissage expérientiel et existentialiste que nous avons esquissée au chapitre 2 (section 2.1.3). En effet, ces derniers à travers leur expérience vécue apprennent de manière autonome le « métier » d'enseignant. Ils expérimentent diverses situations avec lesquelles ils doivent composer et s'adapter, cherchant à se forger ou à incarner une identité d'enseignant de cégep ou de la formation continue. Rappelons que ce sont des enseignants de seconde carrière (Berger et D'Ascoli, 2012; Coppe et al., 2021), et comme tel, ils doivent faire l'acquisition des nouvelles compétences liées à leur nouvel emploi.

Contrairement à d'autres professions dont l'identification s'acquiert initialement par l'entremise d'une formation initiale ou au sein d'un groupe de collègues, celle des enseignants de la formation continue, se développe dans la pratique, mais sans l'accompagnement ou l'existence d'un groupe ou d'une collectivité qui permettent de développer les caractéristiques communes de la culture du milieu. N'empêche que cette situation vécue, si elle n'apparaît pas favorable à l'acquisition de la pleine identification au statut d'enseignant, n'est pas une dissolution complète des conditions de possibilité du devenir enseignant, bien au contraire. De manière autonome, basée sur l'accumulation des expériences, ils construisent leur identité et acquièrent une culture propre aux enseignants de la formation continue. Si l'absence de formation en enseignement est parfois perçue comme une limite qui les empêche de procéder à des adaptations qui ne seraient pas le fruit de l'expérience acquise, le bricolage des expériences fait quand même d'eux des enseignants qui adoptent des pratiques convergentes qui visent non pas seulement la réussite académique, mais transcendent le moment de formation pour s'accomplir dans une visée de retour sur le marché du travail, assimilable, eu égard à la théorie de la reconnaissance (Honneth, 2000, 2006, 2014), à une réintégration sociale.

Conclusion

Ce précédent chapitre était structuré selon la trajectoire de carrière des enseignants de la formation continue. Ceci nous a permis de rendre compte de l'évolution des pratiques éducatives que nous avons observées et qui nous ont été relatées par les enseignants participants. De plus, cela nous a permis de contextualiser ces pratiques à divers moments de leur carrière. Les données présentées ont montré que plusieurs aspects des pratiques éducatives des enseignants changent avec le temps et sont conditionnées par les enjeux propres à chaque phase de l'intégration professionnelle et du développement de la carrière des enseignants. Ce portrait a été possible du fait de la diversité de l'expérience des enseignants participants. Ainsi, malgré un nombre restreint de participants, la profondeur des données recueillies nous a permis de produire des résultats représentatifs de bon nombre de situations et de documenter plusieurs dimensions de leurs pratiques éducatives, et ce, sur une longue période. Il a été possible de décrire et d'analyser les ressources mobilisées, la relation avec leurs pairs, leur perception de leur responsabilité face à la réussite des étudiants, leur rapport aux étudiants et le contexte de réalisation de leur travail.

D'abord, nous avons décrit nos participants. Ensuite, à partir du rapport primaire, de nos entretiens, de notre expérience personnelle et de nos observations sur le terrain, nous avons fait la description de la trajectoire des enseignants de la FC. Le parcours fut présenté en quatre étapes qui n'apparaissent pas comme des catégories sociologiques préétablies, mais plutôt d'une thématique émergente des données. Rappelons que ces étapes sont : (1) le début de la carrière, où les nouveaux expérimentent une nouvelle fonction de

travail; (2) les premiers mois et les premières années qui permettent de devenir à l'aise dans ses cours; (3) la phase du « devenir enseignant » où l'on assiste à la stabilisation de la tâche et des cours; et (4) le devenir ancien, soit la dernière phase qui décrit le statut des enseignants qui cumule plus de 10 ans d'expérience. Nous avons vu que ces quatre phases ne constituent pas des étapes de progression fixes, mais sont pensées dans une continuité et une progression qui permet d'appréhender la réalité vécue des enseignants de la formation continue tout au long de leur carrière.

Le prochain chapitre portera spécifiquement sur les étudiants. Nous verrons comment ces derniers sont perçus par les enseignants de la formation continue et comme les étudiants actuels se distinguent de l'image que les enseignants se font d'eux. Nous décrirons et analyserons les parcours de formation de ces étudiants pour comprendre, notamment, leur expérience comme étudiants, leur rapport à l'éducation, et ce qu'il reste de l'expérience de formation chez les diplômés.

CHAPITRE 7 : LES ÉTUDIANTS ET LES DIPLÔMÉS : CARACTÉRISTIQUES ET PARCOURS

Si comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents, les pratiques éducatives prennent leur assise dans l'expérience du vécu des enseignants et sont conditionnées par de nombreux facteurs qui sont parfois même inconnus des enseignants, il ne faudrait toutefois pas que l'on néglige pour qui elles sont instituées. Le cégep, avec ses règles et conventions, et les enseignants, avec leur expérience, devraient avant tout être là pour répondre aux besoins de formation des étudiants qui s'y sont inscrits et qui y suivent des cours. Afin de bien comprendre les pratiques éducatives, mais aussi pour mettre en parallèle la perspective enseignante et la perspective étudiante, nous avons réalisé des entretiens avec des étudiants actuels et des diplômés récents (entre deux et dix ans). Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de la partie de notre enquête qui est liée aux étudiants et aux diplômés.

Rappelons que les étudiants devaient avoir été inscrits pendant la période des observations dans une des cohortes liées à l'étude. Ce groupe de participants servait à comprendre l'expérience vécue des étudiants dans le contexte actuel. Il est important de connaître le parcours des étudiants actuels, dans le contexte de l'étude, afin de voir si la perception enseignante et étudiante est similaire et où sont les points de convergence et de divergence. Quant à eux, les diplômés devaient avoir fréquenté les services de la FC entre 2012 et 2021 et obtenu leur diplôme dans le programme d'AEC observé ou bien dans un DEC lié à la discipline souche de l'AEC. Ce groupe permet d'étendre notre regard sur les caractéristiques du retour aux études, le vécu du passage à la FC et les changements introduits dans le parcours de ces individus après avoir obtenu leur DEC ou leur AEC. Donc en plus de permettre d'ouvrir le contexte pour saisir les diverses caractéristiques du parcours initial du retour aux études, cette intégration des diplômés nous permet, comme nous y invitait Picard et al. (2011), de prendre en compte le *temps long* dans l'analyse. Cette mise en perspective temporelle permet aussi d'aborder la question de la fréquentation de la FC avec un certain recul et de saisir, après plusieurs années, ce qu'il reste de l'expérience de ces anciens étudiants.

D'abord, nous partons du point de vue des enseignants pour présenter leur rapport aux étudiants et aux groupes. Ensuite, nous décrivons généralement les divers participants étudiants et diplômés. Finalement, nous présentons les caractéristiques des parcours vécus qui ont mené nos participants à retourner aux études après avoir obtenu un premier diplôme secondaire ou postsecondaire.

7.1 Le rapport aux étudiants chez les enseignants

Le rapport aux étudiants peut changer et évoluer au courant de la carrière d'un enseignant. Selon les circonstances, l'expérience, mais aussi et, c'est ce que nos données indiquent, en fonction de la vision qu'ils

ont de leur rôle auprès des étudiants. De manière générale, les enseignants ayant participé à l'étude tendent à percevoir les étudiants, non pas individuellement, mais comme des grappes (*clusters*) d'individus formant des groupes. Ils enseignent d'abord au groupe et après à certaines grappes qui se distinguent. Ils aimeraient particulariser leur enseignement, mais ne le croient pas possible.

Le fantasme, le truc qu'on veut vraiment, l'idéal, c'est d'enseigner au groupe au complet, mais j'ai très peu souvent le sentiment d'enseigner à même une forte majorité du groupe... [J]essaie de m'adresser à tout le monde, tu sais. Je suis mon programme, puis peu importe où tu te situes, tu sais, il y aura... Mais non, j'essaie de parler au groupe, mais c'est sûr qu'à un moment donné, il y a des étudiants, tu le sais, qui ne t'écoutent plus puis que c'est peine perdue... (Pierre)

J'enseigne malgré tout à un groupe qui contient des individus, donc il faut que je réussisse à amener la moyenne, ça c'est un bon défi quand même, d'amener autant les gens qui sont qui ont plus de difficultés puis ceux qui en ont plus de facilité à ce qu'ensemble on se rende quand même à l'objectif de réussir, d'acquérir les compétences du cours. (Léonard)

Globalement, certains voient leur rôle comme étant très important quant à la réussite des étudiants, tandis que d'autres se voient comme étant plutôt secondaires dans leur réussite. Les premiers montrent une tendance à percevoir un peu plus individuellement les étudiants et vouloir soutenir leur désir d'apprentissage et de réalisation sur le marché du travail. Les seconds affichent une perception des étudiants comme des personnes autonomes et responsables de leur apprentissage. Ce groupe d'enseignants pense que les compétences qu'ils enseignent ne sont qu'une base qui permet aux étudiants de se construire eux-mêmes des compétences plus complexes et complètes qui satisferont leurs intérêts et leurs ambitions. D'autres enseignants se situent au centre de ces deux pôles et expriment que certains étudiants, plus autonomes et capables, vont apprendre, et ce, peu importe qui est l'enseignant ou même s'il fait correctement son travail. Pour les étudiants qui ont plus de difficultés, l'enseignant devient alors très important.

Je pense que... Si un étudiant veut réussir absolument, et qu'il a les capacités pour le faire, peu importe les profs, il va se rendre à la fin du programme, puis il va avoir les compétences. Ça, je suis correct avec ça. Mais pour tout ce qui est les étudiants qui ont un petit peu de difficulté, ou les étudiants qui ne sont pas... qui n'ont pas des facilités à apprendre par eux-mêmes, le travail des profs et le travail du collègue c'est crucial, crucial. (Henri)

Lorsque l'enseignant perçoit qu'il a un rôle plus important, il a une perception plus réductrice de l'autonomie des étudiants. Celle d'un étudiant sans agentivité et qui n'est pas en mesure d'acquérir facilement par lui-même les compétences. Par contre, l'enseignant, percevant que son rôle est minimal dans l'apprentissage, voit l'étudiant comme étant doté d'une grande agentivité et d'une capacité accrue pour acquérir ces savoirs et, par le fait même, lui fait incomber la responsabilité de ces apprentissages.

Ils devraient savoir qu'ils sont responsables. Ils sont tellement responsables pour moi dans ma tête que ce n'est pas une bonne excuse de dire que « j'ai eu un mauvais prof ». Si tu as eu un cours, tu as le plan de cours, tu sais c'est quoi la matière du cours et tu as quand même fait des évaluations et tout ça, tu as pu apprendre, même avec un mauvais prof. (Serge)

Certains enseignants mentionnent que plusieurs étudiants n'ont pas besoin d'être présents en classe ou même en formation afin d'acquérir ces compétences, mais qu'ils y sont principalement pour l'obtention du diplôme. Ils se demandent même pourquoi ils sont inscrits et prennent une place qui pourrait être disponible pour d'autres étudiants ayant des besoins de formation plus grands et une plus faible capacité d'autoformation.

7.1.1 Qui est responsable des apprentissages ?

Ainsi, la perception globale des enseignants quant à la réussite des étudiants s'établit un spectre assez large et conditionne une partie du rapport qu'ils ont avec les étudiants. Dans les faits, au-delà de cette perception globale, les enseignants participants ont un discours ambigu quant à la responsabilité qu'ont les étudiants par rapport à leurs apprentissages. S'ils se sentent en partie responsables du succès ou de l'échec des étudiants, il ne s'en accorde que partiellement le crédit, du moins, selon la situation. Généralement dans leur propos, la responsabilité des apprentissages est présentée sur un mode partagé, relevant à certains moments de l'enseignant, à d'autres de l'étudiant, mais elle tend à varier selon les étudiants et les situations.

mon rôle, c'est un accompagnateur. Je peux amener les étudiants jusqu'à un certain point, mais il y a aussi... faut qu'ils soient... faut qu'ils s'engagent eux-mêmes dans leur réussite. Ça, c'est ma vision des choses. Je peux te donner... Je vais pas le faire pour toi. (Léonard)

Elle passe d'une responsabilité minimale, pour ceux et celles qui sont autonomes et sans besoins particuliers, à une grande responsabilité eu égard à l'organisation des éléments de la progression des apprentissages dans le cours, pour être réduite quand il est question de l'effort requis de la part des étudiants pour réussir la formation.

Ainsi, pour certains enseignants, les meilleurs étudiants peuvent réussir malgré la qualité des enseignants. Ces étudiants pourront répondre aux exigences des cours et réussir par eux-mêmes.

Si un étudiant veut réussir absolument, et qu'il a les capacités pour le faire, peu importe les profs, il va se rendre à la fin du programme, puis il va avoir les compétences. Ça, je suis correct avec ça. Mais pour tout ce qui est les étudiants qui ont un petit peu de difficulté, ou les étudiants qui ne sont pas... qui n'ont pas des facilités à apprendre par eux-mêmes, le travail des profs et le travail du collègue c'est crucial, crucial. (Henri)

Mais pour les étudiants plus faibles, la responsabilité de l'enseignant devient plus grande

Pour moi, j'ai vu les différences entre des cohortes qui avaient eu des problèmes avec leurs profs et d'autres cohortes, c'est certain. Moi-même, je l'ai échappé avec certaines cohortes. J'ai vu les conséquences. Je suis 100% convaincu que le collègue et les profs, ça a eu un gros impact. (Henri)

D'ailleurs, certains perçoivent que leur rôle a un impact majeur à la formation continue, auprès des adultes, mais que la responsabilité de l'apprentissage incombe majoritairement à l'étudiant.

Moi, personnellement, je pense que les étudiants sont responsables. Mon rôle est de communiquer les concepts de base et l'envie d'apprendre vraiment l'apprentissage profond qui va au-delà des concepts de base. La compréhension, pardon, la compréhension profonde. Il n'y a pas d'apprentissage profond nécessairement dans les cours. Je dirais 50-50. Le prof devrait quand même emmener tous les concepts et le désir de les approfondir et les exercices qui permettent de confirmer que tu as appris ou qui t'encouragent à persévérer. (Serge)

Cette ambiguïté mène à une position que l'on pourrait considérer comme en tension chez des enseignants, c'est-à-dire que s'ils ne peuvent apprendre pour les étudiants, les enseignants se sentent responsables de mettre des guides, des balises et de soutenir les étudiants qui ne se sentiraient pas responsables de la partie attribuée par l'enseignant. D'emblée, les enseignants se sentent responsables de transmettre un contenu de cours adéquat (sans définir exactement ce que c'est), d'aider les étudiants à progresser vers un emploi et d'encadrer les étudiants ainsi que de les soutenir quand ils ont des questions et des problèmes.

Donc, je sens que je suis, je serai toujours, je pense, investi dans vouloir passer les connaissances de façon honnête ou vouloir aider à trouver une vocation pour les étudiants à la formation continue. C'est un ministère, disons. (Serge)

j'ai vraiment un rôle important parce que c'est impossible pour eux de simplement s'en remettre à leur individualité ils ne savent pas qu'est-ce qu'il faut qu'ils apprennent tu sais, c'est moi qui les dirige là-dedans (Claude)

Ça me tient à cœur. C'est pour ça que je réponds le plus rapidement possible à toutes les courriels. C'est pour ça que je reste après les séances. (Claude)

Dans le discours des enseignants, l'apprentissage, la planification de la réalisation de travaux, l'effort déployé et l'attitude générale envers la formation tend à être attribué comme relevant de la responsabilité individuelle des étudiants. Cependant, les enseignants se sentent toujours en partie responsables de favoriser cette réussite. Cette ambiguïté est ici assez bien exprimée par Pierre qui finit par se résoudre à « lâcher prise » et à laisser certains étudiants à eux-mêmes malgré leurs difficultés.

Bien, mon rôle a quand même des limites, tu sais. Je peux pas être avec eux 24 heures sur 24. C'est à eux de décider s'ils font l'exercice ou pas. C'est à eux de voir quand est-ce qu'ils font l'exercice. Ça aussi, tu sais, j'ai essayé plusieurs stratégies de scinder des ateliers, d'en faire pas juste à la fin, tu sais, pour les inciter à travailler plus tôt sur des projets. Tu sais, de manière

générale, ça fonctionne, mais tu sais, j'ai pas le plein contrôle, fait que c'est clair que tu sais, à un moment donné, j'ai un certain de lâcher prise aussi, là. Faut que... Faut qu'ils se débrouillent. Puis si, tu sais, il y a des étapes où tu sais, je demande juste le projet final, tu sais, s'ils viennent pas à l'atelier ou si je les vois pas travailler, tu sais, moi, je prends pour acquis que ça avance. Si ça avance pas, c'est ta responsabilité de venir me voir que tu as des lacunes, des difficultés, puis je peux pas... je peux pas questionner tout le temps tout le monde, là. (Pierre)

Cette responsabilité n'est pas comprise de la même manière par les étudiants. Il y a un rapport différencié entre la responsabilité autoattribuée de l'enseignant, soit de transmettre correctement la matière, de proposer des évaluations adéquates et préparer correctement les étudiants à occuper un emploi, et celle de réaliser les apprentissages « profonds », soit d'aller au-delà de la matière de base pour approfondir la compréhension nécessaire à l'application de la matière vue en classe. Serge se demande si les étudiants partagent la même compréhension du partage de responsabilité.

Ils ont la responsabilité d'acquérir les connaissances même avec un « mauvais prof » [...] Donc moi je perçois la responsabilité comme grande, mais je ne sais pas eux comment ils l'aperçoivent. Je sens qu'ils pensent qu'ils reçoivent l'information comme par un téléchargement, que ça devrait suffire d'aller au cours. (Serge)

Sur un des aspects de la formation, les enseignants s'accordent généralement pour dire qu'ils ont un grand rôle à jouer. Ils considèrent qu'ils sont responsables de transmettre des savoirs portant sur l'aspect vocationnel de la formation, pour continuer ou débiter une carrière. Ils sentent qu'ils jouent un rôle de premier plan dans cette phase du parcours des adultes. Cela inclut l'acquisition de la compétence prévue, mais surtout de transmettre une certaine connaissance du milieu professionnel et la passion du métier qu'ils occuperont.

Très, très élevé, je dirais. À la formation continue, vraiment, comme je te l'ai dit avant, j'ai pas de façon rigide cette sensation que c'est un devoir pour moi, mais c'est comme naturel. C'est un plaisir pour moi de pouvoir contribuer à leur apprentissage vocationnel pour continuer dans une carrière ou commencer une carrière. (Serge)

Charles introduit un point de vue différent des autres bien qu'il recoupe plusieurs aspects. Il perçoit qu'il a un impact important sur les étudiants, mais pas forcément lié à la transmission des connaissances ou à l'organisation du cours. Pour lui, l'importance de son rôle va au-delà, il consiste à susciter l'engagement de l'étudiant dans ses propres apprentissages.

C'est sûr qu'on a un impact important. Après, on n'a jamais un impact aussi important que l'investissement que l'étudiant fait sur lui-même. C'est du temps qu'il faut qu'il mette sur lui-même. [...] Une des choses que j'essaie de faire comme professeur, c'est qu'il fasse l'*extra mile*. Si je suis capable de faire en sorte que, comme étudiant, pour ce professeur-là, ça va me tenter d'en faire plus, ce serait ça que j'essaierais de viser.

Après, il exprime des attentes quant aux efforts qui seront déployés par les étudiants. Pour lui, l'étudiant doit aller au-delà de ce que le professeur propose et ne pas être passif dans sa formation. Il fait allusion à son propre passé d'étudiant pour expliquer ses attentes.

C'était un travail, quelque part... Je me disais, je vais prendre un peu plus de temps et je vais le faire, le responsable. Moi, je l'ai fait, là. Je l'ai fait, le responsable. Je veux dire, ce n'étais pas demandé, [...], mais je sais que je l'ai fait, parce que j'étais comme... Si j'ai besoin de l'apprendre, on va pas tout me donner à la cuillère, là. [...] L'univers des choses en numérique, c'est beaucoup plus grand que ce que nous, on est capables d'enseigner. Fait que si toi, comme étudiant, il y a quelque chose qui te parle, pis que tu veux l'apprendre, il attend pas après personne. Fait juste aller chercher. Tu vas juste le faire.... (Charles)

Il ajoute aussi, en soulignant que la même chose sera requise sur le marché du travail, que l'apprentissage est foncièrement la responsabilité de la personne qui apprend.

Si ton comportement comme étudiant ou ta vision comme étudiant, c'est... Les professeurs sont là pour me nourrir dans les formations, c'est pas une bonne attitude à avoir non plus sur le marché du travail. C'est impossible qu'on voie tout en place, toutes les probabilités de choses que tu vas avoir comme problème à résoudre sur le marché du travail. C'est à toi... Tu es le responsable de ta réussite. (Charles)

Il y a là aussi une tension entre la responsabilité de l'enseignant qu'il exprime, être un moteur de motivation, et la responsabilisation de l'étudiant par et pour lui-même.

Foncièrement, il y a toujours une part de responsabilité qui est exprimée par la majorité des enseignants. Si l'autonomie doit être développée par les étudiants et qu'ils doivent devenir responsables de leur apprentissage, il reste que les enseignants se sentent responsables d'accompagner les étudiants et de répondre rapidement à leurs questions

Je me sens obligé de le faire. On dirait que je me sens vraiment... Tu sais, j'ai une responsabilité envers mes étudiants, puis je ne veux pas qu'ils soient dans le néant ou qu'il y ait des interrogations qui ne leur permettent pas de travailler, tu sais, X nombre d'heures, là. (Pierre)

Tu sais, c'est ça, c'était plein de problèmes personnels, des courriels, puis tu sais, tu ne sens pas... En tout cas, moi, je ne pouvais pas juste faire comme... OK, tu sais, tu essaies de comprendre, de les aider, de les accompagner... (Pierre)

À l'autre spectre, Sam se sent plutôt détaché de la réussite éducative et vocationnelle des étudiants. Sans se désengager complètement de ses responsabilités, il ne se sent pas, contrairement à ce que Pierre exprime, contraint par la réussite des étudiants.

Je ne prends pas cette charge sur mes épaules. On est des adultes. On est là parce qu'on le veut. Je suis là pour t'enseigner. Je fais de mon mieux pour t'enseigner. Je ne rigole pas pendant mon cours. Je vous donne un cours. Je vous donne du contenu. Si tu veux l'utiliser, c'est vraiment ta responsabilité. Je ne prends pas cette charge sur mes épaules. Honnêtement, je ne prends pas cette charge. Ça ne veut pas dire que je n'ai aucune responsabilité. C'est seulement que moi, j'ai fait mon travail. (Sam)

Je sens que je suis là pour partager. Je sens que je suis là pour évaluer. Je sens que je suis là pour regarder quelles sont les faiblesses, pour parler avec les élèves. Mais je ne me sens pas responsable pour leur réussite... (Sam)

C'est à l'étudiant de prendre ses responsabilités et l'enseignant ne peut pas être blâmé pour quelque chose que les étudiants n'ont pas appris.

Et il y a une affaire que j'ai vue aussi, c'est que les élèves, on ne peut pas pénaliser un prof pour quelque chose que les élèves n'ont pas appris... (Sam)

Chez Sam, il y a une perception que l'étudiant est, et doit être, autonome. Apprendre par lui-même, s'organiser et maintenir son engagement par ses propres moyens. Cette position semble liée à son parcours d'étudiants. D'ailleurs, nous remarquons que le rapport des enseignants à leur parcours scolaire est généralement lié à la perception de la responsabilité des étudiants quant à leur apprentissage.

7.1.2 Caractéristiques générales

Si leur propre perception d'utilité dans la capacité qu'ont les étudiants à assurer leur réussite est variable et transforme leur appréciation de l'autonomie des étudiants, les enseignants ont une vision des caractéristiques générales des étudiants qui convergent. Quand les enseignants sont interrogés sur leur perception des étudiants, ils distinguent plusieurs archétypes distinctifs, mais s'accordent sur plusieurs caractéristiques communes.

7.1.2.1 Des étudiants faciles et motivés...

Pour les enseignants, l'étudiant type de la FC est très impliqué dans ses apprentissages, possède peu ou pas de connaissances dans le domaine qu'il va étudier et cherche à retourner rapidement sur le marché du travail. Il est poli, relativement autonome, mais nécessite généralement une aide extérieure pour acquérir des compétences qu'il ne peut ou ne se voit pas capable acquérir seul. Certains enseignants affirment qu'au-delà de la compétence, il cherche avant tout à obtenir un diplôme qualifiant et un stage afin de se propulser sur le marché du travail.

Je les vois comme des gens qui veulent retrouver le marché du travail. [...] Et ils ne sont pas capables de faire ça par eux-mêmes. [...] Donc je les perçois comme motivés pour pouvoir obtenir un premier emploi. Souvent, c'est le stage qui les motive le plus. (Serge)

Sam insiste pour dire que les étudiants de la FC sont très motivés, polis et qu'ils ne dérangent pas. Certains précisent (Henri, Serge, Claude, Pierre) qu'ils ne nécessitent que très peu d'interventions des enseignants par rapport à leurs comportements en classe. Il y a peu ou pas de discipline à faire en classe.

Claude décrit ses étudiants comme étant

surtout des hommes, [...] entre 30 et 40 ans, qui ont eu une première carrière, puis là, ils veulent passer à autre chose. J'ai eu des préposés aux bénéficiaires, j'ai eu des travailleurs en service de garde, puis eux autres sont pas mal tout le temps à leur affaire, plus que les jeunes, plus que les vieux. Puis là, eux autres sont là pour une carrière. Ils veulent à la fois apprendre, puis le papier.

7.1.2.2 ... avec des problèmes d'adultes ...

S'ils sont perçus comme étant des étudiants relativement faciles, la majorité des enseignants nous soulignent que lorsque ces étudiants sont confrontés à des problèmes, contrairement aux jeunes, ce sont des problèmes dits d'adulte qui se répercutent souvent sur l'enseignant.

[des] problèmes avec leurs enfants, problèmes avec leur famille en général, problèmes de santé, ce genre de choses là. C'est quelque chose qui peut être quand même assez drainant [pour l'enseignant] (Charles)

En fait, il y a beaucoup de drames à la formation continue, chacun dans sa vie privée. Puis ils emmènent ça aussi dans la discussion avec l'enseignant et ça pèse à la longue. Quand j'ai enseigné 10 ans à la formation continue, j'étais crevé à la fin de comment il y a un transfert des problèmes personnels des étudiants au collègue... (Serge)

Ainsi, le poids des problèmes peut devenir lourd à porter pour les étudiants, mais aussi pour les enseignants. D'abord, les problèmes sont complexes et les étudiants ne peuvent pas toujours compter sur le soutien familial (parent et famille élargie) pour les aider. L'enseignant devient alors une personne de confiance pour les étudiants. Souvent, ce sont des problèmes d'ordre familial (séparation, enfants, parents vieillissants ou deuil) ou économique (frais à payer, logement, etc.) qui affectent les étudiants. Contrairement aux enjeux que vivent les étudiants de la formation régulière, il ne semble pas y avoir de distanciation entre les problèmes vécus par les étudiants de la FC et ceux pouvant être vécus par les enseignants. Les étudiants et les enseignants sont généralement dans une même catégorie d'âge et partagent des réalités sociales comparables. Certaines situations vécues par les membres de ces deux groupes sont perçues comme pouvant

être similaires. Les enseignants n'ont alors pas de registre d'action pertinent afin d'offrir des conseils et des solutions. Comme le dit Serge, l'écoute peut même devenir lourde pour ceux-ci.

Si les problèmes vécus par les jeunes durant les études initiales peuvent résonner chez les enseignants qui ont souvent un recul par rapport à ceux-ci, les problèmes des étudiants adultes n'ont toutefois pas toujours de résonance chez les enseignants. Ces derniers peuvent se trouver dépassés par ces situations non vécues. Par exemple, un seul des enseignants participants avait des enfants lors de notre enquête. Ces situations sont parfois vécues difficilement et exigent que les enseignants se protègent en évitant de s'impliquer personnellement.

Quand j'ai enseigné X ans à la formation continue, j'étais crevé à la fin de comment il y a un transfert des problèmes personnels des étudiants au collège parce que je me retrouvais très à l'aise avec eux, donc il y avait un transfert. (Serge)

7.1.2.3 ...ayant (idéalement) peu ou pas d'expérience

Certains étudiants ont déjà de l'expérience ou des connaissances antérieures dans le domaine de la formation ou spécifiquement dans certains cours. Cet écart entre les étudiants, principalement en début de formation, demande un ajustement important, à la fois des enseignants, comme des étudiants. Notre expérience, nos observations et les participants montrent que dans ce cas, certains étudiants devront patienter quelques semaines avant de satisfaire leurs besoins éducatifs, d'autres devront travailler pour ne pas se décourager devant l'écart de connaissances observé et certains devront revoir leurs connaissances antérieures et s'astreindre à réapprendre différemment certains savoirs et savoir-faire. Pour les enseignants, il leur faudra conserver l'attention de l'ensemble du groupe, c'est-à-dire gérer efficacement l'écart entre ceux qui savent, ou pensent savoir, et ceux qui ne savent rien et qui s'en trouvent démotivés. Dans le contexte des cours, les enseignants ne sont pas toujours en mesure de satisfaire les besoins éducatifs spécifiques de l'ensemble.

De manière générale, l'expérience et les connaissances antérieures des étudiants constituent des éléments qui sont généralement perçus négativement par les enseignants. Souvent parce qu'elles s'incarnent dans un comportement intrusif dans la prestation de cours. Pour les enseignants, certains étudiants ont la perception qu'ils connaissent déjà la matière et en savent plus que l'enseignant. Quand ils en font la démonstration ostentatoire, ils sont jugés sévèrement et négativement par les enseignants. Pour Claude, dans la plupart des cas, soit ils échouent à faire leurs preuves, soit ils veulent prendre le contrôle des apprentissages du groupe.

Dans plusieurs cas, nous l'avons d'ailleurs observé (Serge, Charles, Léonard, Claude), leurs interventions peuvent faire déraiser le cours. Ces interventions indésirables sont de deux ordres. Les premières portent

sur la pertinence de certains éléments vus en classe ou bien sur la maîtrise disciplinaire de l'enseignant. L'étudiant mettra en doute ce que l'enseignant présente. Il interviendra à la moindre erreur de manipulation, qu'elle soit intentionnelle ou non. Il contestera la manière de faire de l'enseignant. Plusieurs interventions indésirables semblent viser à montrer les limites des connaissances des enseignants. L'étudiant cherchera à poser une question plus avancée que la matière en cours de présentation dans l'objectif de déstabiliser l'enseignant. Les enseignants avec plus d'expérience ont rapidement appris à désamorcer ce type d'intervention afin de garder le contrôle sur le déroulement de la séance. Même s'ils connaissent la réponse, les enseignants d'expérience refuseront d'entrer dans ce jeu en prenant une position de refus de l'interaction. Cette position de refus s'exprime le plus fréquemment selon l'une des trois manières suivantes : « On verra ça dans un autre cours », « Je ne suis pas certain, je te reviens au prochain cours » ou « Je ne sais pas ». L'enseignant débutant en quête d'une forme de reconnaissance voudra parfois montrer sa maîtrise de la matière et entrera dans le jeu avec l'étudiant. Il cherchera à offrir une réponse complète qui pourrait, sur le plan des apprentissages, égarer les autres étudiants qui ne possèdent pas les connaissances *a priori* pour en comprendre le sens ou bien s'égarer lui-même quant à la poursuite des objectifs du cours. Il peut arriver aussi que l'enseignant produise une réponse incorrecte entraînant une forme de mépris par le groupe (Obs Léonard), faisant perdre sa crédibilité à l'enseignant. Finalement, l'étudiant qui se dit expert émettra parfois des commentaires sur les interventions ou bien les questions des autres étudiants. L'enseignant devra donc composer avec l'inconfort de ces interventions et tâcher de garder un climat d'apprentissage sain. Plusieurs étudiants pourront se sentir inadéquats et gênés de poser leurs questions. C'est une situation que nous avons pu observer dans certains groupes (Serge, Léonard).

Les interventions indésirables peuvent aussi porter sur le processus pédagogique. Ce type d'intervention est plus rare, mais certains étudiants demandent une manière spécifique quant à l'organisation de la matière. Ils demandent un certain type d'explications, une manière spécifique de procéder aux démonstrations, etc. Au moins un enseignant a changé sa manière d'enseigner pour répondre à ce type d'intervention. Nous n'avons pas observé la transition entre les deux types d'organisation de ses séances. L'enseignant nous a mentionné ne pas toujours être à l'aise avec la méthode qu'il a dû mettre en place pour répondre à l'étudiant et ne pas savoir si les autres étudiants étaient en faveur de ce changement.

Pour Serge, c'est une caractéristique commune des étudiants de la FC par rapport à ceux du régulier, et ce, pour répondre à leurs besoins individuels.

Mais à la formation continue, il y a beaucoup d'étudiants qui veulent briser le rythme, si tu n'as pas un rythme régulier bien conçu, qui seront prêts à le faire parce qu'ils veulent quelque chose pour eux. Ils veulent aller plus loin. Ils veulent changer [la matière]. Ils rêvent un peu beaucoup.

Ils pensent qu'ils peuvent influencer sur le prof et sur la matière qu'il donne. Et donc, ça leur donne une opportunité de détailler un peu l'enseignement d'une séance.

À ce titre, Serge pense aussi que les étudiants de la FC sont plus exigeants.

Je pense qu'ils sont plus exigeants parce qu'ils pensent qu'ils ont déjà plus de connaissances et ils sentent aussi l'urgence de la raison pour laquelle ils étudient, alors que l'étudiant jeune ne sent aucune urgence.

En résumé, l'étudiant type de la FC est assez facile, motivé, il ne demande pas beaucoup d'intervention en classe, peut avoir des problèmes importants qui se répercutent parfois sur le climat de la classe et les enseignants. Il a parfois de l'expérience, mais, généralement, et c'est apprécié des enseignants, n'en fait pas la démonstration. Dans le cas contraire, il est perçu négativement par les enseignants. Cela dit, les enseignants proposent des modèles d'étudiant type qu'ils rencontrent plus fréquemment dans leur groupe.

7.1.3 Des persona

Selon les caractéristiques distinctives qu'ils nous ont relatées, nous pouvons décrire six étudiants types ou *persona*, dont certaines caractéristiques peuvent se recouper. Il y a le jeune, l'adulte quebec, le nouvel arrivant, la mère (monoparentale ou pas), l'étudiant en changement de carrière et l'étudiant avec Services Québec. Nous ajoutons, à titre comparatif, le portrait de l'étudiant type du régulier qui fut décrit par trois de nos enseignants participants. Notons que ces profils ne sont pas mutuellement exclusifs. Ils sont créés par les enseignants et constituent une vision convergente entre les points de vue de nos sept enseignants participants (Tableau 16).

7.1.3.1 Le jeune (pas vraiment adulte)

D'abord, il y a le jeune, celui qui n'est pas vraiment un adulte. Il est identifié par trois enseignants. Celui-ci est décrit comme ayant à peine 20 ans. Selon Pierre et Claude, il est rare dans les groupes. Il se distingue parce qu'il n'est pas perçu comme ayant une formation initiale ou une longue expérience de travail dans un domaine précis. Il est souvent présent parce qu'il a un intérêt très personnel pour la matière et éprouve du plaisir à réaliser des projets liés. Il est vu comme enjoué, un peu « obstineur », mais peu présent dans les groupes. Pour Léonard, il est âgé entre 17 et 20 ans et il est susceptible de faire plus d'anxiété de performance. Les participants ne lui accordent pas de nationalité spécifique, mais puisqu'il est jeune et n'est pas identifié par un parcours migratoire, il est implicitement perçu comme un jeune ayant fait ses études secondaires au Québec. Son genre n'a pas été identifié par les participants.

Il est à noter qu'aucun des étudiants ou des diplômés participants à l'étude ne correspond directement à ce profil d'étudiants. De plus, l'âge du plus jeune étudiant des cohortes observées était de 23 ans et le plus jeune participant à l'étude avait 24 ans lors de son retour aux études.

Tableau 16. – *Persona* identifiés par les enseignants participants et leurs caractéristiques

Profil	Caractéristiques	Participants
Le jeune (pas vraiment adulte)	Moins de 20 ans Rare Sans formation initiale Formation secondaire au Québec	Aucun
L'adulte queb	Adulte né au Québec Motivé par un nouvel emploi Avec ou sans enfant Problème personnel plus grand Entre 22 30 ans ou 50 à 60 ans	18 participants
Le nouvel arrivant	Plus de la moitié des cohortes Régulièrement diplômé postsecondaire Formation initiale hors Québec Maîtrise du français variable Beaucoup d'expérience Problème personnel plus grand	5 participants
La mère (monoparentale ou pas)	Héroïne qui jongle avec beaucoup de responsabilités Né au Québec ou hors Québec	2 participantes
L'étudiant en changement de carrière	Veut changer d'emploi Très bon étudiant Très motivé Pas de connaissance antérieure du domaine	18 participants
L'étudiant avec Services Québec	Étudiant qui profite des programmes de financement Sans véritable but Multiplie les formations Motivation limitée	Aucun
L'étudiant du régulier	Jeune sortant du secondaire Peu autonome, et sans grande motivation Plusieurs ne sont pas prêts pour les études postsecondaires	Aucun

7.1.3.2 *L'adulte queb*

Le second étudiant typique est l'adulte québécois. Il a été décrit par trois participants (Pierre, Claude et Henri). Les enseignants ont la perception qu'il est plus présent depuis la pandémie de Covid-19. Il a des enfants et un loyer à payer.

Ils ont une vie (Pierre)

Sa principale motivation est de se trouver un emploi à la fin de la formation. Il est vu comme plus difficile à gérer que les jeunes ou les étudiants du régulier parce qu'il a de plus gros problèmes personnels. Les enseignants participants notent que ces étudiants ont des problèmes dits d'adulte. Certains vivent des séparations et ils ont des problèmes avec leurs enfants. Parfois, ils ont des parents vieillissants à leur charge. À cet égard, Pierre mentionne que le collège offre très peu de soutien pour cette catégorie d'étudiant qui a des besoins spécifiques et importants.

Pour Henri, ces étudiants ont majoritairement entre 22 et 30 ans et ils ont déjà fait un cégep. Ils ont un intérêt honnête à travailler dans ce champ d'activité et ils sont prêts à fournir beaucoup d'efforts pour obtenir un emploi dans le domaine.

Dans cette grande catégorie, nous retrouvons des gens plus âgés, entre 50 et 60 ans. Selon les enseignants participants, ils se distinguent par leur écart d'âge avec les autres, mais aussi leur difficulté d'apprentissage. Généralement moins nombreux en formation, ces personnes sont souvent les seules de leur cohorte et s'en trouvent isolées. Le programme est très difficile pour eux et ils abandonnent facilement. Ils ont parfois des années d'expérience dans un domaine similaire, mais ils sont complètement étrangers aux nouvelles techniques et aux méthodes qui leur sont enseignées dans ce champ spécifique de formation. Notre expérience montre que leur expérience acquise n'est toutefois pas toujours favorable à leur apprentissage. Ils s'adaptent moins facilement aux exigences techniques et ont certaines habitudes de travail ancrées.

Dans nos participants, 18 étudiants et diplômés peuvent être associés à cette catégorie. De ces participants, seulement trois avaient des enfants lors de leur passage à la FC. Notons aussi que tous les participants à l'étude avaient des charges financières liées à une habitation (loyer, condo ou maison). Un seul participant avait plus de 50 ans lors de son retour aux études. Au total, dans les cohortes observées, seulement deux étudiants avaient plus de 50 ans. Ils n'ont pas participé à l'étude. Nous savons toutefois que ces deux étudiants avaient à leur charge des parents vieillissants. L'un d'eux a vécu un deuil pendant ses études, il a dû reprendre plusieurs de ses cours.

7.1.3.3 *Le nouvel arrivant*

Selon cinq participants (Claude, Henri, Serge, Sam et Pierre), le cas typique est le nouvel arrivant. Il constitue selon eux, plus de la moitié des cohortes. Celui-ci possède déjà un diplôme postsecondaire. Il cherche à accéder au marché du travail en renouvelant ses compétences désuètes ou obsolètes, désire changer de domaine ou bien il est simplement à la recherche d'un diplôme qui sera reconnu par les entreprises d'ici. Il a entre 30 et 50 ans. Il a une maîtrise du français très variable et parfois très limitée. Il est arrivé récemment au Québec et a fait un parcours de francisation. Il est perçu comme très travaillant.

C'est des gens qui souvent me surprennent par leur ténacité puis leur ardeur au travail. (Henri)

Cependant, pour quelques enseignants, il y en a plusieurs qui nécessitent une adaptation culturelle. Des enseignants mentionnent que certains comportements ne sont pas en adéquation avec la culture locale, notamment eu égard à l'égalité des genres, mais aussi au régime des études.

C'est au sein de ces étudiants que l'on retrouve les étudiants ayant le plus de connaissances ou d'expérience acquises antérieurement. Ils ont souvent déjà fait des études dans le domaine ou dans un domaine similaire, dans le passé, mais n'arrivent pas à trouver un emploi dans celui-ci pour diverses raisons. Ils entreprennent donc des études principalement pour obtenir un accès au marché de l'emploi. Si l'ensemble des étudiants a absolument besoin d'un emploi à la fin de leur formation, certains de cette catégorie n'y sont que pour l'obtention du diplôme et non pas pour l'acquisition des compétences.

La faible maîtrise de la langue d'enseignement est identifiée par plusieurs enseignants (Léonard, Pierre, Henri, Claude et Pierre) comme étant un problème dans plusieurs cas chez ces étudiants. Ils demandent beaucoup de temps et d'explications supplémentaires puisqu'ils ne comprennent pas les consignes et qu'ils ont de la difficulté à énoncer leurs questions. Ils doivent traduire l'ensemble des énoncés et des notes de cours, ainsi que travailler sur des logiciels dans leur langue maternelle. L'enseignant rencontrera alors certaines difficultés pour aider les étudiants avec des versions de logiciel dans une langue étrangère.

Comme les autres adultes, ils peuvent vivre des problèmes importants. Cependant, ces problèmes se vivent souvent sur des continents éloignés, causant beaucoup de stress et nécessitant des adaptations importantes ou bien des voyages fréquents. Trois enseignants (Pierre, Claude, Henri) nous ont parlé du même cas. Celui d'un étudiant dont les parents vieillissants et malades sont dans un pays en guerre. Ces situations, peu courantes, marquent quand même le parcours de formation des étudiants et sont suffisamment fréquentes pour que les enseignants les relatent dans les entretiens. Ils manquent aussi souvent plusieurs semaines de

cours dans les périodes de pauses. Leur situation familiale nécessite des voyages fréquents et pouvant être longs.

Cinq étudiants et diplômés participants peuvent être associés à cet archétype d'étudiant. En tout, 10 participants sont nés à l'extérieur du Québec, mais les 5 autres étaient au Québec depuis de nombreuses années avant de s'inscrire dans ce programme d'études. Il est à noter que ces dix participants avaient une bonne maîtrise de la langue d'enseignement durant leurs études à la FC. Nos informations sur les étudiants des cohortes observées ne nous permettent pas de connaître le nombre d'étudiants nés à l'extérieur du Québec ou arrivés récemment.

7.1.3.4 Mère (monoparentale ou non)

Cette catégorie se distingue puisqu'elle est la seule qui affirme spécifiquement un genre. Pour Claude, ce sont des héroïnes :

mais, tu sais, eux autres, je sais pas comment ils font, mais pour moi, c'est des super-héroïnes, c'est tout le temps dans les meilleures. Elles n'ont pas l'air de dormir la nuit, elles ont des enfants en bas âge, qui viennent du Maghreb, ou de l'Europe de l'Est, ou de Saint-Eustache, elles sont à peu près tous pareilles. Ils sont super impressionnants.

Elles doivent concilier les études et les responsabilités familiales qui, même si elles sont partagées, demeurent plus importantes pour les femmes. Pour les enseignants, la perception du rôle du genre est distincte pour les étudiantes et les étudiants. Aucun n'a mentionné que les enfants sont une cause de difficultés chez les étudiants masculins. Le rôle typifié ou stéréotypé du genre des étudiants et des étudiantes est aussi reproduit dans la perception des enseignants.

Deux étudiantes participantes correspondent à ce groupe. Au total, il y avait six participants (diplômés et étudiants) qui avaient des enfants à charge au moment du retour aux études. Nos informations sur les étudiants des cohortes observés ne nous permettent pas de connaître le nombre d'étudiantes ou d'étudiants ayant des enfants à charge.

7.1.3.5 L'étudiant en changement de carrière

Selon Serge, Sam et Pierre, l'étudiant qui est en changement de carrière arrive à la formation continue avec une motivation spécifiquement orientée vers l'apprentissage et l'acquisition de compétences. Il a comme objectif de sortir d'une situation d'emploi insatisfaisante. Il détenait habituellement un emploi avant de s'inscrire à la formation. Ces étudiants sont considérés comme étant de très bons étudiants, hautement

motivés, polis et discrets. Ils n'ont que très peu de connaissances antérieures dans le domaine. Ils ont fait un choix de quitter leur emploi pour entreprendre des études à temps plein.

18 participants correspondent à cet archétype. On pourrait cependant dire que la majorité des étudiants de la formation continue sont en changement de carrière. Ils n'entrent pas *stricto sensu* dans la définition que les enseignants en donnent, puisqu'ils n'avaient pas tous une carrière avant d'entamer la formation, mais ils cherchent tous, à quelques exceptions près, à se replacer dans un nouveau domaine de formation. Chez nos participants, deux étaient en reprise d'études dans un des domaines pour lesquels ils avaient déjà obtenu un diplôme, l'un après avoir migré au Québec, l'autre après plusieurs années de travail dans un autre domaine.

7.1.3.6 L'étudiant (éternel) avec SQ

Le dernier profil est décrit par deux enseignants. Il s'agit des étudiants qui profitent des programmes de financement offerts par Services Québec pour réaliser de multiples formations, sans trop savoir ce qu'ils en feront après.

Et il y a aussi des gens de tout âge qui sont envoyés par Emploi Québec (sic). Et là, de mon expérience, il y en a qui vont trouver finalement que c'est leur chemin, puis il y en a d'autres que finalement, j'ai le sentiment un petit peu qu'ils ont été poussés là parce qu'il y avait de la job dans ce milieu-là.

Selon les enseignants, ils en sont à leur deuxième ou troisième formation. Ils naviguent entre le marché du travail, le soutien de l'assurance-emploi et les formations payées. Ils sont perçus un peu négativement par les enseignants puisqu'ils ne semblent pas engagés dans la formation et ne démontrent pas beaucoup d'intérêt pour développer leurs compétences.

Aucun des participants ne correspond au profil décrit par les enseignants. Chez nos participants, un seul étudiant avait déjà eu accès à une formation subventionnée pour laquelle il avait travaillé pendant quelques années avant de perdre son emploi en raison de la pandémie de Covid-19. Lors de son inscription à la FC, un étudiant en était à sa cinquième inscription dans un programme d'études postsecondaires, sans avoir obtenu un diplôme et sans soutien financier d'un programme de Services Québec.

7.1.3.7 L'étudiant de l'enseignement ordinaire en formation technique

Trois enseignants nous ont brossé le portrait des jeunes de la formation ordinaire, inscrits dans le DEC souche lié à l'AEC donnée à la FC. En majorité, lorsqu'ils arrivent dans le programme, ils sortent directement du secondaire. Ils sont donc très jeunes (moins de 18 ans) et ne sont pas considérés comme

autonomes. La majorité ne sait pas trop pourquoi ils sont inscrits dans le programme et ils ne sont pas branchés pour l'avenir. Plusieurs d'entre eux ne sont pas prêts pour faire des études postsecondaires. Serge considère qu'ils sont plus hétérogènes qu'à la FC.

Avec les étudiants du régulier, il y a beaucoup d'étudiants que je ne sais pas est-ce qu'ils sont timides ou ils ont un problème de communication [...] ou il y a beaucoup de variations comme ça. Tu as des gens qui me semblent très très sains et aptes à communiquer et à avoir de la conversation autour des sujets du cours et d'autres qui sont reclus et il faut presque aller les chercher, mais chacun avec ses troubles personnels, donc ce n'est pas facile pour un prof.

Ceux-ci nécessitent beaucoup plus d'intervention en classe pour maintenir la discipline. Ceci est aussi très variable selon le cours et l'intérêt qu'ils portent au cours. À cet égard, Pierre mentionne qu'ils ont plus de problèmes de comportement, mais n'ont généralement pas de bagage lourd. Ils ont leur famille pour les soutenir. Ils sont souvent apathiques et n'interagissent que très peu dans les cours avec l'enseignant. Pour Pierre, ils n'ont pas la même agentivité que les étudiants de la FC.

Ils connaissent pas leurs droits, mais ils acceptent plus facilement, c'est de même que ça marche, c'est comme ça, ils acceptent plus facilement aussi les pénalités. (Pierre)

De manière générale, les enseignants ont des perceptions assez similaires et convergentes des étudiants. Nous constatons toutefois que les archétypes produits n'arrivent pas à rendre la complexité et l'unicité des parcours qui mènent à entreprendre un retour aux études.

7.2 Des expériences de vie riches et complexes

En un sens, les biographies individuelles relatant le parcours de vie des étudiants et des diplômés mériteraient d'être reproduites fidèlement afin de considérer la complexité des situations et des processus qui les ont amenés à reprendre leurs études et des impacts de l'obtention de ce diplôme sur leur vie. Cependant, l'analyse de ces parcours nous permet d'en saisir les récurrences et les convergences qui autorisent, sans traiter chaque cas de manière particulière, à reconnaître ces parcours dits atypiques. De notre point de vue et sans y adjoindre de qualité morale, nous définissons le parcours typique comme la succession, sans interruption et dans le délai prescrit, des étapes prévues dans le cheminement normal d'un étudiant. Ce cheminement se compose des étapes liées au passage de l'enfance à l'âge adulte vers l'obtention d'un diplôme qualifiant et d'un travail. Ainsi, l'enfant entre à l'école primaire et termine ses études secondaires en temps requis. Il poursuit ensuite ses études pour obtenir un premier diplôme qualifiant (DEP, AEC, DEC, ou diplôme universitaire). Par la suite, il obtient un premier emploi qui le fera évoluer dans une carrière jusqu'à sa retraite. Nous nommons ce parcours « parcours linéaire ».

Sans surprise, le parcours de nos participants est plutôt hétérogène et emprunte un modèle sinueux rempli d'événements de vie qui produisent des interruptions dans plusieurs des étapes du passage entre l'enfance et la vie adulte, tel que le décrit le parcours linéaire. Ainsi, au nombre des éléments qui composent le parcours de nos participants et font bifurquer, parfois plus d'une fois, leur itinéraire anticipé, nous pouvons citer les problèmes économiques, l'immigration, les échecs scolaires, les troubles d'apprentissage, la perte d'emploi, les refus d'admission, les problèmes de santé mentale et les problèmes familiaux.

7.2.1 Portrait des étudiants et des diplômés participants à l'étude

En tout, 26 personnes ont accepté de participer à ce volet de notre projet de recherche. Plus spécifiquement 14 étudiants et 12 diplômés. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'intégration des étudiants et des diplômés visait à répondre à plusieurs volets de notre enquête. Premièrement, décrire l'expérience antérieure des étudiants afin d'en relever les caractéristiques et de comparer celles-ci en rapport avec la prise en compte de l'expérience des enseignants. Deuxièmement, à saisir les caractéristiques des étudiants qui entreprennent le retour aux études afin d'en comprendre les besoins quant aux mesures de soutien à leur fournir et mettre en perspective, en utilisant le point de vue des étudiants, les pratiques éducatives des enseignants. Troisièmement, comprendre l'effet qu'a ce retour aux études chez les étudiants et les diplômés. L'intégration des deux groupes permet d'explorer sur deux temporalités, courte et longue, les éléments marquants du retour, mais aussi ce qu'il en reste après plusieurs années.

Ceci s'inscrit de manière cohérente avec nos objectifs de recherche, mais aussi avec notre approche qui cherche à intégrer les trois pôles de l'éducation des adultes dans notre analyse, soit l'institution, les enseignants et les étudiants, et ce, en prenant en considération dans l'analyse le temps long. Si notre point de vue principal est celui de l'enseignant, ces entretiens donnent un éclairage différent sur les pratiques éducatives et permettent de mettre en tension et contraster la vision des enseignants avec la réalité vécue des étudiants.

7.2.1.1 Les étudiants

Dans le groupe des étudiants, six sont des femmes et huit sont des hommes. Les femmes étaient surreprésentées dans nos participants par rapport à leur nombre dans les cohortes observées. Elles composaient environ un tiers des étudiants de nos cohortes. Les participants étudiants avaient entre 25 et 40 ans lors du début de leur formation, avec un âge moyen de 32,85 ans, ce qui correspond à la moyenne nationale (32 ans) des étudiants de la FC selon les dernières statistiques disponibles (MEQ, 2015). 13 participants habitaient avec un conjoint ou une conjointe et quatre avaient un ou des enfant(s) au moment de l'enquête.

Parmi les 14 étudiants, 6 participants étaient nés au Québec (43 %), 8 participants avaient immigré (57 %) avec leur famille à l’adolescence (2) ou avaient immigré à l’âge adulte (6). Cette répartition des origines correspond globalement à la population étudiante fréquentant généralement la formation continue dans ce cégep, soit 64,4 % des étudiants qui sont nées hors Québec¹.

Tous les étudiants participants étaient soutenus financièrement par un programme offert par Services Québec. Ce n’est pas le cas de l’ensemble des étudiants de la formation continue dans ce programme ni dans les groupes observés. Toutefois, la mise en place, pendant la pandémie de la Covid-19 (OMS) et toujours en vigueur lors de notre enquête, de programme de soutien au retour aux études (PRATIC et PARAF) a permis à la majorité des étudiants d’effectuer ce retour.

Tableau 17. – Tableau lexicologique des termes utilisés

Termes	Catégories	Description
Québec ou QC	Lieu de naissance Culture éducative de base	Participant né au Québec Participant ayant réalisé ses études de base ou supérieures au Québec
Hors Québec ou hors QC	Lieu de naissance	Né à l’extérieur du Québec et du Canada
Extérieur au Québec	Culture éducative	Participant ayant réalisé ses études de base ou supérieures à l’extérieur du Québec et du Canada
Fin abrupte Linéaire Rocailleux	Parcours scolaire initial	Correspond à un des modèles de parcours scolaire initial identifiés dans la recherche
Unique Hétérogène Retours multiples	Parcours de vie d’adulte	Correspond à un des modèles de parcours de vie d’adulte identifiés dans la recherche
Nouvel arrivant Adulte queb Changement de carrière	<i>Persona</i>	Correspond à un des types de profil d’étudiant identifiés dans la recherche

¹ Source : Service de développement pédagogique, Cégep de Montréal, Montréal, Canada (3361 étudiants). Les données proviennent du Système d’information sur les programmes (SIPÉ).

Tableau 18. – Les participants étudiants et leurs caractéristiques

Pseudo (âge) Lieu naissance Avec ou sans enfants	Culture éducative	Parcours scolaire initial	Parcours de vie d'adulte	Persona
AS (31 ans) Hors QC Enfant	Extérieur au Québec	Fin abrupte	Unique	Nouvel arrivant Changement de carrière
AG (40 ans) QC Enfant	Québec	Fin abrupte	Hétérogène	Adulte queb
CD (32 ans) Hors QC Enfant	Extérieur au Québec	Linéaire	Hétérogène	Changement de carrière
EC (37 ans) Hors QC Sans enfant	Extérieur au Québec Formation postsecondaire QC	Linéaire	Hétérogène	Changement de carrière
HK (25 ans) Hors QC Sans enfant	Secondaire au Québec	Linéaire	Hétérogène	Adulte queb
JD (32 ans) QC Sans enfant	Québec	Rocailleux	Retours multiples	Adulte queb Changement de carrière
JF (34 ans) Hors QC Sans enfant	Hors Québec	Linéaire	Unique	Changement de carrière
JG (27 ans) QC Sans enfant	Québec	Fin abrupte	Hétérogène	Adulte queb Changement de carrière
JR (38 ans) QC Sans enfant	Québec	Rocailleux	Retours multiples	Adulte queb Changement de carrière
PC (33 ans) Hors QC Sans enfant	Secondaire au Québec	Rocailleux	Retours multiples	Adulte queb
RL (32 ans) Hors QC Sans enfant	Hors Québec	Linéaire	Unique	Nouvel arrivant
RX (30 ans) QC Sans enfant	Québec	Rocailleux	Retours multiples	Adulte queb Changement de carrière
VD (32 ans) QC Sans enfant	Québec	Rocailleux	Retours multiples	Adulte queb Changement de carrière
XW (37 ans) Hors QC Enfant	Hors Québec	Linéaire	Unique	Nouvel arrivant

7.2.1.2 Les diplômés

Les diplômés participants étaient au nombre de 12. Sept ont obtenu un DEC de la formation continue et cinq ont complété une AEC. Ce groupe a une plus faible représentativité quant à l'effectif habituel de la FC. Deux participants de cette catégorie sont nés hors Québec et deux sont des femmes. La surreprésentation des étudiants ayant suivi un cheminement de DEC explique potentiellement cet écart avec la moyenne et avec le groupe de participants étudiants. Notre hypothèse est que les conditions de réalisation d'un DEC sont plus difficiles que pour l'AEC. Par exemple, nous notons que le cheminement pour l'obtention d'un DEC (27 mois) est plus long que pour l'obtention d'une AEC (16 mois) et que les conditions d'admission sont plus exigeantes. De plus, du fait de sa durée, le DEC n'est pas admissible à un financement par Services Québec, ce qui restreint l'accès aux participants potentiels. Trois participants diplômés avaient un ou des enfant(s) au moment de leur retour aux études. L'âge des diplômés au moment du retour aux études n'a pas pu être déterminé avec précision; soit, ils n'avaient qu'un vague souvenir de l'année de leur retour, soit ils n'ont pas répondu à la question quand elle a été posée directement. Il est à noter que trois ne travaillent plus dans le domaine de leur retour aux études et un diplômé a effectué un autre retour aux études.

Tableau 19. – Les participants diplômés et leurs caractéristiques

Pseudo (âge lors du retour) Programme d'études Avec ou sans enfants	Lieu de naissance et culture éducative	Parcours scolaire initial	Parcours de vie d'adulte	Persona
PG (24 ans) DEC	Québec	Linéaire	Unique	Adulte queb Changement de carrière
WC (29 ans) DEC Enfant	Québec	Fin abrupte	Hétérogène	Adulte queb Changement de carrière
ST (25 ans) DEC	Québec	Fin abrute	Hétérogène	Adulte queb
JCB (Âge inconnu) DEC Enfant	Québec	Linéaire	Hétérogène	Adulte queb Changement de carrière
HT (Âge inconnu) DEC	Hors Québec	Linéaire	Hétérogène	Nouvel arrivant
MG (Âge inconnu) DEC	Québec	Linéaire	Unique	Adulte queb Changement de carrière
MB (Âge inconnu) DEC	Québec	Linéaire	Unique	Adulte queb Changement de carrière
FX (26 ans) AEC	Québec	Linéaire	Unique	Adulte queb Changement de carrière
EP (Âge inconnu) AEC Enfant	Québec	Fin abrute	Hétérogène	Adulte queb Changement de carrière
FT (Âge inconnu) AEC	Québec	Fin abrute	Hétérogène	Adulte queb Changement de carrière
MD (60 ans) AEC	Québec	Linéaire	Unique	Adulte queb Changement de carrière
PY (Âge inconnu) AEC	Hors Québec	Rocailleux	Hétérogène	Nouvel arrivant

7.2.2 Parcours scolaire initial

Afin de mieux rendre compte de la variation des biographies individuelles, nous avons découpé le parcours des participants en quatre phases : (1) parcours scolaire initial, (2) vie d'adulte, (3) retour aux études et (4) après le retour à la FC. La première phase, présentée dans cette première section, touche le parcours scolaire initial. Il comprend l'entrée à l'école primaire, les études secondaires et les autres études entreprises en continuité jusqu'à l'obtention d'un diplôme ou bien l'abandon du dernier programme dans lequel l'étudiant était inscrit.

Notons que pour l'ensemble des participants, le passage à l'école primaire fut une bonne expérience ou une expérience jugée neutre et ne fut guère une période marquante ou difficile sur le plan académique ou sur leur expérience vécue. Tout au plus, un participant a repris sa première année (JD) et une autre a reçu un diagnostic pour un trouble du déficit d'attention (RX). Selon leur propos, ces diagnostics ne semblent pas les avoir marqués ou influencés leur parcours scolaire subséquent. Peu ont des souvenirs précis de fréquentation de l'école primaire. Ils ont tous relaté une facilité d'intégration avec les autres. C'est plutôt à l'adolescence et jusqu'au début de l'âge adulte, pendant les études secondaires et le début des études postsecondaires, que les parcours des participants se distinguent. De l'analyse de l'expérience vécue par les participants émerge trois types de parcours scolaire initial : (1) le parcours simple ; (2) le parcours qui finit abruptement ; et (3) le parcours rocailleux.

Cependant, qu'il soit marqué par la facilité, le succès ou l'échec, la fin du parcours initial est décrite par les participants comme étant située dans une période charnière et difficile de la vie. L'âge des premiers choix lors de la poursuite vers les études postsecondaires ou bien simplement la période des études secondaires qui accompagne l'adolescence furent souvent cités comme des moments d'instabilité, de bouleversements et de grands changements. L'émancipation à l'endroit des parents, la nécessité de quitter un milieu inadéquat, l'accumulation de nouvelles responsabilités, notamment financières, et la recherche de ses intérêts propres ne sont que quelques exemples des thèmes abordés par les participants.

J'ai changé comme l'attitude. J'ai changé tout parce qu'à 19 ans, 20, 21 ans, c'était pas comme je suis très... (AS)

c'était vraiment, je sais pas, une période de recherche de soi. (HK)

Je me suis fait renvoyer de mon secondaire [...] parce que j'étais une adolescente rebelle et problématique.

Bien, parce que je ne savais pas trop quoi faire dans la vie, j'étais indécise, j'avais aucune idée (AG)

En fait, je suis parti jeune quand même du parcours scolaire parce que j'avais besoin d'un métier qui me permettait de pouvoir subvenir à mes besoins rapidement. Ce n'est pas parce que je n'avais pas la capacité d'apprendre ou de réussir au niveau scolaire, mais c'est que j'avais la nécessité financière de subvenir à mes besoins. [...] parce que c'était très violent. Ça me prenait une façon de subvenir à mes besoins (JR)

S'ils illustrent les changements dans la vie des jeunes, ces quelques exemples de situations ardues s'incarnent dans les trois types de parcours scolaires. Ainsi, bien que l'adolescence et le début de la vingtaine puissent être difficiles, pour certains, cette période se déroule assez simplement.

7.2.2.1 Parfois, la vie est relativement simple jusqu'à l'obtention d'un diplôme

Chez la moitié de nos participants, étudiants ou diplômés, le parcours scolaire initial fut aisé et vécu de manière assez fluide, sans obstacle majeur. C'est le cas de 13 participants de notre étude (CD, EC, HK, JF, XW, RL, MD, PG, JCB, FXL, HT, MB, MG). Ce parcours se caractérise par un rapport à l'apprentissage plutôt positif et une acceptation implicite du cadre scolaire. En fait, le rapport à l'institution scolaire, à son organisation et à son cadre n'a pas été évoqué comme un facteur important par les participants qui sont inclus dans cette catégorie. Ils y décrivent un soutien adéquat à la maison, une bonne intégration avec le milieu d'apprentissage et une facilité d'apprentissage. Dans l'ensemble, ils nous décrivent avoir une bonne impression de leur passage au secondaire et une certaine facilité à apprendre. Un seul participant de cette catégorie relate avoir rencontré des difficultés d'apprentissage et de faibles notes au primaire et au secondaire, mais son parcours scolaire initial fut quand même fait linéairement et sans interruption (PG).

Leur parcours postsecondaire est parfois un peu plus ardu, mais sans grandes conséquences. Certains ont vécu quelques échecs scolaires après les études secondaires (EC, HK), mais rien qui les a forcés à abandonner ou remettre en question leur cheminement scolaire. Tout au plus, ils ont dû reprendre des cours, ils ont fait un changement de programme ou bien renoncé au programme universitaire qu'ils visaient pour se rediriger vers une autre formation. Ils ont tous obtenu un premier diplôme qualifiant. Un étudiant a obtenu un DEP (JCB), six ont obtenu un DEC technique ou son équivalent (CD, EC, RL, HT, AS) et sept personnes ont un ou plusieurs diplômes universitaires (HK, XW, MD, PG, FXL, MB, MG).

Dans la majorité des cas, le parcours est marqué par la constance et la réalisation d'études dans un champ disciplinaire qui fut leur premier choix ou qui leur a semblé le meilleur pour eux dans les circonstances et selon leurs intérêts. Plusieurs participants (EC, CD, HK, ...) nous disent avoir fait leur parcours initial sur le « pilote automatique ». Ils font ce qui est attendu, ils n'ont pas trop d'attentes envers les enseignants ou ils ont un rapport détaché entre la formation et les possibilités que celle-ci offre. Ils sont dans un mode d'interaction avec l'école qui se résume souvent à faire ce qui est demandé pour obtenir une note (de passage

ou plus élevée selon les motivations) et non pour l'intégration des apprentissages et le développement d'une compétence qui sera utile sur le marché du travail.

Et donc, c'est pour ça que j'étais partie en licence, mais comme je n'avais aucune attente. Je n'avais aucun but vraiment de... [...] Ça me plaisait, mais ce n'était pas...
(Le chercheur) Au quotidien, tu y trouvais une satisfaction, mais tu ne projetais pas dans le métier?

Oui. [...] J'ai fait les trois [années], oui. [En] pilote automatique. Oui. Mais parce que je n'ai jamais vraiment trop étudié non plus. Il me fallait juste la moyenne, donc j'étudiais ce qu'il me fallait. J'avais la moyenne, je passais à l'année d'après, et ainsi de suite.

Deux personnes se démarquent un peu dans le lot. HK a immigré avec ses parents pendant son enfance et a vécu avec une pression constante de réussite professionnelle par la suite. Pour son père, HK devait devenir médecin ou architecte.

Donc, mon père qui me disait, mais tiens, voilà, tu vas être médecin. [...] En fait, j'avais le choix entre médecine et architecture, et avec moi qui échoue des cours au cégep, j'avais pas la cote R pour ni l'un ni l'autre. Donc, j'ai trouvé un programme que j'avais une cote R acceptable pour ce programme-là. Donc, c'était... Vous savez comme on dit, par exemple, on va faire ce programme-là, après je vais faire des... comme des équivalences, et je vais continuer le bac en architecture, après la maîtrise en architecture, après pour devenir architecte.

HK a donc dû faire des choix afin de répondre aux exigences et aux pressions d'un de ses parents, mais aussi, en raison de notes insuffisantes pour suivre le chemin prescrit par la famille. Ainsi, HK a fait des choix pour faire plaisir à son parent et s'est inscrite dans un programme qui ne correspondait pas initialement à ses intérêts. Elle a tout de même réalisé ses études avec succès et a développé un réel intérêt pour le domaine.

Ils ont tous le soutien de leurs proches ou une situation économique qui permet de réussir leurs études. Aucun des participants de cette catégorie ne nous a mentionné avoir dû concilier travail-étude ou bien avoir eu des problèmes financiers. Sans exclure que cela soit possible, puisqu'on peut raisonnablement dire que plusieurs ont dû occuper un emploi pendant leurs études, ce ne fut pas une raison suffisante pour remettre en cause leur choix et cesser la formation initialement entreprise.

Après la période de formation initiale, ces personnes se répartissent dans deux catégories de parcours de vie d'adulte, soit l'expérience unique ou quasi linéaire (8 participants) et l'expérience de travail hétérogène avec ou sans retour aux études (5 participants). Aucun ne se retrouve dans la catégorie de ceux ayant effectué plusieurs retours aux études. Les données recueillies ne nous permettent pas d'anticiper quel sera leur parcours post-diplomation. Certains ont travaillé durant une période plus ou moins longue dans leur domaine d'études d'origine (CD, XW, MD, JCB). Prenons en exemple, JCB qui, jusqu'à un accident de

travail, est resté pendant près de deux ans dans son domaine d'études. Il y a aussi MD qui après ses études universitaires a fait toute sa carrière au sein d'une agence gouvernementale. D'autres n'ont eu qu'une très courte expérience. C'est le cas de HT qui a immigré au Canada après six mois de travail et HK qui a réalisé, après quelques mois de stage, que les emplois dans son domaine ne correspondaient pas à ses attentes. Finalement, d'autres ont obtenu leur diplôme sans jamais avoir travaillé dans le domaine. Comme JF qui s'est retrouvé dans la gérance de commerce de détail après avoir fait des études dans le domaine de la santé.

Si pour ces étudiants le parcours scolaire initial se termine bien, ce fut une fin beaucoup plus abrupte pour d'autres.

7.2.2.2 Une fin de parcours abrupte

Parfois, c'est la fin du parcours initial qui se termine abruptement, sans diplôme. Sept participants correspondent à ce profil (AS, AG, JG, ST, EP, FT, WC). Si les prémisses de leur parcours ressemblent à celui de la catégorie précédente, il est marqué par l'abandon des études pour des raisons diverses. De manière générale, ils expriment un rapport à l'école secondaire, à l'apprentissage et aux études assez positifs. Ils relatent avoir eu du soutien à la maison et avoir été capables de s'adapter au cadre scolaire. S'ils ont tous obtenu au moins un diplôme de base [diplôme d'études secondaires (DES) ou un DEC préuniversitaire], aucun n'a été en mesure de compléter une formation débouchant sur le marché du travail.

Le déclencheur de l'abandon est très variable. Pour AG, c'est le désintérêt de sa formation initiale qui fut le déclencheur. Après avoir fait deux ans dans une formation technique, AG a abandonné pour aller sur le marché du travail. Pendant les deux années hors du réseau scolaire, elle a pu économiser suffisamment d'argent pour retourner au cégep.

J'ai eu une période de cégep un peu... j'ai essayé la technique X, j'ai pas aimé ça, donc après ça j'ai lâché, j'ai travaillé un peu pour me ramasser des sous. J'ai un peu niaisé au cégep là. Donc là j'ai fait 2 ans, j'ai pas aimé ça finalement, j'ai décidé de lâcher, puis j'ai arrêté un bon 2 ans je pense, puis là je travaillais dans une ENTREPRISE. Pour me ramasser des sous [pour retourner aux études] (AG)

JG a un parcours similaire à celui d'AG. Dans son cas, c'est principalement le poids des préoccupations de la vie qui ont pris le dessus sur l'école. Elle évoque une situation où la pression financière est trop forte et qu'elle doit faire un choix entre le travail et les études.

Non. J'avais trop sur mes épaules à un certain moment. Je n'habitais pas proche de l'école. Je devais travailler quand même presque temps plein. Puis à un moment donné, j'avais gardé trop de cours. Puis ça avait été un peu chaotique, ma session. Puis là, j'ai comme pris du recul. J'ai arrêté.

Je me suis dit, regarde, je vais prendre un peu de temps, essayer de me placer, voir ce que je veux faire dans la vie. (JG)

Au moment où elle abandonne, JG est inscrite en sciences humaines au cégep et n'avait qu'une idée très imprécise de ce qu'elle voulait faire pour la suite de ses études. Elle semble être dans une impasse où la voie de sortie n'est pas celle de l'éducation. Pour la plupart des formations que JG regardait, elle se disait :

c'est peut-être pas fait pour moi non plus. C'est juste que c'est plus un genre de rêve ou je ne sais pas trop. (JG)

JG n'arrive pas à se projeter dans un avenir où elle serait en mesure de suivre une formation intéressante tout en subvenant à ses besoins et en étant certaine d'y trouver un emploi rémunérateur à la fin. Son contexte de vie, son faible sentiment de compétence et une confiance limitée en l'avenir ne lui permettent pas de poursuivre ses études.

Pour ST l'abandon des études initiales fut conditionné par une situation financière difficile. Provenant d'un milieu relativement aisé, il n'a pas droit au Programme de prêts et bourses de l'Aide financière aux études (AFE), mais doit quand même payer ses études et ses dépenses personnelles.

Ah, bien, c'est des problèmes un peu économiques principalement. Je suis le genre d'étudiant un peu chanceux du fait que j'ai des parents. Mes deux parents sont enseignants, mais pas vraiment gâté du fait que toutes les *bills* me revenaient à moi pareil. Je n'ai pas le droit aux prêts et bourses. Je n'ai pas le droit à rien.

Étudiant qui a toujours eu beaucoup de facilité à l'école, il a toujours travaillé assidûment et dépensé durant ses études ; ce régime a nui à sa réussite et créé une situation d'endettement importante.

Mauvais empruntage de l'argent, ça prend des erreurs personnelles à un certain point. En tout cas, je me fais aider quand même, mais je fais des mauvaises décisions. Je déçois le monde autour de toi parce que [je] ne paye pas bien [mes] *bills*. Ça chicane la famille un petit peu au travers de tout ça. (ST)

Il ne complète pas son diplôme d'études collégiales préuniversitaire, s'inscrit dans une formation privée en massothérapie, mais abandonne après quelques mois à la suite d'une rupture amoureuse.

Je n'avais pas continué, je n'étais pas super bien dans ma vie à ce moment-là. J'ai pas de papier, j'ai une dépression, mais en regardant en arrière, je me dis que ça devait être un peu dans ces eaux-là. [...] Je suis pas bien dans ma peau. (ST)

Il se réinscrit à l'automne suivant au cégep, mais abandonne rapidement sa session, n'arrivant pas à concilier l'école, le travail et les déplacements. Après ce troisième abandon, il déménage dans une autre province

pour y travailler à temps plein. Cependant, il reviendra assez rapidement pour entreprendre des études universitaires qu'il abandonnera aussi. Pour chacun de ses programmes d'études, sauf massothérapie, il demeure toujours chez ses parents, ce qui exige plusieurs heures de déplacement chaque jour. Il s'inscrit même dans une université à trois heures de route, sans déménager.

Mais encore une fois, je voyageais seul. C'est toujours un peu le même pattern. J'ai l'impression que c'est quelque chose qui m'a fait mal un peu pour ne jamais partir pour vrai.

Hors de la capacité scolaire, le contexte familial et les choix de vie conditionnent parfois le parcours de formation initiale. Comme pour JG, les exigences financières liées aux contingences vécues provoquent des changements qui poussent certains à abandonner leurs études. Les deux cas semblent montrer que l'attrait des études, plus fort chez ST que chez JG, ne pèse pas lourd en comparaison de l'attrait du marché du travail et des besoins financiers.

EP fera un choix similaire en quittant ses études de baccalauréat pour saisir une opportunité qui s'offre à lui et sa conjointe de l'époque.

C'est là qu'en fait, ce qui m'a fait lâcher l'université, c'est quand le casino m'a appelé pour m'offrir un job. À l'époque, ça ouvrait, puis il y avait 100 000 candidatures. Puis là, c'était comme un jackpot un peu de pouvoir rentrer là avec un travail bien rémunéré, puis avec une certaine... pas une sécurité d'emploi assurée sur papier, mais quand même, on ne s'attendait pas à ce que le casino ferme ses portes. Fait que disons que c'était un bon choix. [Et] les études dans le programme que j'étais [...] je me suis rendu compte que j'étais peut-être pas dans le bon créneau (EP)

FT se distingue un peu des autres cas relatés jusqu'ici. Il a une grande facilité à l'école, du moins jusqu'au début de la vingtaine, mais n'a pas le support familial requis pour réussir.

J'ai tout le temps voulu aller à l'école, j'ai juste pas eu les conditions pour le faire. À l'adolescence, je n'ai pas eu du support de mes parents du tout, du tout, du tout. Je n'ai pas vu ma mère, puis je n'ai pas vu mes grands-parents qui sont décédé quand j'étais ado.

Après avoir complété son secondaire, il s'inscrit en sciences humaines, avec un profil mathématique et administration. Ses besoins financiers font qu'il occupe déjà un emploi pendant ses études, mais il n'arrive plus à concilier les deux. S'ajoutent à cette situation des problèmes de concentration qui rendent les études plus difficiles.

J'ai commencé à avoir aussi des problèmes de concentration un peu avant d'arriver à, fin de l'adolescence, un peu avant la vingtaine, ça a commencé à être rough. [...] Après ça, je travaillais déjà en même temps, puis à un moment donné, ça ne marchait juste plus, je finissais de travailler. Je finissais l'école, je travaillais tard. J'ai recommencé à travailler, j'ai quelqu'un qui m'avait offert

à ce moment-là mes cartes de construction. Pour un jeune de cet âge-là, premier vrai job, tu es à 21-22 \$, puis dans 4 ans, tu es rendu à 40-41\$. (FT)

Peu de valorisation de l'école dans le milieu familial, une situation scolaire qui devient difficile quant sur le plan des apprentissages et une opportunité salariale deviennent des facteurs qui lui font abandonner ses études pour entrer dans le marché du travail à temps plein.

Le facteur financier est aussi à prendre en compte dans la prise de décision de WC. Au début des années 2010, WC était à l'université et ça ne se passait pas très bien pour lui. La grève étudiante de 2012 et l'arrivée non planifiée d'un enfant peu de temps après ont précipité son entrée à temps plein sur le marché du travail.

Puis, à ce moment-là, j'ai commencé à travailler temps plein, justement, parce que j'avais un enfant aussi qui naissait et tout, ce n'était plus le temps de pouvoir construire des études, de ne pas trop être sérieux dans mes trucs non plus, donc j'ai commencé à travailler temps plein en restauration. (WC)

Ses études furent surtout marquées par une forme de norme ou de convention implicite. Il est dans la logique des choses que de poursuivre des études, on le fait sans trop réfléchir.

J'avais pas de, tu sais, j'étais pas sérieux dans mes études, même dans le temps, c'était comme, tu sais, j'étais à l'université parce que, dans mon esprit, quand j'ai grandi, on m'a toujours dit, ben, ok, après les secondaires, tu vas aller au cégep, pis idéalement après ça, j'allais à l'université, mais tu sais, j'étais en DOMAINE, je serais pas devenu... Tu sais, je m'étudiais pas un plan, là, genre d'être anthropologue ou rien, j'étais juste... (WC)

Pour un autre (AS), c'est une situation relativement simple, mais sans issue et sans choix réel, toujours liée à la contingence financière. AS est née dans un pays où les occasions d'emploi et les salaires ne permettent pas une grande latitude quant aux choix des programmes d'études.

Je pense qu'on a le plus grand pourcentage d'ingénieurs au monde. On a beaucoup d'ingénieurs, mais... Mais ils ne travaillent pas. Comme je t'ai dit, je cherche le salaire. [...] C'est ce que je pense. Parce que je dois travailler. Je ne viens pas d'une famille riche. Je dois travailler, sinon mon futur est noir. Quand tu es en [PAYS], ta réflexion, c'est « Qu'est-ce que je fais pour gagner ma vie? » Et le plus rapidement possible. (AS)

Après avoir débuté un premier diplôme universitaire qui devait le mener vers une spécialisation technique, il s'est résigné à mettre fin à son programme afin de choisir une formation courte qui lui a permis d'occuper un emploi correctement rémunéré, mais sans lien avec le domaine dans lequel il voulait initialement poursuivre ses études.

Ça va donner un technicien supérieur, mais... Ma question, c'était toujours, combien je vais avoir? Je ne cherche pas pour avoir un travail que je suis à l'aise avec. Non, non, on n'a pas cette facilité.

C'est juste, combien je veux avoir? [...] Est-ce qu'elle va m'aider pour vivre ou non? Alors, j'ai fait un an. Il y [avait] une formation d'agence de voyages. Totalement différent. Une semaine et avec une formation, tu peux travailler dans une agence de voyages. Le salaire était similaire. J'ai fait la formation, j'ai commencé à travailler dans une agence de voyages. (AS)

Dans une situation sans grande ouverture, il a fait un choix en considérant la durée des études par rapport aux revenus potentiels.

Comme nous le voyons, la transaction avec le monde scolaire se passe généralement bien pour les étudiants de cette catégorie. Ils traversent les études secondaires sans trop d'obstacles, mais lorsque vient le temps de faire un choix de formation pour se rendre sur le marché du travail, la motivation vient à manquer et les besoins financiers prennent une plus grande importance. Ainsi, les raisons évoquées sont principalement financières, mais elles sont aussi fondées sur une incapacité à se projeter dans une carrière spécifique, réalisable après avoir complété une première formation. Une forme de situation sans issue ou un cul-de-sac dans lequel ils ne veulent pas se projeter, de crainte de se retrouver dans une situation financière encore plus précaire. Nous voyons que le parcours scolaire postsecondaire est une forme de saut dans le vide pour ceux et celles qui n'ont pas le soutien financier ou la confiance d'atterrir quelques années plus tard, dans un emploi rémunérateur.

Ce sont donc les expériences extrascolaires qui amènent ces étudiants hors du système scolaire. Ils diront alors qu'il n'avait pas la maturité ou bien les conditions pour réussir et persévérer. Au Québec, il faut savoir que seul le Programme de prêts et bourses de l'Aide financière aux études (AFE) du gouvernement du Québec ou des prêts d'institutions financières, telles que les banques, sont disponibles pour soutenir financièrement les étudiants dans leur formation initiale. Ceux dont les parents ont une situation financière enviable ne peuvent y avoir accès au régime de prêt et bourse de l'AFE. Leur accès peut être rendu possible quand ils sont déclarés comme des étudiants autonomes, c'est-à-dire lorsqu'ils ont obtenu un baccalauréat ou 90 crédits universitaires ou bien quand ils cumulent 24 mois de travail à temps plein sans inscription scolaire².

Avant d'avoir accès à une forme de soutien nécessaire, il faut donc qu'ils abandonnent leur parcours et vivent une jachère éducative. Ils seront tout de même endettés à la fin de leurs études, mais n'auront toutefois pas d'intérêt à payer pendant la durée de leur cheminement scolaire. Quand le projet éducatif et le projet de carrière deviennent flous, les montants et les efforts investis peuvent devenir vite excessifs et ne

² Il existe d'autres conditions qui permettent d'être considéré comme un étudiant autonome au sens de l'aide financière aux études (voir : <https://www.quebec.ca/education/aide-financiere-aux-etudes/prets-bourses-temps-plein/calcul/contribution>)

plus en valoir la peine. C'est un peu le même profil qu'AS. Si ce dernier a choisi de bifurquer, sans interruption, vers une formation courte, pour un travail moins spécialisé, mais aussi bien rémunéré, les étudiants de cette catégorie ont choisi ou ont eu l'opportunité de faire le saut vers le marché du travail, souvent en attendant de retourner à l'école. Au moment de la fin abrupte des études, le retour est déjà prévu ou désiré pour quatre des sept étudiants de ce regroupement (tous sauf AS, EP et WC).

7.2.2.3 Un parcours rocailleux

Pour d'autres, le parcours initial est truffé de difficultés, d'un manque de soutien et ne permet pas d'obtenir le diplôme recherché ou même de compléter un diplôme de base en continuité de formation. Situation familiale complexe et violente, déménagements fréquents, racisme et discrimination, deuil, troubles d'apprentissage et événements traumatiques marquent ce parcours. Nous comprenons que ces cas sont sensibles et nous avons voulu protéger l'identité de ces étudiants qui se sont confiés ouvertement à nous. Ainsi, nous rapportons de manière plutôt générale leurs propos sans faire d'attribution spécifique. Le masculin sera utilisé sans égard au genre des personnes. Cinq participants, étudiants et diplômés, entrent dans cette catégorie.

Trois ont terminé leur secondaire à l'éducation des adultes ou dans une école accueillant des étudiants plus âgés. Un de ces étudiants a fait une première tentative de retour pour compléter son secondaire à l'éducation des adultes, mais a dû abandonner en raison de problèmes à la maison. Ce n'est que quatre années plus tard, au début de la vingtaine, en pouvant s'appuyer sur un conjoint qui étudiait au cégep, qu'il a pu compléter une partie de sa formation, mais sans obtenir son diplôme d'études secondaires (DES). Ce n'est à l'âge de 24 ans qu'il a obtenu son diplôme d'études secondaire (DES).

À 20 ans, j'ai déménagé à Longueuil. J'avais une copine qui était vraiment droite et vraiment comme elle allait au cégep et tout ça. Puis, ça me donnait envie de prendre ça au sérieux. Fait que je me suis inscrite aux adultes. J'ai fini mes mathématiques. C'était assez pour moi à ce moment-là. Puis là, quatre ans plus tard [...] Puis là, j'étais comme, OK, il faut que je fasse quelque chose dans ma vie. J'ai genre 24 ans, j'ai rien. Fait que je suis allée aux adultes. J'ai fini mon diplôme d'études secondaire.

Après avoir complété sa quatrième année de secondaire à 19 ans, un autre s'est inscrit dans une école secondaire réservée aux jeunes de 18 à 21 ans afin d'obtenir son DES. Il a ensuite pu s'inscrire une première fois au cégep.

Le troisième n'ayant pu réussir certains cours lui permettant d'obtenir son DES, a pris la décision d'aller sur le marché du travail avant d'essayer de retourner compléter ses cours de français. Comme nous l'avons

montré avec la catégorie précédente, le poids des responsabilités familiales, l'âge et le cumul d'emploi ne font pas toujours bon ménage avec les études à temps partiel.

[J'ai] cherché à retourner à l'école pour terminer ça et aller, [...], j'ai été aux adultes, dans le fond, [...] pour terminer mon cours de français. Mais, travailler à deux places en même temps, puis suivre des cours aussi à temps partiel, puis aussi, t'sais, j'étais très, très jeune, alors disons, la discipline, c'était pas vraiment mon fort, mais ouais, c'est ça, j'ai fait ça. Puis aussi, j'ai décidé de travailler aussi parce que, t'sais, ma mère, j'étais le seul à la maison, [,,] puis mes soeurs sont parties, puis j'ai juste... Ma mère, je suis son seul fils, je suis resté à la maison, puis j'aidais financièrement

Et puis, quelques années plus tard, il a pu finaliser son DES tout en travaillant à temps partiel.

Deux ont vécu des deuils ou des tragédies importants et ont été contraints d'y faire face sans le soutien de leur famille pendant leur adolescence, ce qui les a conduits à abandonner des études dans les mois suivants.

Donc, en fait, ce qui s'est passé, c'est qu'il y a un enfant qui s'est noyé dans mes cours de natation. J'étais au cégep, puis j'ai continué comme si de rien n'était là. J'ai rien abandonné, j'ai comme tout réussi mes cours, mais puis après ça, je suis partie voyager. Puis après ça, je suis partie voyager avec une amie du cégep, après le cégep, pour justement couper avec la situation. Puis quand mes parents, ils voulaient absolument que je recommence l'université, c'était beaucoup de pression familiale pour que je commence l'université. Je suis revenue, elle a continué, puis j'ai commencé l'université. La journée de ma fête, elle s'est fait frapper [...], puis elle est morte. Donc, c'est pour ça que j'ai arrêté l'université. Puis, je ne pouvais pas rester dans l'environnement familial, parce que déjà, à la base, c'était difficile. Mais là, en plus, avec ces événements-là, il a fallu que j'aie en cours pour la noyade. Il a fallu que j'aie à l'enquête du coroner, puis le huissier qui vient chez moi pour me donner l'[acte d'accusation]... C'est un euphémisme de dire que ce n'est pas des circonstances idéales pour poursuivre ses études.

Deux participants du parcours rocailleux ont vécu des événements liés à des injustices, de la discrimination ou du racisme. Un de ceux-ci est né hors du Canada. Il a immigré pendant son adolescence et est passé par un processus de francisation. Il ne s'est jamais senti intégré dans les groupes réguliers au secondaire, ni même au cégep. Il a même abandonné un programme d'études parce qu'il a subi de la discrimination. C'est d'ailleurs un élément qui le suit encore dans son dernier retour aux études.

Mais j'ai peur un peu de me ramasser dans le milieu. Justement, c'est beaucoup plus québécois. Je pense que c'est surtout ce qui me fait le plus peur. Parce que j'ai vécu des expériences qui m'ont un peu traumatisé. Je sais pas, c'est un challenge. [...] Moi, j'ai pas utilisé le mot racisme. Je pense qu'en quelque sorte, on l'est tous à un certain degré. Et dans les circonstances, c'est surtout le manque d'ouverture.

Un autre, a souffert des injustices qu'il a vécu pendant ses études collégiales. Pour ces deux, la situation fut jugée comme étant suffisamment grave pour qu'ils abandonnent avant d'avoir complété leur formation (PC, VD).

Je ne suis pas un excellent élève, et j'ai pas toujours aimé la méthodologie de mes profs, ni le favoritisme que certains des profs ont fait dans le programme, que j'ai énormément détesté, et que j'ai vocalisé assez fort, puis j'ai juste fini par me décourager, arrêter de me pointer à mes cours, et me faire botter à l'extérieur du cégep.

Parfois, c'est la situation familiale qui nuit au parcours des étudiants. Deux avaient des situations familiales violentes ou peu soutenante.

C'est juste qu'il fallait que je parte en appartement, puis à partir du moment que je suis partie, il fallait que je quitte où est-ce que j'habitais parce que c'était très violent.

Et puis, j'ai essayé d'aller aux adultes l'année qui a suivi, mais j'avais beaucoup de problèmes à la maison, des choses comme ça. Puis, j'ai pas vraiment été capable d'y retourner.

Ce sont des parcours difficiles qui ont marqué fortement ces étudiants. Cinq des six participants correspondants à cette catégorie se retrouveront à faire de multiples retours aux études, et ce, à divers niveaux (formation générale des adultes, professionnel, collégial et universitaire) et avec plus ou moins de succès. Un seul aura un parcours dit hétérogène. Malgré leur bonne volonté et l'absence de grandes difficultés d'apprentissage, ce sont principalement les contingences externes qui conduisent ces étudiants à dévier de la trajectoire classique des études en continuité. Ce n'est donc pas leur capacité qui est ici en cause, mais bien les conditions sociales de réalisation du potentiel de ces individus. Les conditions de vie sont ici un déterminant important quant à la possibilité de poursuivre des études en continuité.

7.2.3 Parcours de vie d'adulte

La seconde phase, le parcours de vie d'adulte, comprend les expériences de vie regroupées dès la première sortie des études, avec ou sans l'obtention d'un diplôme et comprend, parfois, des périodes de retour aux études avec plus ou moins de succès. Ils ont donc un rapport à l'école et une trajectoire scolaire initiale différent les uns des autres. Ils ont aussi cumulé des expériences de travail et de vie diverses. Avant leur retour aux études, certains ont expérimenté un parcours assez linéaire, sans nombreux changements, dans un seul domaine. D'autres ont un parcours de travail hétérogène, marqué par des changements dans le domaine du travail ou l'accumulation d'emploi non qualifié. Enfin, le parcours de vie d'adulte de certains est marqué par une succession de reprises et de sorties de formation avec ou sans diplôme, souvent cumulé avec diverses expériences de travail. Rappelons que le point commun de ces étudiants et ces diplômés est d'avoir entrepris au moins un retour aux études dans un programme d'AEC ou de DEC à la formation continue du Cégep de Montréal.

7.2.3.1 Expérience migratoire peu significative pour le retour aux études

Les statistiques de fréquentation scolaire de ce cégep nous le montrent, près de 65 % des étudiants de la FC ne sont pas nés au Québec. C'est donc une grande partie de l'effectif étudiant qui a vécu un épisode de migration dans son enfance, son adolescence ou bien dans sa vie adulte. Les raisons de l'immigration peuvent être multiples, mais chez nos dix participants nés hors du Canada, quand elle fut décidée à l'âge adulte, il s'agissait principalement de sortir d'une situation bloquée, sans issue ou sans possibilité d'améliorer les choses (AS, JF, EC, CD, HT, PY). Deux étudiants ont migré en suivant un conjoint à l'âge adulte (XW et RL). Deux étudiants avaient vécu cet épisode dans l'enfance ou l'adolescence avec leur famille (HK et PC). Aucun de nos participants n'est un réfugié ou n'a migré pour des raisons politiques. Ils ont tous entrepris le parcours migratoire de manière régulière. Aucun ne nous a raconté avoir vécu une situation difficile quant à ce processus. Les difficultés d'adaptation culturelle ou la francisation ne furent pas mentionnées par nos enquêtés.

Tout au plus, XW a mentionné ne pas se sentir assez à l'aise pour travailler en français, ici au Québec, dans son domaine initial. De plus, les compétences développées dans son domaine de formation initial étaient fortement liées à son pays d'origine. XW n'a pas cherché d'emploi à son arrivée et le salaire de son conjoint était suffisant pour subvenir aux besoins de la famille.

Aussi, dès son arrivé au Québec, HT s'est inscrit immédiatement dans un programme similaire à son domaine d'étude initial afin de profiter du stage et actualiser ses compétences en fonction des besoins locaux. Ce dernier maîtrisait bien la langue d'enseignement dès son arrivée au Québec et avait travaillé seulement 6 mois, mais dans un domaine hors de sa formation avant de migrer. Il n'avait donc pas acquis d'expérience significative dans ce domaine et ne sentait pas qu'il avait l'ensemble des outils requis pour entrer sur le marché du travail au Québec.

Donc, quand on est arrivé ici, tout nouveau arrivant, je me sentais un peu avec beaucoup d'insécurité pour essayer de postuler sur le marché du travail en fait avec le diplôme que je venais d'accueillir. [...] Je me suis dit ok, en retournant en fait aux études, ça va me permettre de pouvoir en fait dans le stage vraiment en fait mettre toutes mes chances pour pouvoir obtenir en fait un emploi dans le domaine et puis aussi en fait l'expérience. (HT)

Deux étudiants sont passés par la francisation à l'âge adulte (XW et RL) et un autre par les classes d'accueil (PC). Les autres avaient une maîtrise suffisante de la langue d'enseignement à leur arrivée. Nous reconnaissons que la maîtrise de la langue peut être une barrière à la participation à l'enquête. Comme chercheur et enseignant ayant côtoyé ces étudiants, nous savons que plusieurs étudiants de la FC, s'ils sont en mesure de comprendre les cours et la matière enseignée, jugent ne pas avoir une maîtrise suffisante de

la langue pour participer à une discussion et encore moins à un entretien de recherche. Ceci constitue un point à clarifier dans une recherche subséquente.

Il est à noter que nous n'avons pas pu identifier de caractéristiques spécifiques dans le parcours de vie d'adulte des personnes nées à l'extérieur du Québec et étant arrivées à l'âge adulte qui les distinguent de ceux nés au Québec quant à ce qui les a ramenés sur les bancs d'école. Leur parcours, sans égard à leur provenance, emprunte des chemins similaires à celui de plusieurs autres étudiants qui sont nés au Québec. Ainsi, malgré un parcours migratoire pouvant être complexe (un ou plusieurs pays, seul ou en couple) et entraînant son lot de défis, les étudiants qui sont nés à l'extérieur du Québec ne peuvent être regroupés dans une catégorie unique. En un sens, ce parcours peut être seulement le résultat de la poursuite d'une carrière qui se déploie dans plusieurs pays, les uns après les autres. C'est le cas d'AS qui, malgré qu'il ait travaillé dans quatre pays différents, l'a toujours fait en restant dans le même domaine, et ce, même après son arrivée au Québec. Son parcours est plutôt celui de l'expérience unique ou quasi linéaire. Quant à lui, EC a plutôt vécu ce qu'on considère comme un parcours d'expérience hétérogène avant et après être venu s'établir au Québec. Il a travaillé dans divers secteurs d'activité plus ou moins liés à son domaine de formation. Depuis son arrivée au Québec, il en est à son second retour aux études. PC a plutôt un parcours de retours multiples aux études. Arrivé à l'adolescence au Québec, il a oscillé entre le travail et les études, abandonnant à plusieurs reprises divers programmes d'études à la fois à l'enseignement régulier et à la formation continue sans obtenir de diplôme.

Les participants qui sont nés à l'extérieur du pays affirment que le retour aux études est plutôt rare dans leur pays d'origine. Ils ne croient pas qu'il leur eût été possible ou facile de faire ce choix avant d'arriver au Québec, et ce, peu importe le continent d'origine (Asie, Amérique, Europe ou Afrique). De manière générale, les étudiants ont manifesté une grande reconnaissance quant à la possibilité d'effectuer un retour aux études à temps plein, d'autant qu'il est, pour la majorité de nos participants, financé par l'État.

Ah ok. Non, non, moi je suis toujours là parce que moi c'est vraiment une opportunité qu'en PAYS ne existe plus Ok. C'est incroyable, c'est ça comme seulement étudier tu vas recevoir de l'argent que c'est bien et pour étudier c'est vraiment difficile d'avoir ça en PAYS, c'est pour ça que je profite de ça. (RL)

7.2.3.2 Expérience unique ou quasi linéaire

L'expérience unique ou quasi linéaire se décrit comme étant directement en continuité, après la fin des études, avec le domaine d'étude, mais surtout dans un domaine spécifique, et ce, sans grande variabilité. Chez nos participants, il est de durée variable. Neuf de nos participants peuvent y être associés. Parmi ceux-ci, huit ont eu un parcours scolaire initial simple, un a eu une fin abrupte et aucun n'a un parcours de type

rocaillieux. Le retour aux études, quand il intervient après une période de plusieurs années de travail (plus de 2 ans) termine cette phase. Dans cette catégorie, nous avons plusieurs exemples de parcours de vie d'adulte plus ou moins longs. Citons quatre cas qui exemplifient bien cette catégorie.

D'abord, le cas de MD qui, après avoir réalisé des études supérieures, a travaillé dans un secteur hyperspécialisé jusqu'à une retraite hâtive prise en raison d'obligations familiales et qui l'ont contraint à déménager. Ainsi, en raison d'un faible revenu, MD a dû occuper plusieurs emplois non spécialisés de secrétaire, notamment dans une entreprise liée à son futur domaine de formation. C'est dans cette entreprise que MD a commencé à s'initier à de nouvelles tâches qui l'intéressaient. Après la fermeture de l'entreprise, elle s'est décidée de retourner étudier.

[L'entreprise] venait de fermer et les petits jobs que je faisais, ça m'intéressait plus ou moins. C'était plus ou moins bien payé.

Donc, inspirée par le domaine et le contexte dans lequel l'entreprise qui l'embauchait comme soutien administratif évoluait, MD a décidé de retourner en formation afin de prolonger de quelques années sa carrière. C'est ce qui l'a conduite, après quelque temps, et dans la soixantaine, à retourner aux études dans un programme de la FC.

D'autres ont des parcours de vie d'adultes un peu plus courts avant de faire un retour aux études. C'est le cas de PG, qui après avoir réalisé des études initiales en agriculture, a travaillé trois ans dans ce secteur. Ne pouvant reprendre la ferme familiale qui avait été vendue pendant ses études, il a dû travailler en agronomie dans un centre de recherche et dans d'autres exploitations agricoles. Ne se trouvant pas satisfait de ses conditions de vie et de travail, il a quitté son emploi afin de retourner aux études.

Ben c'est que je n'étais pas nécessairement satisfait, vu que j'avais pas nécessairement de belles perspectives d'emploi, puis je me disais j'aimerais ça travailler dans quelque chose que dans le fond je me sentirais plus motivé, puis de fait aussi que dans le fond j'ai des meilleures conditions d'emploi, donc c'était surtout ça le fait. (PG)

D'autres ont travaillé et gravité les échelons dans des secteurs d'activités non liés à leur domaine initial d'études. JR a étudié dans le secteur des soins infirmiers, mais, après avoir obtenu son diplôme, s'est retrouvé associé dans des commerces d'alimentation. Pendant 15 ans, il fait l'acquisition, la vente et la gestion d'entreprises de taille de plus en plus grandes, avant de prendre la décision de tout arrêter et de migrer vers le Québec.

(Chercheur) Tu me dis, pendant 15 ans, je suis dans le business jusqu'à arriver ici. Qu'est-ce qui t'amène ici? Il y a 4 ans, tu me dis. (JR) Ouais. Je pense que c'est comme, pas un burn-out, mais

un ras-le-bol. Un ras-le-bol de la PAYS, un ras-le-bol des commerces. Je pense qu'on est monté trop haut. [...] Le commerce était trop gros, trop de... Et on a décidé de tout changer. (JR)

Au Québec, il est par la suite retourné dans la vente, mais sans y retrouver son compte.

Bon, après, j'ai monté les échelons au fur et à mesure des deux ans que j'étais ici. Mais, je n'avais aucun but là-dedans. Ça ne me plaisait pas. [...] Oui, gérance. J'étais à la gérance, en fait. [...] Après ça, je n'avais plus rien à faire, en fait. [...] Et être gérant pour quelqu'un, ce n'est pas comme avoir son propre commerce. On n'a pas les mêmes idées, on n'a pas les mêmes envies, on n'a pas les mêmes... Et je ne me voyais pas continuer comme ça indéfiniment. (JR)

Après, dans le cadre d'un projet d'entreprise personnelle, il a débuté un projet d'autoformation en technologie de l'information. Il y a trouvé un nouveau défi et a voulu retourner sur le marché du travail dans ce nouveau domaine. Dès la première entrevue d'embauche, il s'est senti un peu imposteur et a jugé qu'il n'avait pas les compétences requises pour évoluer et être à l'aise dans le domaine. Il a donc choisi de s'inscrire dans un programme de formation.

Le cas de AS, relaté plus tôt, est aussi celui d'un parcours linéaire hors du champ d'études initiales, mais après avoir vécu une fin abrupte de ses études. Sa carrière s'échelonne sur une dizaine d'années dans le secteur du voyage. Né, selon lui, dans un pays qui offre peu de possibilités d'avenir, il a dû déménager à trois reprises afin d'améliorer ses conditions de vie. Ses qualifications lui ont permis de facilement trouver du travail. Cependant, ce n'est pas aussi simple pour sa conjointe qui n'arrive pas, malgré ses qualifications, à trouver des emplois. Ils conviennent alors de quitter pour migrer au Canada où il se retrouve rapidement du travail dans le même secteur.

Alors j'étais ici janvier 20XX. [...] Après 5 jours, j'ai commencé à travailler avec une agence de voyages ici. C'était très rapide et honnêtement, j'étais chanceux. (AS)

Après deux ans de travail et un enfant, la pandémie frappe. Ils décident alors de retourner aux études.

Après ça, j'ai eu mon premier bébé. Et j'ai eu ma paternité. Dès que j'ai fini ma paternité, on a eu la COVID. Et j'ai laissé tomber l'agence de voyages. [...] Et j'ai cherché une formation que je me trouve dedans. (AS)

Ainsi donc, les parcours d'expériences uniques et quasi linéaires prennent plusieurs formes et peuvent être traversés ou non de déplacements et d'événement de vie importants. Pour plusieurs de nos étudiants ou diplômés, ils ne sont possiblement pas achevés et pourraient basculer avec le temps dans des parcours d'expérience de travail hétérogène. C'est d'ailleurs le cas d'un des participants diplômés, EP, qui est retourné aux études dix ans après avoir fréquenté la FC. Ainsi donc, les cas d'expérience unique ou quasi

linéaire le sont jusqu'à ce que des événements de vie reproduisent les conditions favorisant d'un retour aux études chez ces derniers.

7.2.3.3 Expérience de travail hétérogène avec ou sans retour en formation

Pour plusieurs, c'est un parcours de travail et d'expérience professionnelle hétérogènes qui marque une partie de leur vie d'adulte. C'est le cas de 12 de nos participants. Le parcours scolaire initial de cinq d'entre eux se classait dans la catégorie simple (CD, EC, HK, JCB, HT), six étaient catégorisés de fin abrupte (AG, JG, WC, ST, EP, FT) et un seul était dans la catégorie des parcours rocailleux (PY). Ce parcours hétérogène a une durée parfois courte (quelques mois), mais peut aussi s'étirer sur plusieurs années.

Par exemple, le parcours hétérogène de CD aura duré près de 10 ans. Après avoir obtenu son dernier diplôme, il a cherché un emploi dans son domaine, mais a dû se résoudre à occuper quelques petits boulots non spécialisés pendant deux ans.

Donc, après ça, j'ai essayé de chercher, de travailler dans mon domaine, mais on est à une époque où, j'imagine que c'est un peu toujours le cas en PAYS, où c'est quand même, en sortie d'école, c'est assez difficile de trouver une entreprise, un premier travail comme ça. Donc, j'ai pas mal galéré pendant deux ans. J'ai quand même fait des petits boulots à côté pour vivre. (CD)

N'ayant pas réussi pendant ces années à trouver un poste correspondant à sa formation dans son pays d'origine, il a décidé de tenter sa chance au Québec. Trois mois après son arrivée, il trouve un poste correspondant à ses qualifications et y demeurera près de quatre années. Il évolue comme graphiste au sein d'une petite entreprise familiale. Après les premières années, ne voyant pas de possibilité d'avancement, il finit par se sentir exploité et perd sa motivation à poursuivre pour des employeurs qui ne travaillent que pour eux-mêmes. Il quitte et se sent à la croisée des chemins.

Donc au bout d'un moment, je me suis dit que j'allais arrêter et que j'allais rentrer quelque temps en PAYS. En fait, c'est simple, je me suis dit que j'allais avoir 30 ans, que j'allais probablement avoir des enfants dans les années qui suivent, que j'avais envie aussi depuis longtemps de... C'est un peu bateau de dire ça, mais de réaliser mon rêve qui était de partir au Japon. Donc je me suis dit, je vais partir trois mois en PAYS, je vais partir un mois au Japon et puis je vais revenir. (CD)

Au retour, CD décide d'entreprendre un projet qu'il a toujours voulu réaliser et décide de lancer sa propre entreprise dans le cadre d'un programme de soutien au travail autonome. Malgré un certain succès, l'entreprise ne fonctionne pas assez bien pour lui permettre d'en tirer des revenus. Il réalise alors qu'il n'est pas fait pour la vente et n'a pas la discipline requise pour la gestion d'une entreprise.

Et moi, le côté que j'aime le moins, je dirais même que je déteste, c'est la vente et c'est d'aller démarcher les gens. [...] Et en plus de ça, j'ai découvert que je pensais vraiment être fait pour

l'entrepreneuriat, mais je me suis rendu compte que j'avais quand même besoin, moi, pour fonctionner, d'avoir des comptes à rendre à quelqu'un. Et puis bon, je suis arrivé au bout d'un moment où [...] je n'avais pas des rentrées d'argent suffisantes et puis j'avais un enfant qui s'en venait. (CD)

Ainsi, l'entrepreneuriat s'avère être mal adapté aux qualités de CD. L'échec de cet épisode et l'arrivée d'un enfant l'amènent à revoir ses propres capacités et à réévaluer ses options. C'est à ce moment qu'il entame une autre réflexion sur son avenir.

Et j'ai commencé à réfléchir à ce que je pouvais faire et un jour, je suis tombé en regardant [...] les nouvelles, je voyais que le gouvernement avait lancé un programme, en fait, un programme main d'œuvre qui permettait de recruter dans divers secteurs, dont les technologies de l'information, etc.[...] J'ai commencé à écremer un petit peu voir ce qui pouvait me plaire et c'est là où je me suis orienté vers cette formation. [...] C'était une idée que j'avais déjà eue. (CD)

Il avait déjà entrepris des démarches pour s'inscrire dans un diplôme de deuxième cycle universitaire, mais sa scolarité réalisée dans son pays d'origine ne lui permettait pas d'entrer directement dans le programme voulu, il avait alors abandonné le projet. Ayant du temps et disposant d'une source de revenus garantie par le programme de soutien, malgré qu'il ait un enfant en bas âge, le contexte s'avère propice pour faire le retour aux études déjà planifié et relancer sa carrière dans un autre domaine.

Le parcours de vie de JG est un peu moins long que le précédent et débute après avoir dû quitter le cégep sans diplôme pour subvenir à ses besoins. Il faut noter que dès le moment où JG quitte ses études initiales, elle a toujours voulu y retourner, mais face à ses incertitudes quant à ses choix et la lourdeur de ses besoins financiers, elle ne pouvait se résoudre à faire le saut.

Bien, j'étais beaucoup perdue, puis là, je me disais, écoute, si je retourne à l'école, c'est financièrement, comme il faut que je mette les sous de côté et tout. Moi, j'ai des trucs à payer, donc c'est compliqué. Puis, si je mets les sous de côté, il faut que je sache dans quoi je m'en vais. Donc, je contemplais même peut-être aller dans l'armée à un certain point, parce que j'avais comme, je me disais hors de question que je m'en aille à l'école, que je ne sais même pas pourquoi, puis que je m'embête, ou que je ne serais pas capable de subvenir à mes besoins. (JG)

Pendant la période entre la fin de ses études initiales et son retour aux études, JG a travaillé dans divers secteurs, notamment celui de la restauration. Ainsi, au moment où la pandémie frappe, elle perd son travail et se retrouve chez elle, sans emploi. Ce moment de rupture avec le quotidien devient, dans son cas, un accélérateur qui va lui offrir les conditions pour reprendre ses études.

Ben, justement, je commençais à contempler aller dans l'armée et tout, puis honnêtement, en plus, ma job en restauration, [...] je commençais vraiment à être tannée [...], comme avec la pandémie, j'avais plus de travail. Donc là, j'étais comme, regarde, j'ai du temps, j'en ai trop en ce moment entre les mains. À un moment donné, on était rendu sur chômage à la maison. Donc là, je cherchais

des solutions, puis à un moment donné, j'ai parlé à un orienteur, puis il m'a expliqué qu'il y avait des programmes gouvernementaux qui pouvaient m'aider, justement, à retourner aux études. [...] Puis, à cause de ça, ça m'a donné le coup de pied nécessaire pour retourner à l'école. (JG)

Fatigué de sa situation, contemplant un projet de formation depuis longtemps, disposant de temps et d'une source de revenus, JG a vu une occasion idéale pour finalement entreprendre son projet de formation, changer de métier et, pour reprendre ses propos, « de pouvoir s'en sortir ».

Parfois, le travail hétérogène mène vers la reprise des études. Plusieurs n'en sont pas à leur premier retour en formation. Cinq participants de cette catégorie avaient déjà fait un retour aux études comme adultes et obtenu un premier ou un second diplôme avant de s'inscrire à la FC du Cégep de Montréal. Ce retour est parfois un perfectionnement dans le même domaine de formation (RL) ou bien un premier changement de carrière (EC et JCB). C'est le cas de JCB, qui aurait pu avoir un parcours entièrement linéaire, ne serait-ce d'un accident de travail qui va le marquer et le contraindre à quitter son secteur de formation. Il va faire un premier retour aux études à 20 ans, pour ensuite se trouver à travailler principalement dans un domaine à l'extérieur de ses deux formations. Détenteur d'un DEP réalisé en continuité de formation, il va travailler dans ce domaine pendant 2 ans, jusqu'à l'âge de 20 ans. Il mentionne que c'est un domaine difficile, peu payant et qu'après l'accident de travail, il maintient une crainte constante face à certains appareils essentiels au travail quotidien. Après son accident, il donne sa démission et veut s'inscrire au cégep dans une formation technique, loin de son domaine de formation initiale. C'est un orienteur qui le guide dans ce choix. Cependant, il a lui manque certains préalables de formation secondaire qu'il n'a pas complétés. Il doit donc reprendre certains cours à l'éducation des adultes.

parce qu'au secondaire, j'étais une loque, fait que j'aimais pas ça. Donc, j'avais pas mon anglais de 5, j'avais pas mes maths fort, ma science physique fort pour rentrer dans le programme. [...] J'ai fait mes cours aux adultes, je pense que ça a pris un an. (JCB)

Il complètera sa formation en trois ans avec sérieux, avec une autre attitude que ce qu'il avait lors de ses études secondaires.

justement, j'ai plus 17 ans, je veux faire ça, bien, je veux le clancher, je ne veux pas échouer un cours juste puis manquer un an pour ça. Travailler le plus possible, [...] si je coule, c'est que je vais me perdre un an encore. Puis vu que j'ai plus de 17 ans, je vais travailler, avoir un salaire, quitter papa et maman. Force toi. (JCB)

Cependant, il ne réussira pas à trouver un travail intéressant dans ce domaine. Il ne fait que des petits boulots pendant les trois ans suivant sa formation.

j'ai fini, j'ai jobiné pendant 3 ans (JCB)

Par la suite, il déménage et obtient des contrats dans la production audiovisuelle comme assistant de production. Il fait ce travail pendant sept ans. Arrive un moment où, avec un enfant, il prend conscience que la situation est intenable pour lui et sa conjointe. Celle-ci va d'ailleurs retourner faire une maîtrise avant que JCB ne fasse lui aussi un retour aux études.

mais tu réalises que les heures à cinéma, le soir, le jour, à contrat, c'est pas forcément ce qui va t'amener loin dans la vie. Ouais. Puis, pendant un bout, on peut avoir un deuxième enfant. On l'a maintenant. Puis, on s'était rendu compte qu'avec nos salaires, ça n'arriverait pas. Elle a deviné aussi. Elle aussi, elle a fait un retour à l'école. Donc, on s'était dit, avant de faire un enfant, ça serait bien de se stabiliser un peu. Fait qu'elle est allée faire son... [...] Puis, après ça, ça a été à mon tour de retourner à l'école. (JCB)

Sans grand constat d'échec, dans une situation qui devenait de moins en moins intéressante pour sa famille, en ayant déjà fait un retour aux études, il envisage de répéter l'expérience afin de stabiliser un peu les choses.

7.2.3.4 Multiples retours aux études

Certains ont effectué, avec plus ou moins de succès, un parcours de vie d'adulte principalement composé de plusieurs retours aux études. Cinq participants correspondent à ce parcours. Nous observons que tous les cas de cette catégorie ont eu un parcours scolaire initial dit rocailleux. Ils s'inscrivent dans cette catégorie puisqu'ils ont tous quitté leurs études initiales à divers moments pour aller sur le marché du travail avant de reprendre, à au moins deux occasions des études qu'ils ont complétées ou non. De plus, leurs expériences de travail à travers ces retours sont de courtes durées et souvent hétérogènes. Trois d'entre eux n'avaient pas obtenu un diplôme postsecondaire avant de s'inscrire à la FC du Cégep de Montréal³.

Ce parcours est complexe et marqué par plusieurs échecs et moments difficiles dans la vie de ces personnes. Comme pour le parcours rocailleux dont elles sont issues, il est marqué par des origines sociales faibles, des conditions de vie difficiles, une faible estime de soi, de la discrimination, du racisme ou des situations psychosociales ardues. Le contexte pandémique fut aussi un accélérateur de l'abandon de certains, mais aussi de la possibilité de reprise. Bien que les cinq cas entrant dans cette catégorie soient pertinents et riches d'information, nous avons choisi d'en présenter plus longuement seulement deux afin d'exemplifier les caractéristiques possibles de ce parcours de vie d'adulte.

³ Nous savons qu'ils ont tous 3 complété leur formation et obtenu leur AEC sans abandonner, comme les 11 autres participants. Au total, les 14 participants ont obtenu leur AEC.

JD a été élevé dans une famille monoparentale, avec de faibles revenus et n'a pas de modèle de persévérance scolaire dans son entourage. Il a abandonné ses études tôt dans sa vie, mais a toujours souhaité compléter et obtenir son diplôme d'études secondaire (DES). Après quelques années sur le marché du travail, il a pu compléter les cours manquants pour l'obtention de son DES à l'éducation des adultes.

Mais c'est le retour aux études, là, tu sais, je trouve ça, ça semble avoir toujours été dans ta tête. C'était toujours dans ma tête. [...] Ouais, parce que ma mère était, tu sais, je viens d'un milieu qui est très, comment je pourrais dire ça, tu sais, ma mère, c'est une mère monoparentale, elle est arrivée ici, elle avait rien, rien du tout. (JD)

Après ce succès, très motivé, il a tenté sa chance à l'université. Il continue de travailler à temps partiel et s'inscrit dans un programme d'année préparatoire à l'université⁴. Il est alors très fier d'être le premier de sa famille à y aller, mais il aura un choc et ne sera pas capable de s'adapter au rythme des apprentissages et au peu d'encadrement qui lui est offert dans le cadre universitaire.

Ben, tu sais, lorsque j'ai terminé, lorsque j'ai terminé comme avoir mon diplôme secondaire officiellement avec tout, là, je m'étais senti super fier, j'étais comme, *I did this*, là là, tandis que, puis là, je suis comme, ok, je vais à l'université, [...], j'ai l'âge pour, [...] je vais à l'université. [Puis] je me rappelle la première fois que j'étais officiellement avec mon sac à dos, université, *let's go*, premier de la famille qui va y aller, etc., j'étais comme, ouais, *I belong*, oui, je mérite d'être ici, tu vois, j'étais comme, il y avait une fierté, tu sais... (JD)

J'ai abandonné mes cours, j'ai abandonné mes cours à cause que le rythme puis l'encadrement était, il était pas là, me faire encadrer, puis la façon dont, puis aussi de travailler encore. (JD)

Il est alors retourné sur le marché du travail à temps plein dans un secteur qu'il connaît bien, les centres d'appel. Cependant, le projet du retour aux études est toujours présent, mais ses échecs passés, son manque de confiance et ses difficultés d'apprentissage⁵ sont un frein à sa reprise.

je veux le refaire, mais tu sais, [..], à chaque fois, [...] tu repousses ça, tu sais, comme ça, tu sais, la nature humaine, *of course*, [...], mais aussi, c'est aussi un manque de confiance en moi complètement. [...] déjà là, je me considérais déjà pas aussi doué à l'école depuis, comme, mon

⁴ « L'année préparatoire est un programme de formation générale conçu pour transmettre les connaissances et habiletés requises pour poursuivre des études universitaires de 1er cycle. Cette année préparatoire correspond au *Freshman Program* ou *Freshman Year* offert par les universités nord-américaines. Elle s'adresse aux titulaires d'un diplôme d'études secondaires obtenu au Québec ayant connu une interruption d'études d'au moins 4 ans ou aux titulaires d'un diplôme d'études secondaires obtenu à l'extérieur du Québec. »

Source : <https://admission.umontreal.ca/programmes/annee-preparatoire/>

⁵ Il sera diagnostiqué pour un trouble du déficit d'attention avec hyperactivité quand il entamera son retour aux études au Cégep de Montréal.

jeune âge, puis dans ma tête, j'étais comme, oui, je veux retourner [...], mais, me sentir que je n'allais pas réussir dans le fond...

Par la suite, sa conjointe va l'inciter à changer de travail. Cette occasion lui permettra de surmonter ses précédents échecs et lui permettra de regagner la confiance qu'il avait perdue. Habitué de travailler dans des centres d'appel, il devient expert en sinistre et gravit les échelons en devenant *coach*. Ce travail lui correspond bien. Il se sent utile, compétent et entrevoit enfin qu'il peut se réaliser. Comme pour d'autres, la pandémie viendra l'affecter. Aux prises avec des problèmes financiers, l'entreprise qui l'embauche doit alors couper des postes et il doit reprendre son travail d'expert en sinistre, soit retourner au téléphone. Il est très affecté par ce retour en arrière, il doit prendre un arrêt maladie pour se soigner.

Puis ça, ça m'a démoralisé complètement. Retourner dans les appels, [...] tous les jours, les appels que je recevais, c'était des gens que j'ai eu un accident. Mon chalet a brûlé. Des hommes de 55 ans, 60 ans, qui m'appellent en pleurant... [...] J'ai fait une dépression avec ça. Puis, pour la première fois, surtout venant, comment je pourrais dire ça, mon background culturel, on va dire ça comme ça, je crois pas vraiment à ça, ces affaires-là.

Après, quelques mois, il donnera sa démission, trouvera un emploi dans une usine, mais vivra une forme de racisme de la part de certains autres travailleurs. Ne se sentant toujours pas à sa place, il quitte ce travail et retourne à la case départ, dans un centre d'appel. C'est peu de temps après qu'il prend connaissance du programme PRATIC.

Je tourne en rond, puis je me rappelle un jour, pendant que je conduisais avec ma blonde, puis on écoutait la radio, puis on a entendu une annonce. Là, ma blonde était comme, hey, tu voulais retourner à l'école? Pourquoi t'essaierais pas? Première réaction que j'ai faite, of course, j'ai fait, non, man, non, ils ne vont pas m'accepter...

C'est alors qu'il entreprend les démarches pour s'inscrire au programme et entreprendre un autre retour aux études qu'il complètera avec succès.

Pour PC, le parcours de vie d'adulte est surtout marqué par des abandons et des reprises de scolarité entrecoupés de périodes de travail plus ou moins liées à ses domaines d'études. Après avoir complété ses études secondaire, PC fait une demande d'admission dans un programme technique au cégep, celui-ci est admis, mais des problèmes avec son statut d'immigration le place dans une situation difficile. Puisqu'il n'a pas sa résidence permanente, il est considéré comme étudiant international et doit déboursier un montant très élevé pour sa scolarité. On lui fait savoir que s'il régularise sa situation avant la fin de la session, qu'on pourra lui rembourser ses frais excédentaires.

Ils disaient quand même, pourquoi savoir, si tu peux le payer maintenant, puis si tu as tes papiers d'ici à la fin de la session, comme, tu pourrais, on pourrait te rembourser. Mais, je ne savais pas,

moi, comment ça allait passer. Fait que j'ai arrêté d'étudier. À partir de là, j'ai arrêté d'étudier. C'est ça qui m'a fait arrêter d'étudier.

Il prend alors la décision d'aller sur le marché du travail. Il obtiendra sa résidence permanente dans l'année, mais restera hors du réseau scolaire pendant cinq ans. Il travaille en restauration et dans les bars, où son salaire est très intéressant. Il lancera son propre restaurant, mais devra le fermer après seulement une année d'opération. Les revenus générés n'étaient pas suffisants pour compenser les responsabilités et les heures nécessaires à son maintien, notamment en comparaison avec son travail dans les bars. Après la fermeture, il se décide de retourner aux études avec comme objectif d'étudier en informatique à l'université. Tout comme JD, il s'inscrit au programme d'année préparatoire afin d'éviter de retourner au cégep.

Puis, en décembre, j'étais comme, ah, je veux recommencer l'école. Puis, je suis allé m'informer à l'UdeM pour le programme d'accueil, comme un programme d'accueil pour pas que les gens fassent le cégep. Fait que j'ai voulu comme sauter l'étape du cégep. Puis, je trouve que c'était pas la pire erreur de ma vie, mais comme c'était quand même assez coûteux comme processus, qui m'a servi pas à rien, comme j'ai beaucoup appris des choses, mais... (JD)

Il complète son programme et fait quelques cours d'informatique, mais éprouve de grandes difficultés à suivre le rythme. De plus, bien qu'il ait des prêts et bourses, il doit travailler un peu, ce qui limite le temps qu'il peut investir sur ces études.

Puis, quand j'ai commencé à faire des cours d'informatique, je faisais des cours de première année d'informatique. Puis, c'était juste trop difficile. Je suivais pas. [...] Je continuais à travailler un peu dans les bars. Mais, je pense que c'est ça qui m'a aussi beaucoup ralenti. (JD)

En tout, il restera deux ans à l'université et réussira la plupart de ses cours, dont des cours d'informatique de première année. Il a un rapport conflictuel avec le système scolaire.

J'aime l'école, j'aime apprendre, mais je ne suis juste pas bon à l'école, on dirait. Je ne suis pas dans le cadre de... [*chercheur*] *C'est difficile?* [PC] Non, c'est juste comme l'environnement de l'école. Je ne suis pas nécessairement là-dedans, mais j'aime l'école, j'aime apprendre. Je suis toujours en train d'apprendre quelque chose. (PC)

Il arrête après avoir atteint la limite de ses prêts et bourses, d'autant que son travail réduit le montant auquel il a droit, mais doit toujours subvenir à ses besoins. De plus, il sent qu'il n'a pas la facilité que d'autres ont pour concilier travail et étude.

Je pense que ça a toujours été comme de l'argent, c'est le problème. [...] C'est pas que je n'allais pas pouvoir payer la dette, mais c'est que je ne peux plus aller à l'école, il faut que je paye mon loyer, puis je n'ai pas d'argent. Puis je sais qu'il y a beaucoup de monde qui font l'école et le travail. Je n'ai jamais voulu me comparer à eux parce que je ne sais pas comment ça fonctionne. Je ne sais pas si mon parcours m'a amené à être peut-être assez bon à l'école pour être à jour à

l'école. Je suis toujours comme en retard à l'école. Tu as toujours senti que cette conciliation-là était difficile. (PC)

Après avoir quitté l'université, il s'inscrit au cégep, dans un programme d'informatique offert par la formation continue qui est d'une durée prévue de deux ans. Il pense que le programme lui conviendra mieux, qu'il acquerra plus rapidement les compétences nécessaires. Cependant, il aura plusieurs difficultés à la fin de la première année et échouera tous ses cours.

Oui, je pense que presque. Tout de suite après, je me suis inscrit. J'ai aimé l'expérience, j'ai appris des choses, mais aussi je me suis rendu compte que c'était un peu trop scientifique, le programme d'informatique à l'UdeM. Peut-être que ça va prendre trop longtemps avant d'atteindre un niveau suffisant pour être un scientifique ou un informaticien. Peut-être que je suis mieux de prendre quelque chose de plus, comme plus à mon niveau, on va dire. [...] C'était un programme de deux ans, mais à la première année, j'avais la difficulté à la fin de la première année, puis j'ai tout échoué. Je crois que j'ai échoué des cours. (PC)

Puisque les cours qu'il échoue ne se redonnent que l'année suivante à la formation continue, il s'inscrit dans un autre programme, en électronique, à la formation régulière. Il aime le programme, mais ne se sent pas à sa place, notamment avec les enseignants. Il abandonnera après un an, pour reprendre ses cours à la formation continue, en informatique.

J'ai fait une année d'électronique aussi, j'aimais beaucoup ça. Mais encore une fois, j'ai eu des problèmes. [...] puis les profs, je ne sais pas, je m'entendais vraiment pas bien aux profs. Dans cette classe-là, je ne me sentais pas à ma place. Dans ce programme-là, c'est la première fois que je me suis dit, comment c'est un peu bizarre. On dirait qu'au régulier, c'est un peu différent que dans la formation continue. Parce que tes profs, c'est des Québécois souvent, et c'est souvent eux qui me faisaient pas sentir à ma place. (PC)

Pendant ses années d'études au cégep, PC gagne sa vie en réparant des ordinateurs. De son propre aveu, son travail, mais aussi son manque de focalisation dû à son incapacité à se projeter dans une fonction de travail précise, ne lui permet pas de réussir facilement.

Je pense que c'est parce que j'étais distrait aussi. Justement, les ordis, je trouvais que c'était payant, c'était bon, c'était intéressant. [...] Parfois, je ne focus pas à la bonne place. Je n'avais pas décidé que je voulais vraiment faire ça. Je suis toujours distrait. [...] Dans le futur, parce que même encore maintenant, toutes ces formations-là que j'ai, je sens que je suis prêt pour aller travailler, mais je ne me visualise pas en train de faire ça comme un job. Je ne sais pas pourquoi. J'ai le syndrome de l'imposteur que les gens disent. (PC)

Réinscrit à la FC, en informatique, PC se rendra jusqu'à la dernière session quand la pandémie de Covid-19 est déclarée. En mars 2020, il poursuit à distance, mais est incapable de se concentrer pour terminer sa session. Il tente donc sa chance directement sur le marché du travail sans compléter les derniers mois de sa

formation. Après quelques mois, il trouve un travail, lié à son domaine, mais dans lequel il n'a que très peu d'intérêt. N'y trouvant pas son compte et l'ayant mentionné à sa mère, celle-ci lui parle du programme de subvention PRATIC qui lui permet de reprendre ses études dans le programme d'AEC qu'il complètera.

Les parcours de JR, RX et VD sont similaires à bien des égards. JR réussit mieux à l'école, mais de problèmes familiaux lui demandent de devenir financièrement autonome rapidement, ce qui va le conduire à osciller entre le travail, les voyages et les formations (universitaires et privées) qui aboutissent à divers métiers et professions (massothérapie, musique, animation, gestion d'entreprises culturelles) Travaillant dans le domaine du tourisme lorsque la pandémie est déclarée, il cherche à se trouver un domaine plus stable. C'est alors qu'un ami lui parle du programme PRATIC.

C'était, donc déjà, j'ai un ami qui m'a suggéré le programme PRATIC. Donc, je suis allée voir qu'est-ce qu'il y avait comme formation qui était disponible parce que c'était l'occasion de pouvoir faire des études à nouveau. Parce qu'autrement, je n'aurais pas pu faire des études à nouveau. Sans le programme pratique, déjà, je n'aurais pas eu les moyens financiers ni l'intérêt de refaire des études. Donc, je suis passée à travers les programmes pour voir qu'est-ce qu'il y avait. Il y avait celui-là qui m'intéressait, [...] Donc, ce qui m'intéressait déjà à la base, c'était la possibilité de pouvoir avoir un métier qui permet de voyager, de pouvoir le faire partout. Donc, ça, ça restait un critère important pour moi. Puis, le fait que j'ai pu subir de pandémie au niveau professionnel, ça, c'était super important. (JR)

Un peu comme JR, RX a oscillé entre le travail, les voyages et les formations courtes (DEP). Après avoir complété tardivement ses études secondaires, elle réalise une formation un DEP en conseil et vente de voyage, mais ne travaillera pas dans ce domaine. RX décide alors de voyager et de gagner sa vie en travaillant à l'étranger. À son retour, n'ayant rien devant elle, décide de s'inscrire dans un second DEP, mais abandonne après quelques mois. Ensuite, un ami qui travaille dans l'industrie scénique lui parle d'une formation qu'elle pourrait suivre en étant soutenue financièrement. Elle s'y inscrit, et pour la première fois, se trouve véritablement à sa place, et ce, même sur le marché du travail.

Puis c'était dix mois compensés. J'ai appris les [techniques de scène]. Puis j'ai vraiment, vraiment aimé ça. Comme pour la première fois, je me sentais à ma place. J'ai tout le temps comme été le petit mouton noir. Mais là, c'était tous des moutons noirs. Fait que c'était vraiment le fun. Puis j'ai énormément travaillé là-dedans. Comme ça allait vraiment bien, j'avais une belle carrière. Puis là, le COVID est arrivé. (RX)

Comme pour d'autres, son parcours est interrompu par la pandémie qui lui fait perdre l'ensemble de ses contrats. Utilisant le réseau de contacts qu'elle s'est fait pendant sa formation, RX arrive à se trouver un autre emploi.

Fait que j'ai fait de la construction. Puis après ça, j'ai fait mes cartes de charpentière. Après ça, j'ai travaillé pendant un an et demi en charpenterie. (RX)

Bien que payant, en plus d'être très difficile, il n'y trouve pas le défi et l'intérêt au quotidien.

C'est rough sur le corps. Puis, j'ai plus 20 ans déjà. Puis, je faisais beaucoup d'argent. Mais, j'étais malheureuse parce que j'ai eu besoin d'un challenge. Puis, me lever le matin pour aller taper des lous, c'est pas un challenge pour moi. C'est juste comme un hobby. [...] Non, parce que c'est mental. Ma stimulation. Puis, si je suis pas stimulée mentalement. Je deviens vraiment dépressive rapidement. (RX)

Sa conjointe qui avait déjà entamé un retour à l'école lui parle alors de faire elle-même un retour dans un domaine qui pourrait lui plaire. Elle est hésitante, n'a pas la confiance requise pour se projeter dans des études collégiales, mais finit par se laisser convaincre.

Il y a eu un moment où elle arrêta pas de me parler de ça. J'aimerais tellement ça. Pouvoir travailler de la maison, continuer à voyager, puis faire ce salaire-là. Mais, j'étais comme... J'ai rien au cas où. Puis, elle était comme... Tu peux l'apprendre. Puis, j'étais genre... Ouais, mais j'ai pas ce genre de cerveau-là. Puis, elle était comme... Mais, c'est parce que depuis que je suis jeune, avec toutes les affaires qui sont passées, j'ai jamais pensé que je pouvais. Puis, ça a toujours été mon problème. J'ai jamais pensé que je pouvais avoir plus. Bref, j'ai fait le petit examen d'entrée, je me suis fait choisir, puis là, je suis ici maintenant, présentement. Puis, je suis très contente. (RX)

Le parcours de VD ressemble un peu à celui de PC. Celui-ci s'inscrit dans plusieurs programmes qu'il n'arrive pas à compléter en raison, notamment, de relations conflictuelles avec les enseignants, mais aussi de problèmes d'apprentissage légers, périodes dépressives et relations difficiles avec son père. Après avoir abandonné plusieurs programmes d'études, il cherchera à poursuivre une carrière dans une entreprise de service à la clientèle qui lui permettra de gravir des échelons et d'atteindre des postes de gérance. Sans jamais manquer de travail, il se trouvera dans une situation stagnante qui ne lui conviendra pas et qui lui demande de faire beaucoup d'heures supplémentaires, au détriment de sa santé mentale.

Puis c'est à partir de là, j'ai été en arrêt de travail pendant un bon bout de temps de chez ENTREPRISE. Puis c'est une connaissance qui m'a parlé que, justement, il y avait le programme [PRATIC]. (VD)

Le financement lui donne l'occasion de reprendre des études, sans la pression financière et les obligations liées à la conciliation travail-étude.

Ces cas permettent d'illustrer que le parcours de retour aux études n'est pas toujours couronné de succès. Dans certains cas, il faudra plus d'une tentative afin de compléter une formation. Ce sont à la fois des facteurs intrinsèques et extrinsèques qui conditionnent la réussite. La motivation, si elle est importante, n'est pas garante de la réussite. Outre le soutien financier, pour PC, VD et JD le niveau d'encadrement ainsi que le soutien offert par les enseignants sont des facteurs de réussite. La reconnaissance de leur statut

d'étudiant adulte, l'équité dans le traitement des étudiants et l'absence de jugement quant à leur origine respective constituent une base essentielle à leur succès éducatif.

7.2.4 Le choix de retourner aux études

La troisième phase comprend la période du retour aux études et décrit l'expérience vécue par les participants dans cette phase de leur vie. C'est ici beaucoup plus un moment, limité dans le temps, qu'un type de parcours qui se décline sur plusieurs années. L'analyse de ce choix s'incarne ainsi moins dans une description de parcours types que dans des caractéristiques spécifiques qui convergent entre les participants. Ainsi, à la lumière des cas et des parcours de vie d'adultes qui se terminent tous par un retour aux études, nous pouvons faire ressortir plusieurs caractéristiques communes qui se résument en quatre éléments convergents entre la majorité des participants. D'abord, (1) ceux-ci vivent dans un état de faible reconnaissance et de précarité socio-économique. (2) Ensuite, leur retour aux études est propulsé par l'insatisfaction, l'opportunité et une personne extérieure. (3) Après, ce choix est fondé sur l'absence d'un rapport négatif envers l'école, d'un goût pour l'apprentissage et la stimulation intellectuelle et d'un désir latent de retourner aux études. (4) Finalement, l'acte est favorisé par des conditions socio-économiques propices.

7.2.4.1 Un faible état de reconnaissance

Comme nous avons pu l'entrevoir dans le parcours de vie d'adulte, celui-ci prend souvent fin dans un moment d'insatisfaction ressentie. Que ce soit pour ceux et celles qui vivent des parcours de vie linéaires, hétérogènes ou bien constitués de multiples retours aux études, nous notons, comme le propose la théorie des apprentissages transformateurs de Mezirow que nous avons esquissée au chapitre 2, que les personnes qui prennent la décision sont dans une situation qui est perçue comme intenable et limitant leur capacité individuelle à s'émanciper. Parfois, un état de précarité économique prédomine, mais il s'accompagne souvent d'une situation de stagnation et de perte de repères quant à son propre devenir. L'analyse des biographies individuelles révèle dans la majorité des cas une insatisfaction quant à la situation actuelle, une forme de précarité sociale ou économique et une perte de sa propre valeur.

Notons que le participant qui correspond le moins à ce profil est MD. En fin de carrière, au-delà des besoins financiers, c'est plutôt la curiosité qui a été le principal moteur de son retour. Après une carrière complète dans une fonction spécifique et hautement spécialisée, MD a suivi ses intérêts avant tout et s'est servi de ce tremplin pour réintégrer le marché du travail pendant quelques temps.

7.2.4.2 Insatisfaction, l'opportunité et une personne extérieure.

Dans ces conditions psychologiquement, socialement et économiquement insatisfaisantes, des événements importants auront été des catalyseurs de cet effet et auront mis en saillance la précarité des participants. La pandémie aura été assurément un événement majeur dans la vie de plusieurs et aura contribué à actualiser le désir latent du retour aux études. Ceci dit, même chez les participants diplômés qui ont intégré le programme bien avant 2020, on retrouve tout de même des caractéristiques similaires avec des événements déclencheurs et des moments où s'ouvrent des occasions compatibles avec le retour aux études. La perte d'un emploi, le décès d'un proche, la venue d'un enfant, le projet de formation d'une personne dans leur entourage, la connaissance de programmes favorisant le retour aux études sont au nombre des éléments qui permettent aux étudiants de réviser leur situation actuelle et d'entreprendre des actions afin de s'en sortir.

Il va sans dire que les appuis financiers deviennent très importants pour entreprendre ce retour. Dans la majorité des cas, sans l'appui d'un programme de subvention comme PRATIC, ils n'auraient pu s'offrir cette opportunité importante d'effectuer un retour aux études. La pression économique est aussi un facteur important à apprécier quand on analyse les raisons qui expliquent l'abandon des études initiales.

Dans un grand nombre de cas, les participants nous ont parlé d'une personne extérieure, les sachants dans une situation non idéale, qui leur a parlé d'un programme ou d'une formation qui leur permettrait d'améliorer cette situation. Il nous apparaît donc que la majorité des participants avaient antérieurement exposé leur malaise et entrepris, ne serait-ce que dans leur cercle de proches, d'afficher une volonté de changer de situation.

7.2.4.3 Fondé sur des rapports généralement positifs à l'école et un désir latent du retour aux études

Encore là, nous retrouvons chez essentiellement tous nos participants une forme de rapport positif à l'école, ou du moins l'absence de rapports négatifs forts. Si parmi ceux-ci plusieurs ont vécu des expériences scolaires difficiles, ils n'ont pas de position fermée à l'égard de l'école. La scolarité semble pour eux, le moyen le plus efficace pour franchir la barrière entre leur état actuel et leurs objectifs. Existe même une fierté à reprendre les études dans certains cas où les échecs du passé sont mal perçus. Réussir des études supérieures semble important pour ceux et celles qui ont des rapports moins favorables à la structure scolaire. Ceci dit, les participants n'ont pas fait état d'une relation particulièrement importante quant à l'établissement ou l'institution scolaire pendant leurs études à la Formation continue. Ils nous parlent des relations avec les enseignants, avec les autres étudiants et par rapport à eux-mêmes et leur famille, mais n'entretiennent que peu de rapport avec les services ou bien les personnes œuvrant au sein du cégep.

Nous retrouvons constamment des traces de curiosité et d'intérêt pour l'apprentissage de nouvelles connaissances. Plusieurs nous ont relaté avoir suivi des cours de langues, diverses formations en entreprise, et avoir une grande motivation pour de nouveaux apprentissages. D'autres, bien qu'ayant interrompu leurs études, ne se considèrent pas comme des adultes en formation ou en retour aux études. Ils s'acclimatent très bien du contexte scolaire et se perçoivent comme des étudiants perpétuels. L'école, comme institution, mais aussi avec le rythme et la stabilité qu'elle peut offrir, semble offrir un contexte de vie rassurant pour beaucoup.

Si le retour est fondé sur un rapport positif à l'école, ou bien l'absence de rapport négatif à l'école, on y retrouve dans presque tous les cas un désir latent du retour aux études. Des phrases typiques telles que « Ça faisait longtemps que j'y pensais », « J'ai toujours voulu y retourner » apparaissent dans la majorité des verbatims des entretiens. C'est un projet abandonné, laissé sur une tablette, qui doit être réveillé et actualisé quand les conditions se présentent.

S'ajoute à ces données, un intérêt envers le domaine et une faible capacité projetée à s'autoformer ou à entrer sur le marché du travail sans une certification officielle.

7.2.4.4 Favorisé par des conditions socio-économiques propices

Il va sans dire que la possibilité de réaliser une formation longue à temps plein est une condition nécessaire à l'engagement et la mise en action de ce projet. L'apport de l'aide extérieure tel que les parents ou un conjoint et les programmes de soutien financier apparaît comme essentiel pour nos participants. La majorité de ces étudiants nous ont affirmé que sans le soutien obtenu par des programmes tels que PRATIC, ce retour n'aurait pas été possible. Ils n'auraient pas fait ce choix s'ils ne disposaient pas de revenus pouvant les soutenir financièrement pendant la durée totale de la formation. Cependant, le discours des diplômés se distingue, notamment pour ceux et celles qui étaient inscrits au DEC. Ceux-ci ne pouvaient être soutenus par Services Québec ou Emploi Québec à l'époque, puisque la durée du programme excédait les règles de financement. Ces derniers ont tout de même réalisé le projet de formation en étant soutenus par le Programme de prêts et bourses, un ou une conjointe, l'aide des parents et un travail à temps partiel. Il apparaît que le soutien financier est une condition qui favorise un retour aux études pour plusieurs, mais n'est pas la seule condition nécessaire. Les sources de financement sont multiples et les projets de formation peuvent être entrepris dans une position économique précaire. Dans ces cas, l'endettement sera vu comme une solution adéquate.

7.2.4.5 Courte note sur la figure de l'étudiant perpétuel

Certains participants étudiants et diplômés, tout comme certains enseignants, ne se sont jamais considérés comme « hors de l'école ». Ils ont toujours poursuivi des formations, créditées ou non, en parallèle avec un ou divers emploi(s). Pour eux, le retour aux études n'en fut pas un qui les a marqués plus que les autres (MG). Ils se sentent bien dans le réseau scolaire, mais peuvent avoir des relations conflictuelles avec les enseignants. Ces étudiants se disent généralement très curieux. Contrairement à ce qu'en pense les enseignants, ils ne vont pas à l'école pour être soutenus financièrement, mais plutôt parce que c'est une des façons qu'ils ont d'entrer sur le marché du travail. De manière générale, ils se sentent capables d'autoformation, mais ils n'ont pas toujours la persévérance pour se rendre loin ou la confiance en eux pour postuler à des emplois sans détenir le diplôme requis. Certains se sont retrouvés sur le marché du travail avec des emplois insatisfaisants ou bien ils n'ont simplement pas réussi leur entrée sur le marché du travail avec leur autoformation.

7.2.5 Et après, que deviennent-ils ?

Rappelons que les diplômés sont d'anciens étudiants ayant terminé un programme d'études (DEC ou AEC) lié à la discipline dans laquelle était réalisée l'étude. Ils devaient avoir terminé depuis plus de 2 ans et moins de 10 ans. Ils ont été recrutés sur les réseaux sociaux (LinkedIn) à partir des contacts du chercheur. La lettre de recrutement a été envoyée à plus de 150 personnes et ceux-ci pouvaient la transmettre à leurs propres contacts.

Pour l'ensemble des diplômés interrogés, le retour aux études a ouvert de nouvelles possibilités de carrière qu'ils n'envisageaient pas, selon eux, avant d'avoir complété la formation. Aucuns n'ont regretté avoir fait ce choix. Selon l'année de leur diplomation, la majorité de ces personnes ont travaillé directement dans leur domaine jusqu'à aujourd'hui ou bien jusqu'à leur retraite. Un seul a effectué un autre retour aux études qui l'a conduit dans un tout autre domaine, mais seulement après avoir été dans l'industrie pendant environ six ans.

De manière générale, le retour aux études est perçu comme un moment important, voire un tournant totalement inattendu qui a transformé entièrement leur vie. Cela se montre de deux manières différentes chez les diplômés. Déjà, dans l'enthousiasme qu'ils ont tous montré pendant qu'ils nous entretenaient de leur passage à la FC et de ce qu'ils ont réalisé par la suite. Ensuite, dans certains cas, en faisant explicitement allusion à l'effet direct qu'a eu sur eux leur passage à la FC.

Mais ça a changé ma vie [...] Ça a vraiment changé ma vie. (MD)

Ça a comme changé ma vie (PG)

C'était sûrement le meilleur choix que j'ai fait de toute ma vie. (FT)

Ça change tout. Et j'ai venu, là, c'était, je me sentais vivant. (PY)

Ça a vraiment été un moment hyper important pour moi (MG)

Quand ils explicitent les changements que le retour aux études a provoqués chez eux ou bien ce qu'il a représenté, les diplômés soulignent que leur vie en fut affectée selon trois aspects. D'abord, l'accès à un emploi ou une carrière qu'il n'aurait pu avoir avant. Ils perçoivent que le passage a joué le rôle d'un accélérateur ou un créateur d'opportunité s'ouvrant sur un nouveau domaine d'emploi. C'est le cas du jeune FXL qui, bien qu'il n'ait pas beaucoup de recul par rapport à son retour aux études, affirme que la formation fut un tremplin.

C'est plutôt un tremplin qui m'a apporté à un tremplin qui m'a apporté à mon emploi actuel. (FXL)

MG tient un discours similaire à celui de FXL. Ce retour en formation lui a permis d'avoir un travail dans lequel elle se sent bien.

Je remercie le ciel de m'avoir menée par là parce que je n'aurais pas la job que j'adore en ce moment. (MG)

EP, avec plus d'années de recul, voit ce passage comme un tournant qui lui a ouvert la porte à un autre domaine qui l'a mené à entreprendre une carrière qu'il n'aurait jamais pensé avoir.

Un tournant dans ma vie professionnelle. Ça a été quelque chose qui m'a amené dans un nouveau domaine complètement, qui m'a amené à faire plein de choses intéressantes. Je vais t'avouer que je ne regretterai jamais. (EP)

Pour FT, c'est un changement qui l'amène à entrevoir la possibilité d'une carrière qui lui permet de faire un bon salaire, mais aussi de se développer, et d'entrevoir un avenir dans le domaine.

C'était sûrement le meilleur choix que j'ai fait de toute ma vie. Côté carrière, je serais pas là. Côté salaire, je serais pas là non plus. [...] Je suis rendu super à l'aise, super bien, j'ai l'impression d'avancer, j'ai l'impression de me développer, j'ai l'impression de... C'est le mot carrière... (FT)

Si l'aspect touchant l'emploi est important dans le témoignage des diplômés, d'autres aspects sont aussi nommés explicitement ou transparaissent dans le discours général de ces derniers. Ainsi, leur attitude face à eux-mêmes et à la perception de leur propre capacité.

Pour MD, en raison de son âge, a pris conscience personnellement, de ce que la recherche en andragogie a démontré, être encore en mesure de réaliser des apprentissages.

Ça m'a fait réaliser aussi que j'étais encore capable d'étudier, même si j'étais vieille. Je suis encore capable d'assimiler des choses. (MD)

Pour WC, c'est un changement d'attitude qu'il assimile à un passage à la vie d'adulte.

J'ai senti que j'avais de la crédibilité comme, je veux dire, adulte, professionnel, tout ça. Vraiment, à partir de... ben, d'après le programme ou pendant, là. Je sais peut-être plus après parce que pendant, je me sentais pas comme un étudiant, mais ouais. Il y a vraiment comme un avant et un après dans ma vie, là, dans comment je me sens, tu sais. (WC)

D'autres, après des expériences éducatives moins bien réussies, ont gagné en confiance. Comme ST, qui a pris la mesure du potentiel de réussir ce qu'il décide.

Une belle fierté pour moi de prouver que j'étais capable de le faire, de me concentrer et de se calmer. Si j'aime quelque chose et que je me décide moi-même que c'est ça que je fais, je peux faire à peu près ce que je veux. (ST)

Pour PY, c'est l'obtention du certificat à la fin du programme qui sert de catalyseur à cette transformation d'attitude envers lui-même. Cela dépasse d'ailleurs ce changement d'attitude ou de perception de lui-même. L'obtention d'un premier diplôme lui permet d'affirmer son identité professionnelle.

J'ai eu un certificat qui m'a dit que je suis, comme professionnel, au moins ça. Ça a clarifié un peu dans la tête qu'est-ce que je peux faire. (PY)

C'est aussi le cas pour d'autres qui voient que les changements ont affecté plusieurs sphères de leur vie personnelle et professionnelle.

Ça représente beaucoup pour moi, parce que dans le fond, ça me permet de changer dans la tête (PG)

FT peut maintenant se voir évoluer dans un tout autre milieu que son milieu d'origine qu'il considère comme étant plus dur.

Moi, je viens des chantiers, puis je viens des garages, du travail physique... d'un milieu plus *rough* (FT)

Les témoignages après formation de nos diplômés montrent l'effet positif qu'a eu cette trajectoire sur les aspects professionnels, mais aussi personnels, de leur vie. S'ils ont tous mentionné les efforts nécessaires

pour réussir, il n'en demeure pas moins que, pour eux, le résultat a été important quant à leur « devenir ». Nous observons que l'éloignement temporel depuis la diplomation semble accentuer les effets positifs de la formation. C'est d'autant intéressant puisque la durée relativement courte de la formation, par rapport à leur expérience de travail, nous aurait fait penser que l'importance de l'expérience scolaire aurait été réduite. Or, ce n'est pas le cas chez nos diplômés participants. Nous retenons toutefois que le mode de recrutement des diplômés peut engendrer un biais dans les réponses. Toutefois, même EP et MD, qui ne travaillent plus dans le domaine ou qui n'y ont pas travaillé longtemps, ont tenu un discours similaire.

7.3 Synthèse et discussion : Des étudiants « sans bagage » et sans rapport fort avec l'institution scolaire.

Il apparaît que dans le contexte de la classe, les étudiants deviennent quasiment une masse informe de personnes. Les étudiants sont traités en lot par les enseignants qui n'ont que peu de temps et d'occasions d'approfondir leurs connaissances sur eux ou bien d'ajuster leurs pratiques éducatives à la somme des expériences antérieures des étudiants et de leurs caractéristiques. D'ailleurs, les enseignants participants ne savent pas comment, dans le cadre spécifique des cours qu'ils offrent, ils pourraient intégrer la somme d'expérience acquise par les étudiants afin de faciliter leur apprentissage. Qui plus est, plusieurs enseignants cherchent explicitement à s'en distancier. L'expérience acquise leur montre que les problèmes des étudiants peuvent devenir envahissants et très proches des leurs. Certains ne se sentent pas à l'aise de soutenir les étudiants quand ils rencontrent des difficultés de couple, avec leurs enfants ou bien avec leurs parents vieillissants.

Malgré cette mise à l'écart, les entretiens ont été révélateurs sur un point important. Les relations entre étudiants (dans le groupe) et avec les enseignants priment dans le cheminement des étudiants. Nous avons constaté avec surprise que peu de participants ont nommé avoir bénéficié de l'appui d'autres personnes dans le cégep. Les deux personnes qui ont formellement des rapports avec les étudiants de la formation continue, l'aide pédagogique individuel (API) et le conseiller pédagogique responsable du programme, n'ont pas été cités dans les entretiens comme des sources significatives de soutien pour les étudiants. Les étudiants, tout comme les enseignants à certains égards, n'ont qu'un très faible lien avec l'établissement d'enseignement. Nos observations montrent que le local de classe incarne l'établissement et que le reste de l'espace constitue plutôt un environnement global, comme un quartier où l'on retrouve des services divers tels que des services alimentaires. Le cégep est un lieu de transit qui donne accès à la classe où l'acte de formation prend forme.

Les étudiants possèdent une somme impressionnante d'expériences diverses qui les sert généralement. Ils arrivent dans la nouvelle formation avec une détermination très différente et accrue par rapport à leur première expérience scolaire. Une telle attitude ne garantit pas la réussite (taux d'abandon très élevé dans la formation), cette caractéristique change leur perspective sur l'importance des études et le sérieux qu'ils mettent dans leur apprentissage. Les premières opportunités d'apprentissage dans le parcours scolaire initial sont surtout marquées par un désir de « passer » les cours ou bien de réussir en fonction de pressions parentales. Le retour aux études se démarque par une volonté accrue de réaliser des apprentissages transférables dans un emploi qui sera mieux adapté à leurs désirs et leurs intérêts, ainsi que d'assurer une plus grande stabilité.

Malgré ce cas, certains enseignants les trouvent « un peu paresseux » ou trouvent qu'ils se désresponsabilisent de leur apprentissage. Tous les étudiants participant à notre enquête ont obtenu leur diplôme.

Ils se trouvent généralement autonomes et leur maturité ou les contingences de leur vie font d'eux des étudiants très déterminés à réussir leur parcours. Certains ont tenté de faire des parcours de formation autonomes, hors du réseau scolaire, mais se sont heurtés à des barrières à l'embauche ou bien à la réalité de l'apprentissage autonome. Plusieurs nous ont dit ne pas avoir la discipline pour opérer par eux-mêmes. Si ceci semble être une évidence, il apparaît aussi que le rapport à l'école est quand même très favorable pour la majorité des participants qui choisissent d'effectuer le retour à l'école. Ce rapport n'a toutefois pas été toujours facile comme le démontrent certains des parcours rocaillieux que nous avons présentés. Il semble aussi que le cégep offre un soutien et un encadrement plus adéquats pour certains qui éprouvent des difficultés ou bien qui ont échoué dans leur premier parcours scolaire. La possibilité d'être soutenu financièrement a une influence sur la décision d'entreprendre un retour aux études. Si elle n'est pas une condition suffisante ni nécessaire, l'apport d'un soutien financier durant la période des études facilite la prise de décision.

Bien que les enseignants nous disent ne pas pouvoir tenir compte de la spécificité des parcours individuels des étudiants, de manière générale, ceux-ci se sentent respectés et reconnus dans leur parcours et leurs difficultés par les enseignants. Les étudiants sentent que les enseignants de la FC respectent leur expérience et leurs caractéristiques spécifiques d'adulte en formation. S'ils n'ont pas apprécié l'ensemble de leurs enseignants de la même manière, la majorité de ceux-ci ont répondu à leurs attentes et leur ont permis d'acquérir les compétences nécessaires à leur diplomation, mais aussi à leur retour sur le marché du travail.

Ils n'ont pas d'attentes très élevées envers les enseignants et la formation. Généralement, ça se résume à être de bons pédagogues, être disponibles et acquérir des savoirs et des savoir-faire leur permettant d'être compétents sur le marché du travail. Certains sont déçus de leur première formation ou du premier secteur économique dans lequel ils ont suivi celle-ci.

En majorité, ils sont reconnaissants de l'opportunité offerte par la société québécoise de pouvoir effectuer ce retour aux études (majoritairement soutenus par Services Québec). Le financement du retour aux études fut pour plusieurs la condition essentielle qui leur a permis d'entreprendre la formation. Dans leurs entretiens, les personnes nées à l'extérieur du Québec ou du Canada ont noté que ce changement de carrière n'aurait pas été aussi facile ou même possible dans leur pays d'origine, et ce, peu importe celui-ci (Chine, Colombie, France, Algérie, Tunisie, Mexique, Brésil). Ce constat tient aux politiques éducatives de l'État québécois qui prônent l'accès aux études, et ce, tout au long de la vie (Bélanger, 2015; Doray et Ionici, 2023; Doray et Simoneau, 2019; Ministère de l'Éducation (MEQ), 2002a, 2002b). Ils profitent alors d'une liberté rendue possible par les institutions sociales.

Les parcours de ces étudiants nous poussent à penser que si la maturité à l'âge du choix des premières études et de la première carrière, les pressions parentales, la situation politique et économique de leur pays d'origine et la situation sociale de leur famille ont un effet majeur sur leur vie d'adulte, la possibilité offerte par les Services de formation continue et le financement disponible permettent de corriger et de rétablir certains éléments au grand bénéfice des nouveaux diplômés, mais aussi de la société québécoise dans son ensemble.

Nous ne pouvons ignorer que notre enquête ethnographique réalisée en 2022 s'inscrit dans un contexte sociohistorique particulier. La pandémie mondiale de la Covid-19 a eu des effets notables sur l'économie et le comportement des gens (Achou et al., 2020; Watkins-Martin et al., 2021). Dans ce cadre, le Gouvernement du Québec a introduit plusieurs mesures de soutien à la formation afin d'aider les travailleurs sans emploi à se requalifier plus facilement (PRATIC et PARAF). Les 14 étudiants participants à l'étude ont bénéficié d'un de ces programmes. Le *momentum* créé par ces programmes et le contexte social semblent avoir créé un facteur important qui a conditionné le retour aux études de ces 14 étudiants participants. Ce n'est toutefois pas le cas des diplômés participants, puisqu'ils ont entrepris leur parcours de formation bien avant 2020. Cependant, nos analyses montrent que les situations vécues au moment de la pandémie sont analogues à celles vécues par les participants diplômés ayant entrepris un retour aux études. De plus, ce constat cadre avec les hypothèses que nous permet de poser la théorie des apprentissages transformateurs de Mezirow.

La période de changement important que cet épisode a fait vivre aux personnes a agi comme déclencheur de la volonté de vivre un retour aux études (perte d'emploi, instabilité, etc.). D'autant plus que la mise en place des programmes de soutien tels que PRATIC et PARAF fut une condition qui a rendu possible ce retour aux études pour bien des gens. Cet important moment de rupture fut sans contredit un facteur d'accélération commun à plusieurs quant à la prise de décision. Cependant, nous notons que plusieurs manifestaient déjà de l'intérêt à reprendre les études. La pandémie aura été un révélateur pour plusieurs qui ne se trouvaient pas dans des situations stables ou idéales. Chez les diplômés qui ont effectué un retour avant 2020, la situation de rupture, sans facteur d'accélération commun, révèle des situations similaires. Déception suite à l'immigration, conditions de travail insatisfaisantes, situations économiques difficiles sont au nombre des éléments qui ont conditionné le retour aux études.

À la lumière des données que nous avons recueillies, nous ne pouvons pas conclure que les parcours de retour aux études sont marqués par des difficultés scolaires ou des situations scolaires initiales qui forcent l'abandon et la reprise après une période de maturation. En fait, comme les recherches précédentes le montrent, les détenteurs de diplômes postsecondaires sont plus nombreux à effectuer un retour aux études au cégep ou à l'université (Bélanger et al., 2004; Doray et Bélanger, 2014; Doray et al., 2005b; Doray et al., 2012; Doray et al., 2007). C'est aussi le cas de nos participants. De fait, la quasi-totalité des participants détenait des diplômes postsecondaires (collégial et universitaire) avant d'effectuer un retour aux études à la formation continue du cégep.

Cependant, nous pouvons dire que les parcours qui mènent au retour aux études sont marqués de périodes de remises en question ou de changements dans la situation individuelle des personnes. Il est intéressant de noter que la volonté ou le désir d'effectuer ce retour est souvent présent bien avant que la situation et les conditions soient propices. Nous ne pouvons pas affirmer que la perception de l'école comme une condition rend possible la transformation de soi qui conditionne le retour à l'école. Cependant, chez nos participants, cette observation s'applique bien.

Si la relation entre les enseignants et les étudiants sont au cœur du processus de formation dans le cadre des cours offerts, nous nous serions attendu à ce qu'ils prennent une plus grande partie du discours des uns et des autres. Chacun est principalement concentré sur lui-même. Les enseignants, dans une posture professionnelle, de tâches à accomplir afin de réaliser leurs objectifs, transmettre la matière au groupe pour les faire acquérir une compétence importante dans le marché du travail. Les étudiants, dans une attente d'une forme d'organisation des cours avec une volonté d'acquérir les compétences nécessaires à la réintégration du marché du travail. À tout le moins, les objectifs convergent et les deux parties s'adaptent.

Les enseignants négocient avec les contraintes des cours, les étudiants transigent avec ce que leur proposent les enseignants.

7.3.1 Sur le plan théorique

7.3.1.1 Les quatre axes d'analyse

L'analyse du parcours des étudiants réalisé en portant notre attention sur les quatre axes proposés par Picard et al. (2011) nous permet de voir que, si ces parcours convergent tous vers un retour aux études, le portrait des étudiants n'est pas unidimensionnel, mais traversé par divers enjeux propres à l'école, mais aussi au « monde extérieur ». Rappelons que ces axes comprennent : (1) le rapport entre l'individu et l'institution scolaire; (2) l'expérience subjective et objective; (3) l'expérience scolaire et extrascolaire; et (4) la prise en compte du temps long. Leur histoire est traversée par des expériences qui, sans qu'on puisse confirmer qu'elles influencent leur apprentissage, les conduisent à reprendre des études avec une visée différente de leur parcours scolaire initial. La force de ces quatre axes est de montrer que les étudiants sont fortement influencés par des paramètres extérieurs aux situations d'enseignement en classe, mais, qu'une fois qu'ils sont « dans le programme », qu'ils sont en mesure d'en atténuer les effets.

Cet effet d'atténuation est potentiellement provoqué par l'attitude des enseignants à l'égard de ce bagage. Nos résultats montrent que la somme des expériences acquises est grandement invisibilisée par les enseignants. S'ils reconnaissent l'entièreté de la démarche et les difficultés reliées à la réintégration des études, les enseignants font l'économie d'en considérer les impacts sur leurs pratiques éducatives. Dans la classe et dans les rapports éducatifs avec les étudiants, les enseignants participants agissent sur la base d'un postulat simple : l'étudiant autonome et sans expérience acquise qui existe hors de l'influence de facteurs extérieurs. Ils enseignent à des groupes composés d'étudiants idéalisés qui se conforment aux manières de faire et s'adaptent sans trop de problèmes à chaque contexte particulier. Nos observations, décrites et analysées au chapitre 8, confirment ce constat.

À ce titre, l'exploration de cette perception et une étude approfondie des ressources d'action mobilisées par les étudiants effectuant un retour aux études seraient pertinentes afin de comprendre les conditions de leur réussite académique et définir des modalités de soutien adaptées. Notre étude, principalement orientée vers les pratiques des enseignants, ne permet pas de dégager finement les composants du parcours des étudiants qui vient appuyer leur réussite scolaire. Nous croyons qu'une connaissance fine de ces caractéristiques supporterait d'autant les étudiants dans leur démarche de réinsertion.

Cela dit, notre enquête auprès des diplômés montre chez eux une grande forme de résilience, d'adaptation et de satisfaction à l'égard de la structure des programmes, de l'accompagnement par les enseignants et de la reconnaissance qu'ils ont reçue dans leur parcours de formation. Ces diplômés montrent aussi le grand impact que le retour aux études a joué sur leur devenir.

7.3.1.2 *Un parcours transformateur*

Ainsi, l'analyse des caractéristiques du parcours du retour aux études et des conséquences qui l'ont suivi nous permet de réaffirmer la pertinence de la théorie des apprentissages transformateurs telle que nous l'avons esquissée au chapitre 2. Le parcours des étudiants participants et des diplômés permet d'illustrer des caractéristiques convergentes avec la proposition théorique de Mezirow dont nous proposons un renouvellement sur la base des travaux d'Axel Honneth entourant une théorie de la justice sociale (Fleming, 2014, 2016, 2018; Honneth, 2000, 2006, 2014).

Rappelons que pour Mezirow (2000) l'apprentissage transformateur est vu comme un processus de changement qui permet à l'individu d'acquérir de nouveaux schèmes d'interprétation comme guides d'actions futures et que ce changement déclenché par l'expérience d'une situation de rupture avec le monde-vécu. À cet égard, nous avons proposé que cet écart dans la perspective de sens puisse être assimilé aux conditions de perte de reconnaissance, aux situations de mépris ou, plus largement, à des circonstances où le sentiment d'injustice vécu par un individu ou un groupe devient intolérable. Cette situation peut mener à l'acquisition de nouveaux schèmes interprétatifs. Ainsi, lorsqu'il est transformateur, l'apprentissage produit une émancipation des personnes en permettant d'acquérir de nouveaux schèmes de référence permettant d'être plus « *inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action* » (p. 7).

Mezirow (1991) propose que l'apprentissage transformateur intervienne en dix phases : (1) un moment de rupture important qui désoriente l'individu; (2) une auto-évaluation de ses sentiments et ressentis négatifs face à la situation; (3) un examen critique de ces suppositions épistémiques, socioculturelles ou psychiques; (4) la reconnaissance que la situation peut être partagée par d'autres et que ceux-ci ont pu entreprendre un processus de changement similaire; (5) l'exploration des options qui permettent de sortir de la situation; (6) la planification des actions à prendre; (7) l'acquisition de connaissances et de compétences pour l'implantation du plan; (8) l'investissement temporaire des nouvelles connaissances et compétences dans un nouveau rôle; (9) gain de compétences et de confiance en soi dans le nouveau rôle en lien avec les autres; (10) et une réintégration de la nouvelle perspective acquise dans le cours normal de la vie.

Chez nos participants, le retour aux études survient au moment où ils cherchent un nouveau devenir plus adéquat pour répondre aux contraintes sociales. De manière transitoire, ils adoptent une nouvelle identité sociale afin d'acquérir des compétences renouvelées leur permettant de s'émanciper de certaines contraintes du monde vécu. Notre recherche montre que, dans leur parcours de formation, cette identité d'étudiant leur octroie une reconnaissance adéquate et propice à la transformation de soi. C'est une caractéristique des apprentissages transformateurs qui n'est pas abordée par la théorie de Mezirow. S'il postule que l'acquisition de nouveaux schèmes de référence permet une émancipation, il n'en donne pas les modalités d'apprentissage ni n'en décrit les conditions de possibilités. La pleine reconnaissance de l'identité d'étudiant apparaît comme déterminante dans la capacité à réaliser les apprentissages chez l'adulte en démarche de formation.

De manière convergente avec la théorie des apprentissages transformateurs, s'il est étudiant, l'adulte se voit octroyer une capacité d'apprentissage, une opportunité de changement et un espace de liberté pour effectuer et mettre à l'essai ces changements. Le tout résultant en une personne transformée, mieux adaptée aux contraintes sociales du monde vécu.

Ainsi, c'est sans surprise que l'on constate que le parcours de retour aux études devient déterminant dans la trajectoire des adultes qui l'empruntent. L'écart de perception entre l'état antérieur et le devenir des étudiants montre l'impact de ce choix sur la vie des adultes.

7.3.2 En lien avec les objectifs de la recherche

De manière spécifique, l'analyse du parcours des étudiants permet de répondre partiellement à nos trois objectifs spécifiques soit décrire et analyser : (OS1) comment l'expérience des étudiants est prise en compte dans les pratiques éducatives et comment l'expérience des enseignants influence leurs pratiques; (OS2) les dynamiques de reconnaissance et de mépris en jeu dans le contexte de la formation continue chez les étudiants et chez les enseignants; et (OS3) les stratégies de mobilisation de l'autonomie et de la capacité d'apprentissage autodirigé des apprenants.

7.3.2.1 Des expériences ignorées

Comme nous l'avons établi dans ce chapitre et dans la première partie de la synthèse, l'expérience des étudiants est majoritairement ignorée par les enseignants. Celle-ci est délibérément tue et mise à plat dans les pratiques éducatives. Nous postulons que cette situation est due à plusieurs facteurs. D'abord, la prise en compte de cette expérience complexifie les rapports entre l'enseignant et les étudiants, demandant une plus grande implication de l'enseignant avec les étudiants. En retour, elle alourdit la tâche sur le plan

cognitif, mais aussi émotionnel. De plus, en plus de ne pas avoir le temps en raison d'une grande charge de travail, les enseignants n'ont pas l'expérience ni les connaissances pour mettre en place des stratégies d'accompagnement individualisé qui pourraient mettre à profit cette expérience. De plus, nous croyons que la possibilité d'enseigner implique de présupposer être simplement en présence d'un individu capable d'apprendre. Cette présupposition s'incarne dans une identité collective d'étudiant, sans égard à ses acquis antérieurs, à sa situation sociale ou à d'autres facteurs externes.

Nous notons toutefois que les enseignants ne se placent pas sur un piédestal et ne sont pas indifférents aux difficultés vécues par les étudiants à l'extérieur de la classe. Ils sont empathiques à ces derniers et souhaitent les accompagner du mieux qu'ils peuvent. Toutefois, cette volonté se frappe à la réalité matérielle. Dans le contexte de la formation continue collégiale et dans la limite de la capacité des enseignants, il n'est pas possible de prendre en compte les expériences de chaque individu.

7.3.2.2 Une situation de reconnaissance renouvelée

Bien que l'expérience individuelle ne puisse être totalement considérée dans les pratiques éducatives, leur statut d'étudiant adulte est pleinement reconnu par les enseignants. C'est du moins ce que les diplômés nous ont relaté. Ils ont le sentiment d'avoir été reconnus, appuyés et soutenus par les enseignants et les autres étudiants sans vivre de situation de mépris. La transition vers l'identité d'étudiant n'est possiblement pas étrangère à cette perception. Temporairement, les étudiants se voient reconnaître pleinement dans un rôle social clairement identifié. De plus, les entretiens montrent qu'ils sont généralement encouragés par leurs proches pour entreprendre un retour aux études. Nous croyons que l'intégration à une cohorte composée de personnes ayant des parcours similaires et vivant une situation analogue renforce ce sentiment. D'ailleurs, les étudiants ont affirmé avoir un grand sentiment de fierté quant à leur retour aux études.

7.3.2.3 Une autonomie postulée

Notre étude montre que les enseignants participants n'ont pas de stratégies explicites pour soutenir le développement de l'autonomie chez les étudiants. En majorité, ils conçoivent l'étudiant type de la formation continue comme une personne autonome ayant une capacité limitée à réaliser des apprentissages autodirigés. Les étudiants ont le fardeau de s'adapter et de développer, de leur propre initiative, l'autonomie nécessaire à la poursuite de leurs études. C'est le chat qui court après sa queue. C'est d'ailleurs cohérent avec le postulat de base de l'individu déjà apte à apprendre et s'adapter.

Sur la capacité à autodiriger ses propres apprentissages, le constat est différent. L'adulte de retour en formation qui est jugé apte à réaliser son autoformation est vu comme ne cherchant qu'à obtenir un diplôme

qualifiant, prenant la place d'un étudiant qui bénéficierait davantage de la place. L'autre, jugé moins apte à réaliser son autoformation est perçu comme le vrai bénéficiaire de la formation. Le premier peut être déroutant dans la poursuite des séances, tandis que l'autre incarne le statut de l'étudiant idéal qui nécessite d'être accompagné et formé.

Conclusion

Afin de bien comprendre les pratiques éducatives, mais aussi pour mettre en parallèle la perspective enseignante et la perspective étudiante, dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats de la partie de notre enquête qui est liée aux étudiants et aux diplômés. Ces résultats ont été produits à partir des entretiens réalisés avec des étudiants actuels et des diplômés récents (entre deux et dix ans) de la formation continue.

Les entretiens avec les étudiants actuels ont servi à comprendre l'expérience vécue par les adultes dans les conditions récentes. Ces données nous ont permis de décrire et d'analyser le parcours des étudiants dans le contexte de l'étude et de décrire les moments où la perception des enseignants et des étudiants étaient convergente ou divergente. Les entretiens avec les diplômés ont permis d'étendre notre regard sur les caractéristiques du retour aux études, le vécu du passage à la FC et les changements introduits dans le parcours de ces individus après avoir obtenu leur DEC ou leur AEC. En plus d'offrir une ouverture sur le contexte pour saisir les diverses caractéristiques du parcours initial du retour aux études, l'intégration des diplômés nous a permis de prendre en considération un horizon temporel plus long dans l'analyse. Cette mise en perspective a permis d'aborder l'expérience des étudiants de la FC avec un certain recul et de mettre en exergue ce qu'il reste de leur expérience.

D'abord, nous sommes parti du point de vue des enseignants pour présenter leur rapport aux étudiants et aux groupes. Ensuite, nous avons décrit les divers participants étudiants et diplômés. Après, nous avons présenté les caractéristiques des parcours vécus qui ont mené nos participants à retourner aux études après avoir obtenu un premier diplôme secondaire ou postsecondaire. Finalement, nous avons proposé une courte synthèse des analyses réalisées dans le chapitre.

Le chapitre suivant porte spécifiquement sur les données recueillies pendant nos trois périodes d'observation. Il relate les points convergents et les divergences entre les pratiques éducatives des enseignants telles que nous les avons observés.

CHAPITRE 8 : CE QUI SE PASSE DANS LA CLASSE

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats des observations que nous avons réalisées en classe pendant les trois périodes d'observation que nous avons décrites au chapitre 4 (Section 4.2.2.3, p. 86). Rappelons que les observations furent effectuées pendant la session d'été 2022 et que les enseignants furent observés à au moins deux reprises, pour un total minimal de six heures. Les périodes d'observation furent déterminées en fonction de l'horaire commun, du nombre de séances, du nombre de cours, du nombre de groupes et de la pertinence des situations observées (début, milieu ou fin de session, nouveau groupe, nouveau cours, etc.).

L'analyse des pratiques observées à répondre à l'objectif principal de la thèse et les trois objectifs spécifiques : (OG) décrire et analyser, dans une perspective andragogique, les pratiques éducatives qui concourent à soutenir les parcours de formation et d'insertion sociale des étudiantes et étudiants inscrits dans des programmes techniques d'AEC ou de DEC dans les services de formation continue des cégeps; (OS1) décrire et analyser comment l'expérience des étudiants est prise en compte dans les pratiques éducatives et comment l'expérience des enseignants influence leurs pratiques; (OS2) décrire et analyser les dynamiques de reconnaissance et de mépris en jeu dans le contexte de la formation continue chez les étudiants et chez les enseignants; et (OS3) décrire et analyser les stratégies de mobilisation de l'autonomie et de la capacité d'apprentissage autodirigé des apprenants.

À ce point de la thèse, et pour mettre en contexte les observations, il nous semble à propos de résumer les principales conclusions des précédents chapitres. Nous pensons que ces analyses éclaireront les descriptions de nos observations. Au chapitre 5, nous avons constaté que les actes des enseignants et des étudiants sont fortement contraints par des règles, des orientations et des structures de gouvernance matérialisées dans la culture des cégeps, dans les politiques internes, dans une convention collective, dans les cahiers de programmes, les plans-cadres et les plans de cours. Ceux-ci se trouvent alors avec une agentivité restreinte et ils sont symboliquement contraints d'adopter des comportements implicitement attendus. À ces contraintes symboliques s'ajoutent des contraintes matérielles qui, elles aussi, conditionnent les pratiques éducatives. La variation dans la disposition des salles de classe, les problèmes vécus avec les infrastructures des locaux (bris, problèmes de logiciels, etc.) et la pression sur l'horaire, incluant le rythme des cours dans le programme, affectent les pratiques des enseignants.

Au chapitre 6, nous avons montré que c'est l'expérience vécue comme étudiant qui sert de fondation aux pratiques éducatives initiales des enseignants. Par la suite, que c'est leur expérience comme enseignants qui permet de transformer progressivement ces pratiques au courant de leur carrière. Encore une fois, nous

avons montré que les contraintes organisationnelles conditionnent ces pratiques, mais que l'expérience acquise sur le terrain permet de s'émanciper des balises et des cadres plus rigides. Avec l'expérience, les enseignants négocient avec ces contraintes et libèrent leurs pratiques.

Au chapitre 7, nous avons vu que la perception qu'ont les enseignants des étudiants ne rendait pas justice à l'hétérogénéité et à la richesse du parcours de ces derniers. Cette perception est influencée par leur propre vision de leur rôle dans les apprentissages des étudiants. Dans leurs discours, les enseignants tendent à considérer les étudiants comme un groupe homogène faisant ainsi une « économie » de la gestion individuelle des profils variés de ces derniers.

Ce chapitre est divisé en trois sections. D'abord, nous présentons les styles de pratiques que nous avons observées. Nous décrivons le canevas générique des observations ainsi que les particularités propres à chaque style. Contrairement aux aspects traités dans les chapitres 6 et 7, nous ne chercherons pas à contextualiser les observations dans la période à laquelle elles appartiennent en fonction de la trajectoire des enseignants ou bien dans le parcours des étudiants. Les données d'observation dont nous disposons ne nous permettent pas de saisir une progression dans les pratiques que nous avons observées. Tout au plus, nous pouvons rendre compte de la pratique comme tout et la mettre en perspective avec ce que les enseignants nous ont relaté dans les entretiens et en faire la comparaison en la situant dans une catégorie d'expérience telle que nous l'avons décrite au chapitre 6. Aussi, bien que nous ayons pu voir des groupes évoluant dans diverses étapes de leur parcours, il n'est pas possible, avec les données recueillies, d'établir des différences entre les approches utilisées en début, en milieu ou en fin de parcours de formation ou bien en début, milieu ou fin de session. Nos observations doivent être considérées comme une photo prise dans une période donnée et un contexte spécifique. Ensuite, nous établirons des comparaisons possibles en soulignant les ressemblances et les divergences entre les styles et les enseignants. Finalement, nous proposons une synthèse et une discussion de nos résultats.

8.1 Sept styles de pratiques distinctes dans un canevas générique

Chaque enseignant malgré son parcours unique aborde les séances d'enseignement de la même manière en suivant un canevas de séance similaire. Dans l'ensemble, et ce fut une surprise pour nous, les pratiques montrent de grandes ressemblances et des points de convergence appréciables. Les enseignants ont tous une approche qui est structurée autour de la même vision de l'enseignement : celle d'un enseignant détenteur des savoirs qui dirige les apprentissages en animant des séances d'enseignement magistrales, des exercices à réaliser, des travaux pratiques et des examens.

8.1.1 Un canevas générique

Dans chacune des séances de cours où les enseignants devaient, pour reprendre leur expression, « passer de la matière », nous pouvons identifier des patrons convergents. Dans la quasi-totalité des séances que nous avons observées, la période se divisait en cinq phases et de la même manière. D’abord, l’enseignant débute la séance selon l’heure prévue. Ensuite, il entame la première partie de la séance avec de la matière, un retour sur la dernière séance ou bien d’autres activités. Après, il propose une pause. Au retour de la pause, il poursuit la séance avec d’autres activités d’apprentissage. Finalement, il met fin à la séance.

8.1.1.1 Début de la séance de cours

L’enseignant arrive en moyenne de quatre à cinq minutes avant l’heure du début de son cours. Pour le premier cours du matin, le local est généralement toujours verrouillé et les étudiants sont entassés dans le corridor devant la porte. Comme les classes sont côte à côte, il arrive fréquemment que le premier enseignant déverrouillera les autres locaux adjacents avant d’entrer dans son propre local. Hormis le cours du matin, dans la majorité des cas, la plupart des étudiants sont déjà installés quand l’enseignant arrive. Soit qu’ils étaient déjà dans le local pour effectuer leurs travaux, soit qu’ils arrivent plus tôt que les enseignants ou soit qu’ils finissent une séance avec un autre enseignant. L’organisation des cours à la FC et l’absence d’horaire alternatif pour les étudiants font que l’ensemble du groupe se déplace ou reste au même endroit. En de rares exceptions, certains étudiants qui rattrapent un cours échoué ou qui ne sont pas inscrits à l’ensemble des cours ont des horaires différents. Il est rare que deux enseignants se croisent. Le cadre horaire fait en sorte que seuls les cours se terminant à 15h et ceux débutant à 15h10 sont propices à cette situation.

À son entrée dans le local, l’enseignant se dirige vers son poste, devant la classe et s’installe. Il dépose sa veste et son sac à proximité. Rappelons que les enseignants de la FC n’ont pas de bureau individuel ou attitré, mais partagent des espaces de travail communs. Ils se déplacent donc avec leurs effets personnels (manteau, tasse, sac, bouteille d’eau, etc.). Lorsqu’il s’installe, l’enseignant sort ses notes, ouvre l’ordinateur ou bien se connecte directement. Dans certains cas, il branche son ordinateur personnel sur le projecteur de la classe ou l’ouvre seulement pour son propre usage. Pendant qu’il exécute ces actions, il discute souvent avec les étudiants, répond à leurs questions un peu distraitement ou bien écoute ce qui se dit dans la classe et interagit un peu avec les étudiants.

La majorité des enseignants débutent leur cours à l’heure prévue, soit 10 minutes après l’heure. Le moment de l’ouverture de la séance est souvent précédé par la fermeture de la porte et l’ajustement de l’éclairage pour satisfaire aux conditions de visibilité du projecteur.

J'espère que vous êtes reposé...
Bon...
Avez-vous tous remis le travail?...
(Extrait des observations)

L'enseignant qui entre dans la salle pendant que les étudiants y sont déjà est en visite. Il est celui qui interrompt l'activité des étudiants et les conversations entamées. Il brise le déroulement des activités du groupe quand il débute la séance. D'autant plus que les étudiants sont habitués à être dans le même local et à la même place de séance en séance et de cours en cours. Nous avons déjà évoqué (section 5.2.2, p.117) que les étudiants s'approprient des locaux comme leur bureau, leur espace personnel. Par ailleurs, nous observons que les étudiants ne changent que très rarement de place et qu'ils ne réagissent généralement pas très bien à ces changements.

Aussi, nous avons remarqué que la dynamique de la première séance de cours est différente de celle de la deuxième, voire de la troisième séance de la journée. La synchronisation de l'arrivée des étudiants et de l'enseignant semble changer la dynamique du début de la séance. L'atmosphère est souvent plus calme et silencieuse lors de la première séance que pour les autres. Les étudiants entrent en même temps que l'enseignant, s'installent, ouvrent les postes informatiques et attendent le début du cours. De manière générale, les enseignants n'ont pas à demander le silence pour débiter la séance. Les conversations cessent assez rapidement quand l'enseignant commence à parler ou dès que la porte se ferme et les lumières s'ajustent.

8.1.1.2 Première partie du cours

La séance de cours débute généralement avec l'annonce de la matière qui sera vue. Cinq des sept enseignants utilisent des supports visuels sous forme de diapositives électroniques pour présenter la matière. Généralement, le thème y est affiché et le numéro de la séance. Certains y inscrivent la date du jour, mais cet ajout les oblige à réviser leur note pour chaque prestation. S'il y avait un exercice à remettre avant la séance de cours, l'enseignant fait habituellement un retour sur celui-ci et pose quelques questions génériques aux étudiants

Avez-vous réussi? Pas trop dur? Et puis, l'exercice? (Extraits des observations)

Certains procèdent parfois à sa correction en direct, mais il s'agit d'une exception. La rétroaction sur les travaux est rarement faite en groupe ou en face à face. C'est plutôt par écrit, sur la plateforme de remise des travaux (Léa, Omnivox, Skytech Communications) que la rétroaction est effectuée. La matière de la séance précédente n'est quasiment jamais résumée ou reprise au début du cours. L'enseignant semble supposer

que les séances se tiennent en elles-mêmes et que les étudiants sautent d'un cours ou d'une séance à l'autre sans perdre le fil malgré le nouveau contexte. Chaque enseignant a un *a priori* favorable envers son cours. Il agit de manière que l'on postule que les étudiants n'ont qu'un cours et qu'ils se rappellent tous de la dernière séance. Les enseignants n'explicitent que très rarement les étapes à suivre pour se préparer à la nouvelle séance. Ils supposent que les étudiants sont allés récupérer les contenus du cours, les démonstrations et les autres notes sur Léa (Omnivox, Skytech Communications).

L'enseignant débute ses explications de la matière principalement en suivant les diapositives préparées. Il répond aux questions et cherche à susciter la participation des étudiants en les relançant de manière générique.

Avez-vous compris ? Avez-vous des questions? Ça va? (Extraits des observations)

Nos observations montrent que les questions des étudiants n'émergent pas lors de ces relances. En fait, cette relance semble davantage indiquer un passage vers une suite de la matière que de constituer une véritable stratégie de vérification de la compréhension. Nous n'avons observé aucun enseignant posant une question spécifique afin de valider la compréhension. D'ailleurs, les questions de compréhension s'adressent presque exclusivement au groupe et ne sont jamais dirigées vers un individu en particulier. Les seules fois où une question de la sorte sera dirigée spécifiquement vers une personne, c'est à la suite d'une réponse donnée à un étudiant s'enquérant de la validité de la réponse.

Étu pose une question

L'enseignant répond à la question en révisant ce qu'il a expliqué avant

Enseignant : « NOM, est-ce que ça répond à ta question » (Extrait des observations)

De manière générale, les étudiants posent des questions à la suite des explications, quand la compréhension se perd par rapport à ce qui a déjà été expliqué ou bien au moment de débiter les exercices. Dans ce dernier cas, la question ne sera pas posée devant le groupe, mais de manière individuelle. L'étudiant lèvera alors la main et l'enseignant se déplacera jusqu'à son poste de travail. L'étudiant pourra poser sa question plus discrètement et l'enseignant y répondra. Souvent, la même question revient et oblige l'enseignant à répéter à plusieurs reprises.

Selon la matière à présenter, l'enseignant fera des allers-retours entre les diapositives et une démonstration. Celle-ci est parfois déjà préparée, c'est-à-dire que son exécution est planifiée et que l'exemple est complètement réalisé ou bien partiellement réalisé. Dans ce dernier cas, elle sera complétée devant les étudiants. Dans d'autres cas, moins fréquents dans nos observations, la démonstration est réalisée du début à la fin. Elle peut avoir été planifiée ou bien improvisée en fonction des questions des étudiants ou bien du

contexte spécifique au cours. Dans certaines circonstances, notamment quand l'enseignant regarde ses notes en exécutant la démonstration, nous avons des indices de la préparation, mais dans d'autres, l'intervention semble complètement exécutée « sans filet » et improvisée. Cette exécution sans préparation peut entraîner des erreurs ou bien des moments de confusion dans la démonstration. Ces occasions deviennent alors des moments propices pour enseigner des méthodes périphériques ou des stratégies de résolution de problèmes qui ne sont pas explicitement prévues dans la séance.

Les démonstrations suivent habituellement la présentation de la matière. Un seul enseignant segmente sa prestation différemment. Ce dernier présente une partie de la matière, exécute une ou plusieurs démonstrations et lance les étudiants sur un exercice. Par la suite, il fait l'exercice et poursuit la matière de la même manière. Nos observations montrent que la majorité des enseignants divisent leur séance de cours en trois phases : l'explication, la démonstration et les exercices.

Ainsi, après les explications et les démonstrations, les enseignants laissent les étudiants travailler sur des exercices formatifs ou sommatifs ou bien sur un travail pratique. Dans la majorité des cours du programme, les évaluations comprennent en effet des exercices, des travaux pratiques et des examens pratiques. Peu de cours et d'enseignants utilisent des évaluations théoriques, c'est-à-dire des questionnaires portant sur les concepts et sur la matière apprise. C'est majoritairement dans la pratique que se font l'apprentissage et l'évaluation.

8.1.1.3 La pause

La pause du cours est habituellement prise après 90 minutes. Elle coïncide souvent avec la fin de la matière et le début de la période d'atelier ou de travail individuel. Elle est d'une durée variable selon l'enseignant, mais aussi selon le contexte. Si elle coïncide avec la période de travail individuelle, elle n'est pas définie selon sa durée, elle n'est qu'annoncée :

Prenez une pause. Le reste du cours est de la production (Extrait des observations)

La séance se poursuit alors sans coupure, certains étudiants prenant une pause, d'autres non. Dans le cas où la matière n'est pas complétée, la durée de l'activité est donnée et souvent l'heure de la reprise sert de guide pour sa durée. Nous avons remarqué que peu d'enseignants prennent une pause. Ils restent disponibles pendant la durée totale de la pause ou après avoir fait une très courte pause pour répondre à leurs besoins. Un seul enseignant fumait lors de nos observations, mais il ne prenait qu'une très courte pause (2 à 3 minutes) ou pas du tout, selon nos observations. Plusieurs enseignants apportent un café en classe, au début de la journée, mais ils vont rarement en chercher un pendant la pause de la séance.

8.1.1.4 Après la pause

La seconde partie des séances est plus variée que la première, déjà dans sa durée, mais aussi quant aux pratiques observées. Elle est dédiée à finir la présentation de la matière, à permettre aux étudiants d'effectuer les exercices, à faire de l'accompagnement individuel en répondant aux questions ou à réaliser les travaux requis pour ce cours ou pour les autres cours. Plusieurs étudiants quittent dès que la matière est complétée, ayant des obligations ou bien préférant travailler hors de la classe. En majorité, les enseignants semblent prendre en considération la fatigue accumulée pendant la première partie du cours. Cependant, la fatigue accumulée par la journée complète d'activités, lors de la deuxième ou troisième séances, n'est pas prise, elle, en considération. L'enseignant s'octroie sa séance en entier pour « passer sa matière ». Nous l'avons évoqué plus haut, chaque enseignant se trouve à évoluer dans une bulle sans influence extérieure quand la séance débute. L'évocation de l'influence des autres cours ne ferait que perturber le déroulement de sa prestation.

8.1.1.5 Mettre fin à la séance

La fin du cours est variable. Dans la majorité des cas, elle se conclut par une annonce de l'enseignant portant sur les travaux à remettre, la date du prochain cours ou la matière à y traiter. Elle est souvent diffuse, puisque les étudiants ont déjà quitté la classe ou bien travaillent en silence quand l'enseignant quitte le cours. Il saluera simplement les étudiants en leur souhaitant une bonne fin de journée, de semaine ou un autre souhait.

Bye, on se voit mercredi.
Bonne fin de journée. Passez une belle fin de semaine.
Bonne chance pour votre remise de X.
Bye, n'oubliez pas la remise demain. (Extraits des observations)

L'enseignant se dirigera par la suite à son prochain cours, chez lui ou bien vers un espace de travail partagé où il poursuivra sa journée. Pour le dîner, nous avons observé que les enseignants mangeaient habituellement seuls, sur place, et souvent en travaillant.

8.1.2 Des pratiques nuancées

Nonobstant le canevas présenté dans la section précédente, chaque enseignant se distingue un peu dans son attitude générale, son approche, son langage et ses manières de procéder. La nature diverse des cours enseignés conditionne les méthodes utilisées afin de réaliser l'étape qui est considérée par l'ensemble des enseignants comme la partie la plus importante de leur travail : la prestation de cours. Nous présentons donc les observations en abordant le travail pédagogique de chaque participant et en distinguant, quand cela

s'avère pertinent, le cadre du cours ou bien le contexte de la prestation. Quand cela est possible, nous tentons d'établir des bases de comparaison entre les enseignants en fonction de leur trajectoire de carrière, du cours donné et du groupe observé.

Dans les observations que nous avons effectuées, nous avons choisi des moments spécifiques décrivant des situations particulières ou bien récurrentes pour les chargés de cours.

8.1.2.1 Serge : Une longue démonstration sans fin prévue...

Nous avons observé Serge à six reprises dans le même cours avec la même cohorte. Dans la séquence de cours que nous avons pu observer, l'enseignant a réalisé une longue démonstration qui s'est échelonnée sur plusieurs semaines. La démonstration, débutée avant la séance 9, s'est poursuivie jusqu'à la fin du cours (séance 18 ou 19). La première séance d'observation a été réalisée dans un nouveau local (39). Le cours, après la séance 8 a été déplacé du local 29 au local 39, deux étages plus hauts. Ce changement fut imposé par la planification de travaux bruyants à proximité du local 29. Le nouveau local, normalement à l'usage exclusif du secteur régulier, était disponible pendant la période des travaux, laquelle s'effectuait pendant l'été. Si le local était nouveau pour Serge, les étudiants y étaient depuis le début de la semaine. Ils avaient déjà pris leurs marques et négocié leur place. Les commentaires entendus pendant les observations montrent que la disposition du local, en îlots, n'a pas été appréciée des étudiants. D'ailleurs, d'autres locaux disposés initialement en îlots ont été replacés en rangs pour convenir aux commentaires des enseignants et des étudiants de la formation continue (voir à la section 5.2.2 les figures 7 à 13 qui présentent les schémas des locaux). Dans ce cas, la disposition physique des locaux que semblent apprécier les étudiants du régulier et qui semble représenter le choix de leurs enseignants, n'est pas appréciée par les étudiants et les enseignants de la FC.

Serge est arrivé à l'heure à chacune de nos présences avec lui. Son rituel est presque toujours le même. Il arrive entre deux et huit minutes avant l'heure du début prévue de son cours. En entrant dans le local, il cogne contre le cadre de la porte pour s'annoncer, ouvre les lumières et se dirige vers le poste de l'enseignant tout en saluant généralement les étudiants. Il démarre sa session sur l'ordinateur et sort ensuite son matériel (ordinateur portable, caméra Web, crayons à tableau). Il branche sa caméra Web sur l'ordinateur et il teste le projecteur multimédia. Il a pris l'habitude, avec la pandémie de Covid-19 et la multiplication des absences liées aux maladies, d'enregistrer ses cours pour les rendre accessibles aux étudiants absents ou bien à ceux qui veulent revoir la matière. Il le fait généralement en branchant sa caméra Web et en ouvrant une réunion sur le logiciel Teams (Microsoft Corp). Il partage le contenu de son écran

et utilise sa caméra pour capter le son. En s'installant, il verbalise presque chaque action qu'il pose et répond sans interrompre ses gestes aux diverses questions des étudiants.

12h08 :

Serge entre en cognant.

Il salue les étudiants.

Il aborde de suite le cours.

Serge doit faire son setup de session sur le poste du prof,

Serge débute quand même

Il explique tout ce qu'il reste à faire, il revient sur sa configuration de poste pour enregistrer son cours.

12:18

Serge discute d'un problème avec les enregistrements. Ils disparaissent, mais il n'a pas regardé pourquoi.

12:25

Il reprend le cours (Extrait des observations)

Après la mise en place de son environnement, il débute généralement son cours en exposant ce qu'il va entreprendre dans le cours et rappelle ce qu'il a exposé dans le cours précédent. Ses cours sont structurés en une longue démonstration de la progression d'un projet réalisé sur plusieurs semaines. De séance en séance, il reprend les explications, révisé ce qu'il a vu au dernier cours et annonce ce qui lui reste à compléter, pour la séance, mais aussi pour le reste du projet. Il identifie aussi les problèmes rencontrés et comment il va les corriger, pendant la séance. Par la suite, il démarre la démonstration.

Ses démonstrations se basent sur un projet déjà accompli, mais il s'aventure à revoir des éléments différemment. Il répond aux questions des étudiants sur la démonstration, mais n'intègre que très peu leurs suggestions à ses démonstrations. Les étudiants exécutent la démonstration sur leur propre ordinateur en même temps que lui. Il montre une maîtrise technique quasi parfaite et ne commet que très rarement d'erreurs. Il est à noter que les diverses manipulations exécutées ne sont pas toujours expliquées. Il reporte explicitement le moment « eureka » à plus tard.

Ne vous inquiétez pas, vous allez comprendre plus tard (Serge).

Pendant ses démonstrations, il passe du clavier à l'écran de projection pour expliquer certaines notions, avant de reprendre la démonstration devant le clavier. Il reste debout. S'il répond généralement aux questions des étudiants, lorsqu'une question est plus spécifique au fonctionnement de la démonstration sur le poste d'un étudiant, il ne prend pas le temps d'aller voir pourquoi la démarche ne fonctionne pas. Il dit souvent qu'il ira voir plus tard (à la pause ou après le cours) et qu'il est disponible à l'extérieur du cours pour aider. N'étant pas très occupé à l'extérieur du cours pendant la période de nos observations, il donne

du temps aux étudiants hors des séances de cours prévues pour répondre à leurs questions. Les démonstrations occupent la durée totale de la majorité des séances.

Serge ne semble pas ajuster sa matière avec le groupe. Il rame un peu à contre-courant. Il veut terminer sa matière et il connaît ses objectifs, mais les étudiants n'arrivent pas à voir où il va ou à suivre ce qu'il fait. Il n'enseigne pas les concepts de manière individuelle, il monte une démonstration complète avec eux et ceux-ci doivent apprendre par imitation. Il fait reposer son enseignement sur l'autonomie des étudiants, leur connaissance antérieure et sur leur capacité à adapter les éléments vus en classe pour leurs propres travaux. De manière générale, dans sa pratique éducative, il n'accorde pas une grande importance à rassurer les étudiants ou bien à s'assurer qu'ils sont en mesure de reproduire leurs apprentissages. Il a confiance en la réussite des étudiants. Il couvre la matière prévue au plan de cours, mais ne respecte pas le calendrier des séances et les contenus prévus. En ce sens, il ne se sent pas contraint par le plan de cours.

Pendant nos observations, il a aussi réalisé deux périodes d'atelier où il a laissé les étudiants œuvrer sur leurs travaux à remettre. Une période se déroula pendant une séance complète de cours (3 heures), l'autre pendant la dernière partie d'une séance (90 minutes). Pendant ces ateliers, il circule parmi les étudiants pour répondre aux questions et valider leur progression. Il s'assoit avec l'étudiant et prend le temps d'expliquer. Il se met parfois au clavier pour donner la réponse ou corriger les problèmes que les étudiants rencontrent.

De manière générale, il suit la progression complète de la création d'un projet, mais ne prépare pas chacune de ses séances à l'avance. Il reprend, de mémoire où il est rendu et poursuit ses démonstrations jusqu'à la fin du cours. Pendant nos observations, il n'a pas réussi à terminer ce qu'il avait prévu initialement au début de la séance. Il a même dû abandonner certains éléments qu'il avait prévu aborder avec les étudiants en raison du manque de temps.

Il se dit être entièrement responsable de la situation. N'ayant pas effectué un travail de planification adéquat pour arriver à atteindre ses objectifs et s'étant laissé dévier de la route planifiée par les étudiants et par lui-même, il se désigne comme seul responsable du retard du groupe.

Serge est l'enseignant qui possède le plus grand nombre d'années d'expérience. Cependant, comme il l'affirme lui-même, il se fait parfois prendre par sa grande confiance et ne donne pas le rendement attendu. Nous posons l'hypothèse que les années d'enseignement à l'enseignement régulier, reposant sur un rythme différent, avec des étudiants beaucoup moins exigeants, l'ont habitué à un rythme de préparation autre.

8.1.2.2 Henri : Le cours d'introduction

Henri est l'enseignant qui cumule le plus d'expérience à la formation continue. De session en session, il enseigne généralement les mêmes cours, notamment, les cours d'introduction au domaine. Ces cours demandent une bonne préparation et une grande rigueur quant au rythme des apprentissages, mais aussi aux divers exercices demandés aux étudiants. Ceux-ci débutent dans la formation et, majoritairement, n'ont que peu de connaissances antérieures pour les soutenir. Certains ont déjà des connaissances de base et devront être nourris d'exercices plus complexes ou bien ralentis dans leur volonté de progresser rapidement.

Nous l'avons observé à trois reprises, avec le même groupe, pendant notre présence sur le terrain. Deux de ces séances étaient à la fin d'un cours (séance 15 et 18) et nous avons assisté à la première séance d'un nouveau cours.

Lors de la première séance d'observation, Henri est arrivé en retard dans le local, il n'avait pas vu que le cours avait été déplacé et il attendait les étudiants dans l'ancien. En entrant, l'autre enseignant était encore présent. Ils ont échangé sur la propreté du tableau, qui avait été lavé, « pour une fois ». Ensuite, Henri mentionne que c'est son premier cours dans ce local. Avec les étudiants, il teste les ordinateurs, mais plusieurs étudiants n'arrivent pas à faire fonctionner les logiciels requis. Nous remarquons qu'Henri est calme, qu'il prend le temps de faire installer les logiciels requis. Le groupe est réactif. Les étudiants s'aident entre eux, particulièrement un étudiant très vocal qui explique aux autres quoi faire. Henri circule pour aider les étudiants un par un. Après 12 minutes à essayer, il constate que ce sera trop long et prend la décision de retourner dans l'ancien local de classe. Selon lui, les travaux sont terminés à cette heure et le bruit sera minimal. Il mentionne qu'il va envoyer un message pour faire corriger les problèmes techniques. L'ensemble du groupe se déplace alors de deux étapes pour retourner dans l'ancien laboratoire (local 29).

Il apprendra plus tard, que c'est une manipulation réalisée par un autre enseignant qui a provoqué le problème. Serge avec son groupe ont changé la configuration des postes et ont causé des problèmes aux autres utilisateurs. Henri décidera de maintenir son cours dans l'autre local afin d'éviter les problèmes. Son horaire de cours est compatible avec l'horaire des travaux.

28 minutes après le début prévu de la séance, les étudiants sont installés et Henri reprend les explications. Il fait un retour sur l'exercice que les étudiants avaient à remettre. Il réalise chaque exercice devant les étudiants. Nous remarquons qu'il ne commet aucune erreur dans ses démonstrations. Tous ses exercices sont déjà planifiés et ils les répètent de cours en cours. Il maîtrise très bien sa matière. Il demande aux étudiants s'ils ont le même résultat que lui. Quelques étudiants lui disent comment ils ont rempli l'exercice et comment leur résultat est différent. Il acquiesce et demande s'il y a d'autres solutions. Il reprend le même

procédé pour chaque numéro. Certains étudiants proposent des solutions plus complexes, mais il explique quel résultat il visait exactement.

Il y a plusieurs façons de faire, mais j'ai demandé... (Extrait des observations)

Après avoir procédé à la correction et envoyé le corrigé aux étudiants, il leur demande d'aller chercher les notes de cours prévues pour la séance. Il ouvre le matériel et l'affiche sur l'écran. Il explique la prochaine notion et fait une courte démonstration théorique en se servant du tableau, ensuite il retourne à ses notes, poursuit ses explications et procède à la démonstration sur l'ordinateur. Il code et ensuite montre le résultat aux étudiants. Il poursuit sa démonstration et demande aux étudiants de compléter l'exercice qu'il vient d'écrire. L'exercice est tiré de ses notes personnelles. Elles sont affichées sur son ordinateur portable, uniquement visibles pour lui. Il se sert du poste fixe pour enseigner et de son portable comme référence. Pendant que les étudiants travaillent, Henri circule parmi eux. Il regarde les écrans et intervient sur ce qu'ils font. Sa présence change l'attitude de certains étudiants, ceux qui ne faisaient rien avant qu'il ne s'approche d'eux.

Après quelques minutes, il retourne en avant et lance la correction en expliquant le travail. Il débute par donner un contre-exemple et ensuite corrige avec la bonne façon de procéder. Il montre aussi ce qu'il a vu comme erreurs en circulant. Il insiste sur la qualité du travail même quand il ne compte pas dans l'évaluation finale. Il donne alors la pause et se rend aider les étudiants qui n'avaient pas réussi à s'acquitter de l'exercice.

Au retour de la pause, il donne un second exercice, encore tiré de ses notes. Il écrit l'énoncé comme s'il improvisait, mais consulte ses notes pour s'assurer de l'exactitude de ses propos.

Henri il écrit l'exercice dans les commentaires du fichier qu'il a fait. [Il n'improvise pas, l'exercice est déjà prévu, dans ses notes]. Les réactions des étudiants vont de « mon dieu » à « facile ».
Henri : « ah oui, facile? Ne me donne pas de temps... » (Extrait des notes d'observation)

Les étudiants se mettent au travail, Henri reprend la même routine. Il circule, regarde le travail des étudiants et formule des commentaires généraux en fonction de ses constats pédagogiques. Il reproduira ce modèle pour la prochaine notion. À la fin du cours, il n'octroie pas de temps pour réaliser l'exercice en classe, mais demande aux étudiants de le terminer pour le prochain cours.

Sa méthode est similaire d'un cours à l'autre. Elle se résume à : (1) explication des concepts à l'aide d'un support visuel (Powerpoint, Microsoft Corp); (2) démonstration en direct avec un exemple qu'il a préparé sur son ordinateur portable; (3) réponse aux questions des étudiants; (4) réalisation d'un exercice par les

étudiants; (5) circulation dans la classe pour observer, répondre aux questions et émettre des commentaires; (6) correction de l'exercice en direct; (7) intégration des solutions alternatives des étudiants. S'il n'a pas le temps de terminer les exercices prévus avec les étudiants, il leur demande de les compléter avant le prochain cours et en fera la correction au début de la prochaine séance.

Pendant les observations, il nous apparaissait que son cours était rodé et probablement répété de la même manière de session en session. Il nous l'a effectivement confirmé et, bien que quelques groupes n'avancent pas à la même vitesse, Henri répète les exercices et les démonstrations de session en session. Pour lui, c'est la meilleure façon de procéder pour que l'ensemble du groupe puisse suivre le cheminement prévu par son programme.

8.1.2.3 Pierre : Un accompagnement individuel

Nous avons observé Pierre dans le cadre de deux cours distincts, mais montrant une structure similaire. Dans la première partie du cours, durant de 45 à 90 minutes, il présente la matière, donne les explications et fait une démonstration liée à la question traitée. Dans la seconde partie, il laisse les étudiants travailler sur les exercices ou les travaux pratiques dont ils ont à s'acquitter. Dans tous les cas, il s'agissait d'exercices sommatifs, donc devant être remis et faisant l'objet d'une évaluation précisée dans le plan de cours.

La première séance observée se déroulait dans un cours structuré autour d'un projet complet devant être réalisé par les étudiants tout au long de la session, du premier au dernier cours. Il reposait donc principalement sur l'accompagnement des étudiants dans une pratique autonome et en équipe. Cette séance fut divisée en deux parties. Dans la première partie, il a effectué une présentation de la suite du travail à effectuer, incluant les critères d'évaluation et les dates de remise, ainsi qu'une présentation magistrale sur des concepts devant être maîtrisés pour la suite du projet. Pierre prend le temps de répondre à chaque question pendant sa présentation. Les étudiants lèvent habituellement la main avant de questionner l'enseignant. Pierre nomme chaque étudiant pour prendre chaque question.

Oui NOM ? (Pierre)

L'étudiant pose sa question. (Extrait des observations)

Nous remarquons qu'il connaît chaque étudiant. Il s'est trompé une seule fois et s'en est excusé. Pierre prend le temps de répondre à chaque question, en donnant des exemples et il en profite généralement pour exposer des liens plus généraux avec les travaux, le projet et la matière prévue au cours. Après environ 50 minutes d'explications et de réponses aux questions, il a lancé la seconde partie du cours et laisse les étudiants travailler.

Dans cette partie du cours, il a circulé dans la classe pour répondre individuellement aux questions. Il passe beaucoup de temps avec chaque étudiant, réexplique des éléments déjà présentés, mais en faisant la mention explicite :

J'ai déjà dit ça. (Pierre, Extrait des observations)

Pendant qu'il répond individuellement, il semble se rendre compte que la majorité du groupe ne comprend pas certains points. Pierre interrompt alors le groupe pour expliquer à tous en même temps. Il précise les étapes du projet, mais les étudiants semblent s'opposer aux éléments qu'il propose. Il en rit, mais poursuit ses explications avec un peu moins de patience. Une fois les explications de groupe complétées, il retourne vers les étudiants qui avaient motivé l'intervention devant la classe.

Nous remarquons que les étudiants ont beaucoup de questions sur le travail et sur des détails. Pierre explique toujours longuement pour chaque étudiant, mais nous percevons des signes d'impatience. Il y a beaucoup de répétitions dans les questions individuelles, Pierre répète beaucoup d'un groupe d'étudiants à l'autre et nous entendons quelques soupirs de découragement. Nous sommes surpris qu'il poursuive son accompagnement individuel au lieu de reprendre ses explications pour le groupe au complet. Dans certains cas, il laisse aux étudiants le soin de trouver eux-mêmes leurs réponses.

Tu le fais comme tu le sens (Pierre, extrait des observations)

Pierre montre qu'il est en contrôle de la matière et que son expertise est très pertinente. Cependant, la structure du cours est contrainte par un devis de projet qui a été spécifié dans un autre cours. Pierre et les étudiants doivent donc répondre aux contraintes d'un projet planifié par un autre enseignant pour un autre cours. L'accompagnement individuel est au cœur de sa démarche, et ce, même s'il doit répéter à plusieurs reprises les mêmes éléments. Même à la fin, après la séance de cours, il reste à répondre à des questions des étudiants. Plusieurs de ces questions n'étaient pas en lien avec la matière du cours, mais il est resté pour y répondre.

Dans son autre cours, il a expliqué une procédure à réaliser dans un logiciel spécialisé. Il a indiqué que tout était dans les notes, mais il en a fait la démonstration avec les étudiants. Il a pris beaucoup de temps pour s'assurer que tous les étudiants suivaient en même temps. Plusieurs étudiants étaient arrivés en retard lors de cette séance. Il a toutefois répété la procédure plusieurs fois pour ceux-ci et à chaque fois qu'un nouvel étudiant entrait dans la classe. Après avoir complété les explications, il a envoyé les étudiants en pause, mais est resté pour s'assurer qu'ils avaient tous bien compris. Pierre est allé voir individuellement chaque

étudiant retardataire pour s'assurer qu'ils avaient tous bien compris. Il a réexpliqué la procédure à quatre reprises individuellement.

Pendant le reste du cours, dédié à un atelier de production, il a circulé et poursuivi les explications individuellement. Encore une fois, nous remarquons que Pierre prend beaucoup de temps pour répondre à chaque étudiant et qu'il revient sur d'autres aspects de la matière afin de s'assurer que l'ensemble est bien compris, avant de passer au prochain étudiant.

Nous remarquons que pour certains étudiants qui semblent moins maîtriser la manière, il réduit ses exigences. Alors que l'énoncé du travail demande certains éléments spécifiques, il accepte que des étudiants n'aient pas à atteindre complètement ces exigences initiales pour valider leur exercice.

Ah oui, ouais... tu l'as un peu fait ici. Passe au reste de l'exercice (Pierre, extrait des observations)

Pierre accepte une certaine asymétrie entre ses étudiants et semble ajuster les consignes pour eux. Il accepte que certains étudiants soient plus faibles et il n'a pas les mêmes exigences de performance pour ceux-ci. Nous ne savons pas si cette différenciation est maintenue dans la correction et dans les notes. Il ne prend pas de pause, il reste pour aider les étudiants, et ce, même après que le cours soit terminé.

Dans les trois séances où nous l'avons observé, il est arrivé en avance, n'a pas pris de pause et est reparti après l'heure de fin. Il est à noter que son horaire allégé comprenait six à neuf heures d'enseignement par semaine, lui permettant de se rendre disponible à l'extérieur de ses cours pour les étudiants.

8.1.2.4 Charles : mise de l'avant de son expérience

Charles enseignait trois cours différents pendant les observations. Il avait quatre groupes distincts, dont un groupe pour deux cours distincts. Au total, c'était cinq combinaisons cours-groupes. Son horaire était très chargé avec environ 24 heures d'enseignement par semaine. Nous considérons qu'une tâche qui comprend plus de 15 à 18 heures de cours par semaine d'enseignement est très chargée. Ramenée à deux sessions de 15 semaines, elle équivaut à une tâche comprenant entre 450 et 540 heures par année. Malgré cet horaire, nous avons observé que Charles se rendait très disponible pour les étudiants avant et après les cours. Il a notamment donné une séance de rattrapage pour un de ses cours afin d'aider les étudiants à se mettre à jour. Il est à noter que c'est son initiative personnelle. Il n'a pas été rémunéré pour cette prestation et n'a pas demandé à la direction de la FC d'en faire une activité rémunérée ou officielle. Selon lui, ça lui fait gagner du temps dans les cours et permet aux étudiants de mieux réussir.

De manière générale, et ce, peu importe le cours qu'il donne, il débute ses séances par une période d'enseignement magistral. Il présente sa matière en se basant sur des notes de cours qui sont projetées sur l'écran devant la classe. Les notes sont aussi déposées en ligne avant la séance sur la plateforme d'enseignement (Léa, Omnivox, Skytech Communications). Elles lui servent de matériel didactique, pour aider les étudiants à comprendre la matière et à réviser celle-ci, mais aussi de structure pour son cours. S'il considère que la création de notes de cours est un travail exigeant, principalement la première fois qu'il donne un cours, ce travail lui permet de faciliter sa préparation pour les éditions subséquentes de ses cours. Après chaque séance, il corrige et adapte les éléments qu'il juge incomplets ou incorrects, selon les questions qu'il reçoit et sa perception pendant le déroulement de la séance. Ainsi, il n'aura qu'à réviser ses notes avant la prochaine prestation de la même séance pour se préparer. Il organise ses notes en fonction du calendrier prévu au plan de cours et non pas selon des rubriques de contenu. Elles contiennent des explications et des extraits de démonstration auxquels les étudiants auront accès. Il est intéressant de noter qu'il utilise souvent des images et non du texte dans ses notes (diffusées en format PDF). Ceci oblige les étudiants à recopier manuellement le code et non pas seulement à copier et coller le contenu pour réaliser les démonstrations. Puisqu'il donne plusieurs cours à plusieurs groupes, ses notes deviennent un important outil de suivi de la progression des cohortes. C'est aussi ce que Sam nous a expliqué en rapport à ses notes de cours (voir Sam, section 8.1.2.5).

Les notes projetées sur l'écran de projection contiennent de longs textes qu'il explique sans les lire. Dans certains cas, certaines pages contiennent aussi des extraits de code source qui viennent établir des liens entre le savoir expliqué et son application à des cas concrets. Dans d'autres cas, aucun exemple n'est disponible dans ses notes. Après avoir complété les explications de base, il présente ensuite des démonstrations qui sont majoritairement déjà réalisées en amont. Il explique ensuite le code aux étudiants et explicite chaque élément. Il montre ensuite le résultat. Dans certains cas, le code est incomplet. Il ajoute quelques éléments pour en faire la démonstration. Ses démonstrations sont toujours préparées à l'avance et bien maîtrisées. Il se trompe très rarement et agit en expert de la matière. D'ailleurs, dans un cours où il affirme être moins à l'aise avec la matière (sur un élément qu'il ne fait pas souvent ou n'utilise pas fréquemment), il présente des démonstrations déjà réalisées. Il ne fait qu'expliquer ce qu'il a fait dans ses exemples.

Charles : Je ne le fais pas souvent, excusé [...]
Charles dit qu'il a des documents de base, « on va moins jizzer »
[Charles assume une compréhension limitée de la matière]
(Extrait des observations)

De manière générale, il fait beaucoup de lien avec son expérience comme développeur. Dans la plupart des cours où nous l'avons observé, il contextualise la tâche ou les éléments qu'il enseigne dans un cadre plus large que la réalisation des travaux scolaires. Il cherche à montrer que ce qu'il enseigne s'applique dans un cadre professionnel. Il utilise des anecdotes tirées de son expérience en entreprise pour nourrir son enseignement. Il n'en appelle que très peu à l'expérience antérieure des étudiants. Quand il le fait, c'est en lien avec d'autres cours qu'ils suivent présentement ou qu'ils ont suivis dans une session précédente.

Vous vous rappelez dans le cours X, right... (Charles, extrait des observations).

Charles connaît bien le programme, il a enseigné plusieurs cours du programme depuis le début de sa carrière. Il est donc en mesure de fournir des détails sur l'ensemble de ces derniers. De plus, son expérience personnelle comme étudiant est souvent mise en scène. Il a été l'un des étudiants de plusieurs des enseignants du programme, il les connaît à cet égard très bien. Il mentionne aux étudiants qu'il a étudié à la formation continue du Cégep de Montréal. D'ailleurs, dans les exercices, les travaux et les exemples qu'il utilise, il existe des éléments qui évoquent notre propre matériel et celui d'autres enseignants. On retrouve dans son discours des phrases ou bien des expressions que nous pouvons reconnaître. Bien que cette observation soit anecdotique, elle s'inscrit en cohérence avec les constats évoqués au chapitre 6. Cette observation permet de constater empiriquement l'effet de l'expérience vécue comme étudiant et son transfert dans la pratique d'enseignement. Cette pratique éducative est fortement conditionnée par l'expérience antérieure. Si les enseignants nous l'affirment dans les entretiens, nous avons pu le constater dans nos observations avec Charles. Sans être capable de l'observer chez les autres enseignants, qui n'ont pas eu le même parcours scolaire, nous pouvons toutefois en rendre compte personnellement. Nos propres pratiques sont grandement influencées par notre expérience d'étudiant et nous retrouvons divers aspects de pédagogie de nos anciens enseignants dans notre propre approche et dans notre discours.

8.1.2.5 Sam : une journée dans les souliers d'un enseignant avec des pratiques différentes.

Sam est un enseignant très occupé. Sa charge d'enseignement est très grande par rapport à celle de ses collègues. Il donne souvent les mêmes cours, déjà préparés, et ne postule que très rarement pour de nouveaux cours. Il choisit en fonction de sa préparation et de ses intérêts. Il cherche principalement à donner des cours qui ne lui demanderont pas une somme trop grande de travail, mais tient également compte de l'intérêt qu'il a envers certaines matières. Pendant nos observations, il avait accepté un cours qu'il n'avait jamais donné afin de développer son expertise sur le type de contenu.

Il était le seul enseignant à remplir une journée complète d'enseignement (trois périodes de trois heures) à son horaire. Pendant la première semaine d'observation, il animait 9 séances de 3 heures réparties sur 4 jours sur une possibilité de 13 plages horaires. On compte ici 27 heures en présence des étudiants en 4 jours.

Pendant nos observations, nous avons pu constater que Sam montrait une attitude différente selon le groupe impliqué, mais aussi selon la matière enseignée. Dans certains cours, son niveau d'engagement et son enthousiasme apparaissent plus grands que dans d'autres cours. Il a visiblement plus de plaisir à enseigner certains savoirs et ce parti pris transparait aussi dans ses interactions avec les étudiants : il répond de manière plus complète et semble se préoccuper davantage du niveau de compréhension des étudiants dans ces contextes. Ces cours entrent davantage dans son champ d'expertise et dans ses intérêts premiers. Pour les autres cours, qu'il prend afin de s'assurer d'un salaire suffisant, il est moins engagé et répond avec moins de précision et d'intérêt aux étudiants.

Son comportement change aussi avec certains groupes. Nous avons observé qu'il n'engage pas de conversation avec les étudiants au début du cours avec des groupes pour lesquels il a moins d'affinités ou qu'il considère comme étant moins motivant pour lui. Il présente la matière, ne blague pas, répond aux questions plus succinctement et ne sort pas du cadre formel prévu au cours. Avec d'autres groupes, il est plus enjoué, fait des blagues et entame des discussions plus ouvertes, notamment au début des séances ou pendant des moments où les étudiants réalisent des exercices. Au départ, nous avons attribué ce changement d'attitude à la fatigue, mais les observations subséquentes et nos conversations avec lui nous poussent à interpréter ces changements d'attitudes.

Nous avons aussi noté qu'il est toujours très calme et n'intervient jamais pour faire cesser le bruit des étudiants ou bien ramener le silence lorsqu'il débute les explications. Il ignore majoritairement les dérangements et poursuit ses explications sans attendre que l'attention de l'ensemble du groupe soit revenue. Cette attitude est cohérente avec la perception de son rôle et de celui des étudiants. Sam ne se sent que très peu responsable des apprentissages des étudiants. Pour lui, il est de la responsabilité de l'étudiant de s'engager dans sa formation en approfondissant la matière et en étant actif dans ses apprentissages.

Un élément qui nous surprend dans les observations que nous avons faites des pratiques éducatives de Sam est son rapport aux erreurs réalisées en classe. La majorité des enseignants vont mettre à l'essai leur démonstration devant les étudiants et corriger les problèmes directement devant eux. Sam procède différemment. S'il produit ses démonstrations majoritairement sans utiliser de référence ou de notes préparées à l'avance, il ne montre pas ses tests ou ses corrections aux étudiants. Il utilise plutôt la fonction *Freeze* de l'écran de projection, ce qui a pour effet de geler l'image sur le projecteur. De cette manière, les

actions se déroulant sur son écran ne sont plus transmises au projecteur et ne sont pas visibles pour les étudiants. Il peut alors manipuler, à l'abri des regards, son code et corriger ses erreurs. Ainsi, avant de montrer le résultat aux étudiants, il gèle momentanément le projecteur et il valide son code. En cas d'erreur, il corrige rapidement. Ce procédé ne permet pas aux étudiants de constater l'erreur, la nature de celle-ci et le correctif à lui appliquer. Il réaffiche ensuite la solution, indique les changements et montre le résultat, sans erreur, aux étudiants. Le tout s'opère en silence, sans qu'il explicite ses erreurs ou comment il a trouvé la solution. Lorsqu'il ne la trouve pas rapidement, le silence peut s'allonger, créant des ruptures dans le rythme du cours. Notre propre expérience de l'enseignement nous laisse penser que les erreurs commises par les enseignants peuvent se révéler des moments d'apprentissage pour les étudiants qui commettront possiblement les mêmes erreurs.

Nous avons aussi remarqué qu'il enseigne sans tenir compte des cours précédents ou de l'acquisition des compétences antérieures des étudiants. Afin de simplifier ses démonstrations, il emprunte fréquemment des raccourcis ou utilise des pratiques désuètes, qui ne sont pas considérées comme de bonnes pratiques, venant contredire ainsi le contenu qui est enseigné dans d'autres cours et même ses propres enseignements. Il le mentionne parfois explicitement. Ses démonstrations sont construites depuis plusieurs années et n'ont pas été ajustées en fonction des changements techniques ou de l'évolution des pratiques.

Dans le cas de Sam, nous constatons que son propre rapport aux apprentissages, sa perception de l'utilité des savoirs qu'il enseigne et la vision de son rôle auprès des étudiants modulent grandement son attitude et ses pratiques éducatives. Il fonde son approche sur l'autonomie des étudiants quant à la mise à jour de leurs propres savoirs et à l'approfondissement de la matière des cours.

8.1.2.6 Claude : une approche particulière

Claude se démarque des autres enseignants par son attitude envers les étudiants, mais aussi par certaines méthodes de présentation des savoirs. Il se fait un point d'honneur de nommer chaque étudiant par son prénom, tout en les vouvoyant. Dans les premières séances avec une nouvelle cohorte, Claude demande que les étudiants se nomment quand ils posent des questions. Il le fait explicitement pour favoriser l'apprentissage de leur nom. Il tient particulièrement à ce contact.

Quand je vais les voir après j'ai l'impression qu'on a plus une discussion entre deux individus qui se connaissent au minimum assez l'un et l'autre (Claude)

C'est une démarche explicite de reconnaissance qu'il met en place. En cas d'erreur de désignation, il s'excuse et se reprend.

Il enseigne en suivant sensiblement le même schéma lors de la majorité de ses cours. Il n'utilise pas de notes de cours exhaustives, mais plutôt des fiches résumées contenant des références externes (lien hypertexte) pour chaque notion. Chaque concept sera explicité par de bons exemples et par de mauvais exemples d'application.

Lorsqu'il enseigne des aspects demandant une démonstration technique, il n'utilise pas de notes de cours préalablement préparées. Claude mobilise la documentation et les références existantes accessibles en ligne. Il effectue la recherche Web en face des étudiants en utilisant les mots-clés pertinents afin de trouver les ressources voulues. Par la suite, il réalise la démonstration en direct devant les étudiants. Nous avons pu observer et confirmer avec lui que ses démonstrations ne sont pas préparées à l'avance et varient d'un cours à l'autre ou d'un groupe à l'autre en fonction de ses inspirations, de la réceptivité du groupe ou bien de ce qu'il a constaté dans les travaux des étudiants. Dans une séance qui avait lieu en début de session pour un groupe, nous l'avons vu bifurquer dans l'explication et la démonstration d'un concept de base pour introduire une nouveauté technologique, dont il avait parlé la veille dans le même cours, avec un autre groupe, mais dans une séance plus avancée dans la session. Il n'utilise donc pas une progression des apprentissages spécifique, mais se laisse influencer par ses inspirations tout en demeurant dans les balises du plan de cours.

Claude aborde la rétroaction dans ses travaux de manière différente des autres enseignants. Nous avons pu assister à deux reprises à une séance de rétroaction en groupe sur les travaux des étudiants. Comme les autres enseignants, il fournit une rétroaction écrite, individuellement, basé sur les critères de correction précédemment établis. Cependant, il fait toujours un retour en groupe sur les principaux problèmes rencontrés dans les travaux. Il compile des statistiques sur les principaux problèmes constatés dans les travaux. Ces informations lui permettent de réviser ces notions, d'ajuster ses explications, mais aussi de fixer des objectifs à ses étudiants pour les prochaines remises.

Je ne veux plus avoir à faire ce commentaire dans le prochain travail (Claude, extrait des observations)

En plus de souligner de manière générale les aspects les moins réussis, Claude prend toujours le temps de souligner les éléments les mieux réalisés. Il se permet même de nommer les gens qui ont bien fait.

Ça, c'est particulièrement bien fait par NOM DE L'ÉTUDIANT.

NOM DE L'ÉTUDIANT, vous avez bien fait X et Y. Vous aussi, NOM, vous avez bien fait X.
(Extraits des observations)

C'est un aspect qui marque ses relations avec les étudiants. Il revient sur des commentaires précédemment énoncés par des étudiants quand il explique des notions, révise les travaux ou bien quand il procède à des démonstrations.

Ça, c'est comme la question de NOM DE L'ÉTUDIANT.

NOM DE L'ÉTUDIANT, là vous devriez écouter, c'est important pour vous. (Extraits des observations)

Lors de la séance d'un cours, il a présenté les travaux les mieux réussis et a commenté ceux-ci devant les étudiants. Il a repris chaque critère de correction et a présenté les travaux qui respectaient le mieux ces critères. Il félicitait explicitement les étudiants et encourageait les autres à se baser sur les travaux présentés pour mieux faire la prochaine fois.

Il a dû s'ajuster au manque de connaissance des étudiants pour donner son cours. Pendant les observations, Claude donnait le second cours d'une séquence de trois cours donnés consécutivement. En expliquant certaines notions, il s'est rendu compte que plusieurs éléments n'avaient pas été acquis par les étudiants de manière satisfaisante. L'ensemble de sa planification liée au plan de cours a été mis de côté afin de revoir les éléments manquants. Il a dû dévier du plan de cours, retirer une partie de la matière devant être vue afin de faire acquérir les bases nécessaires aux étudiants. Il n'a pas lutté pour faire adhérer les étudiants au nouveau profil du plan de cours ou intégrer son cours dans un plan de cours modifié, mais a ajusté celui-ci pendant la session afin de mettre de l'avant les besoins des étudiants en fonction des compétences à acquérir.

Dans nos observations, nous l'avons souvent entendu discuter de situations liées à son emploi antérieur, à ses relations avec les patrons et les divers collègues des équipes de production ainsi qu'avec les clients. Claude est l'enseignant ayant le plus d'expérience du domaine professionnel. Il a travaillé pendant plus de quinze ans avant de débiter sa carrière d'enseignant. Il se sert abondamment de cette expérience pour contextualiser la matière qu'il enseigne; il est question ici, notamment, de projets sur lesquels il a travaillé personnellement. En opposition, il ne considère pas que l'expérience antérieure des étudiants est significative dans le domaine qu'il enseigne et que cette posture pourrait affecter leur capacité d'apprentissage. Du moins, il ne mobilise pas ces expériences explicitement dans le cadre de ses cours. Bien que son cours se prête à l'intégration de thématiques personnelles, les travaux portent exclusivement sur des thèmes qu'il choisit en fonction de ce qui l'anime et de la cohérence avec la compétence qu'il cherche à faire acquérir.

Claude est le seul enseignant à développer une visée explicite de reconnaissance et de relation d'adulte à adulte dans ses rapports avec les étudiants. Il mobilise explicitement sa propre expérience, à la fois pour

mettre en contexte les savoirs enseignés, mais aussi pour préciser les objectifs de formation (compétences) qu'il croit devoir enseigner. Il n'hésite pas à revoir sa planification pour aider les étudiants à atteindre les objectifs qu'il s'est fixés pour eux. En ce sens, Claude ne laisse pas reposer l'ensemble de la charge d'apprendre aux étudiants, mais se positionne comme le détenteur des savoirs que les étudiants doivent acquérir.

8.1.2.7 Léonard : Apprendre à enseigner dans des conditions difficiles.

Léonard en était à ses toutes premières expériences comme enseignant de niveau collégial. Il possède plusieurs années d'expérience en enseignement secondaire, mais fut bousculé par le rythme, la matière et le type d'étudiant qu'il avait en face de lui. Dans son approche avec les étudiants, Léonard cherche d'abord à établir un bon contact. Il accueille les étudiants et pose des questions sur leur humeur afin de valider s'ils se portent bien. Il démontre une grande empathie envers leur réalité et semble intéressé à les connaître individuellement. Léonard arrive généralement tôt avant le début du cours. Quand les étudiants font leur entrée, il les salue par leur nom et pose souvent une question plus personnelle.

Comment a été ta fin de semaine (Léonard, extrait des observations)

Cela dit, sa première expérience a été difficile avec un groupe d'étudiant particulièrement exigeant. Il a démontré énormément de patience avec ce groupe. Plusieurs personnes dans le groupe avaient des exigences particulières et formulaient des recommandations sur la manière d'enseigner. Léonard s'est retrouvé à devoir revoir sa planification et sa façon d'agir pour s'adapter aux demandes de certains étudiants plus vocaux qui n'appréciaient pas sa stratégie d'enseignement. Il s'est contraint à adopter un carcan plus fixe. Au début du cours, il avait pris l'habitude de produire des démonstrations selon les questions des étudiants et selon ses inspirations du moment. Cette manière d'enseigner provoquait parfois des débordements de questions et des erreurs dans les démonstrations. Ces erreurs étaient perçues comme génératrices de confusion chez quelques étudiants. Ainsi, certains lui ont demandé de s'en tenir à des démonstrations déjà réalisées à l'avance. Il s'est ajusté, mais a toutefois regretté avoir complètement changé sa manière d'opérer pour répondre à quelques étudiants seulement. Lors de nos observations, il adoptait le modèle du canevas générique décrit à la section 8.1.1. Ses séances débutent par une partie théorique, reposant sur des diapositives électroniques. Ensuite, il présente une démonstration déjà réalisée et planifiée. Il répond aux questions des étudiants et complète certaines parties de la démonstration.

Cette approche induit une vision verticale de la matière. Nous avons observé que Léonard enseignait en silo, c'est-à-dire qu'il présente les notions de manière approfondie, mais qu'il ne tisse que peu de liens entre les divers éléments présentés dans les séances précédentes ou bien avec les contenus qu'il exposera plus

tard. Il présente des diapos, du code source déjà fait et répond aux questions. Il n'improvise pas d'exemples à partir des questions des étudiants ou selon ses inspirations.

Nous avons observé à plusieurs occasions que des questions difficiles et hors propos lui étaient posées. Sans pouvoir le valider avec les étudiants, nous percevions que l'intention était souvent de le déstabiliser et de le confronter. Léonard est toujours très patient et répond calmement. Comme chez plusieurs nouveaux enseignants, la réflexion dans l'action, sur le plan des connaissances techniques, achoppe de temps en temps. Certaines questions l'ont placé dans un état de vulnérabilité que plusieurs enseignants redoutent et tentent d'éviter. Lors de nos observations, à au moins deux reprises, il s'est retrouvé dans une situation où il ne trouvait pas la réponse à la question, s'embrouillait dans ses explications et n'est pas arrivé à donner une réponse correcte à l'étudiant. Léonard n'a pas semblé trop dérangé par ces événements. Après la séance, il nous a dit ne pas trop s'en soucier et comprendre où l'étudiant voulait l'amener avec sa question et qu'il allait s'assurer de répondre correctement au début de la prochaine séance.

Malgré le peu d'expérience à la FC, Léonard a su s'adapter aux divers aléas et aux contraintes. D'ailleurs, dès le premier cours que nous avons observé que son local venait de changer. Il a dû faire installer des logiciels et trouver une solution pour travailler avec les étudiants. Les logiciels requis ne fonctionnant pas sur les postes des étudiants, il a dû trouver une alternative rapidement.

Léonard se rend disponible pour les étudiants à l'extérieur des cours et s'offre pour rencontrer les étudiants individuellement afin de répondre à leurs questions. Il prend les devants pour offrir de l'aide aux étudiants qui semblent présenter le plus de difficultés. Après avoir lancé les étudiants dans une période d'ateliers de production, il est allé voir directement un étudiant qui avait posé beaucoup de questions pendant les explications pour s'assurer que celui-ci comprenait bien la tâche dont il devait s'acquitter. Il s'est proposé de l'aider à l'extérieur du temps de classe s'il avait d'autres interrogations. Comme plusieurs enseignants, il se soucie de la réussite de ses étudiants et se sent responsable de celle-ci.

Nous voyons que les étudiants peuvent avoir un impact important sur les pratiques éducatives des enseignants. Les pressions et les demandes de quelques étudiants peuvent transformer complètement la planification et le déroulement anticipés des cours. La flexibilité et l'adaptabilité des enseignants doivent être mises à profit pour s'assurer du bon déroulement des séances et des apprentissages.

8.1.3 Des pratiques convergentes

Lors de nos observations, nous avons pu distinguer certains styles ou attitudes spécifiques qu'adoptent les enseignants. Cependant, ce qui a été le plus marquant est de constater les similarités entre les méthodes

employées par les enseignants. Bien que n'ayant pas été formés ensemble, n'ayant pas mutuellement assisté à leurs cours et n'ayant pas été formés dans les mêmes écoles, dans les mêmes disciplines, voire les mêmes pays, ils reproduisent un modèle d'enseignement très similaire. Il serait intéressant de savoir si cette convergence est le fruit de la nature même de la discipline enseignée, si c'est dans l'universalité de la tâche d'enseignement que se forment ces pratiques ou bien si la « culture de l'éducation » est un élément qui est partagé par ceux et celles qui ont fréquenté longuement les divers systèmes scolaires dans les pays industrialisés. Cette question devra rester en suspens.

Nous avons observé que les enseignants utilisaient cinq modèles distincts de séances ou une hybridation de ces séances : la démonstration magistrale; l'atelier de travail; la correction en groupe; la séquence : démonstration ou exposé, travail, correction; et les séances hybrides (composées d'une partie de démonstration, d'exposés ou de correction et d'une partie d'atelier de travail). Chaque enseignant utilise généralement deux ou trois types de séances distinctes. La démonstration magistrale et l'atelier de travail étant les techniques qui reviennent le plus. Elles sont composées ou bien réalisées dans une seule séance. Aucun enseignant de la FC observé n'utilise des méthodes telles que le travail de groupe, la classe inversée ou l'apprentissage par problèmes. Ils préfèrent tous s'en tenir aux modalités qu'ils ont déjà expérimentées comme étudiants ou comme enseignants. D'ailleurs, les enseignants qui nous ont parlé de leur méthode dans les entrevues étaient hésitants à les changer en l'absence de formations adéquates. Henri notait que sa méthode était classique, suspectait qu'elle n'était pas très efficace, mais ne savait pas comment faire des changements importants pour adopter une autre méthode comme la classe inversée.

Au vu des commentaires des étudiants sur la disposition des locaux dans les salles de classe où les postes de travail étaient en îlots de travail de groupe, nous pouvons croire que les étudiants avaient des attentes quant à la structure d'une classe et au déroulement d'un cours. Ces attentes semblaient cadrer avec les méthodes dites classiques des enseignants de la FC.

8.2 Des pratiques orientées d'abord vers la transmission de la matière en grand groupe et la réalisation des travaux individuellement.

De manière générale, nous observons que l'enseignement est majoritairement orienté vers la transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour un groupe. Nous n'avons pas observé de stratégies de coproduction des savoirs par les étudiants. Nous nous retrouvons principalement dans un paradigme de transmission maître-étudiant où la reconnaissance de l'autre comme adulte avec un rapport aux savoirs similaires est quasi inexistante. Cette relation d'adulte à adulte s'observe principalement dans les

conversations avant les séances. Il s'agit d'une vision qui s'approche davantage de la relation pédagogique que d'une relation andragogique, du moins, telle que nous la définissons.

D'abord, dans une séance de cours, leur temps est principalement occupé à transmettre la matière, expliquer les concepts et faire les démonstrations. Dans de rares cas, l'enseignant interroge ou interpelle des étudiants spécifiquement. Nous n'observons pas de scénario où l'autonomie des apprenants est explicitement mise de l'avant, où la prise en compte de l'expérience de chaque étudiant s'incarnerait dans une individualisation des explications ou des apprentissages. Les étudiants sont appelés à produire des travaux selon des consignes spécifiques et des critères universels. La majorité des heures requises pour réaliser les travaux doit être investie à l'extérieur de la classe. Les heures d'atelier ou de production ne sont pas suffisantes pour compléter l'ensemble des travaux. Les étudiants doivent donc mettre un bon nombre d'heures à l'extérieur du cours. Les cours sont tous organisés de la même manière. Les travaux comportent des exercices de 5 à 10 %, des travaux pratiques de 20 à 30 % et une épreuve finale réalisée en classe qui compte pour 20 à 30 % selon le cours. En général, les cours comportent deux travaux pratiques, quelques exercices et une épreuve finale. L'apprentissage se fait donc activement dans la réalité de travaux en lien avec la ou les éléments de compétence des cours. Les enseignants laissent très peu de latitude et de liberté dans les thèmes abordés et dans la réalisation des travaux.

L'apport individuel de chaque étudiant est généralement tu et c'est le groupe qui prime dans les approches des enseignants. Nous posons l'hypothèse qu'il s'agit d'une mesure d'efficacité et de rendement de la part des enseignants. Avec un horaire comportant plus de 20 heures de cours, il apparaît impossible d'accompagner individuellement chaque étudiant dans les cours et à l'extérieur des cours. D'ailleurs, dans une séance de trois heures, représentant véritablement 170 minutes, l'enseignant ne pourra accorder que très peu de temps par étudiant. Dans un groupe d'une vingtaine d'étudiants, c'est environ moins de neuf minutes que l'enseignant pourra consacrer à chaque étudiant.

Cette recherche d'efficacité est aussi mentionnée lorsqu'on demande aux enseignants les points qui sont importants pour eux dans les évaluations ou dans les rétroactions sur les travaux. Ils rapportent tous s'en tenir à quelques commentaires rapides qui portent principalement sur les erreurs commises et non sur les aspects positifs des travaux. Les diplômés interrogés sur la même question semblaient toutefois satisfaits de la rétroaction qu'ils recevaient de leurs travaux. À cet égard, le travail semble être bien réalisé par les enseignants.

8.3 Synthèse et discussion : Un modèle émergent d'enseignant. La figure de l'enseignant expert dédié aux apprentissages des étudiants, mais aux prises avec la réalité vécue

8.3.1 Des enseignants experts en représentation

De manière générale, nous observons que les enseignants agissent comme des experts devant les étudiants. Ils redoutent les erreurs d'exécution dans leur démonstration, surtout en début de carrière. Être pris en défaut par les étudiants les place dans une situation qui est perçue comme embarrassante. Pour certains enseignants, la prestation de cours, pour reprendre la métaphore de la performance, doit être fluide, sans accrochage et bien maîtrisée. Les manipulations sont répétées d'avance; les solutions, connues; et les erreurs, peu fréquentes. Lorsqu'elles arrivent, les enseignants ont des réactions et des stratégies diverses. D'emblée, certains acceptent rapidement l'erreur, se mettent dans une posture ouverte et cherchent à corriger, en prenant le temps de présenter l'erreur et la manière de trouver la solution (Serge, Claude et Charles). Si la démonstration est basée sur une référence existante, la solution y est vérifiée et ensuite implantée. D'autres fois, l'erreur est rapidement corrigée, sans que l'enseignant n'y fasse référence explicitement et sans que l'erreur ne soit expliquée aux étudiants. Parfois, si rapidement que l'erreur dans la démonstration n'est pas constatée par l'ensemble des étudiants (Henri). Un comportement sort du lot. Le cas de Sam, qui ira corriger la situation rapidement sans en parler ou bien, lorsque la solution n'est pas tout de suite constatée, ira geler l'écran, faire la correction de manière invisible pour les étudiants en maintenant le silence et rétablir la projection pour poursuivre la démonstration. La solution et l'erreur ne sont pas explicitées et la méthode de correction passe aussi inaperçue. Dans nos observations, nous avons constaté que Léonard devenait vite plus nerveux en cas d'erreur. Il nous a confié avoir changé sa manière d'enseigner pour éviter de se trouver dans cette situation en préparant à l'avance l'ensemble de ses démonstrations et aussi en réaction à plusieurs étudiants qui lui reprochaient son type de préparation. Quelques erreurs peuvent tout de même se glisser dans ses démonstrations en fonction des questions des étudiants.

8.3.2 Dédiés aux étudiants

Le très grand engagement des enseignants à l'égard des étudiants est à noter. Si cet engagement ressort du discours qu'ils tiennent, c'est aussi dans leurs pratiques qu'il s'incarne et prend forme. Pour cinq des sept enseignants, nous avons pu observer que cette posture dépassait le cadre exigé par les structures ou requis dans le contexte du programme. Ce temps supplémentaire, hors des cours, est non rémunéré. L'implication repose ici sur un engagement personnel envers la réussite des étudiants. On pense ici à Serge qui donne du temps d'atelier supervisé à l'extérieur des plages horaires prévues; à Henri qui répond à la minute aux messages des étudiants, et ce, sept jours par semaine; à Charles qui est présent et disponible avant et après

les cours; ou bien à l'ensemble des enseignants participants qui ne prennent pas de pause sinon que de très courtes afin de répondre aux questions des étudiants. Un seul enseignant a montré des indices d'une limite quant à ses disponibilités, en affirmant clairement ne pas être disponible à un moment, après un cours, où il était dans la classe, mais visiblement occupé. Nous n'avons pas pu observer l'un ou l'autre des comportements chez un autre participant.

Malgré leur horaire très chargé, ils ont beaucoup de temps pour donner du soutien en classe ou à l'extérieur et se préoccuper de la réussite des étudiants. Comme le temps est restreint, c'est le temps accordé à la correction des travaux qui est normalement réduit davantage. Les enseignants nous affirment tous que c'est l'aspect le moins apprécié et le plus fastidieux de leur tâche d'enseignement. Leur rétroaction va au plus simple, en pointant principalement les éléments manqués. Ces rétroactions prennent la forme de correctifs à appliquer. Peu d'enseignants cherchent à féliciter, sauf en de rares occasions, les bons coups (Claude). Les étudiants ne semblent pas s'en offusquer ou chercher à obtenir plus de commentaires sur les travaux. La note et les éléments à corriger semblent représenter deux indicateurs suffisants.

8.3.3 Reproduisant un patron établi dans leur expérience

Dans la majorité des cas, le schéma du cours suit une approche conventionnelle. L'enseignement magistral soutenu par la réalisation d'exercices et de travaux évalués est la norme. Certains avancent ne pas se sentir à l'aise d'explorer des méthodes pédagogiques alternatives telles que la classe inversée, par exemple. Ils accusent leur manque de formation pédagogique, la peur de ne pas donner le même rendement et l'habitude. Nous notons toutefois que ces sept enseignants ont vécu des parcours scolaires qui les ont exposés à des méthodes similaires à celles qu'ils appliquent en classe. Comme nous l'avons évoqué au chapitre 6 (section 6.6), ils enseignent selon ce qu'ils ont expérimenté comme étudiants et s'ajustent en fonction des nouveaux paramètres vécus.

Le travail de groupe, lorsqu'il n'est pas requis par la compétence du cours, est rare. La perspective des enseignants envers le groupe comme un ensemble quasi indifférencié semble dominer l'approche des enseignants comme nous l'avons présenté brièvement au chapitre 7 (section 7.1). Dans un transfert de point focal, ils passent du groupe informe et homogène à qui ils enseignent, à une focalisation sur l'individu pour l'accomplissement de tâches évaluées. Ils enseignent au groupe, mais chacun doit faire preuve de la compétence à réaliser le travail demandé.

8.3.4 Devant s'ajuster en fonction de nombreuses contingences externes

Un des aspects qui revient fréquemment pour les enseignants est la qualité des infrastructures permettant de réaliser correctement leur travail. Ils veulent des postes de travail pour les étudiants et pour eux-mêmes et un projecteur multimédia fonctionnels. Les nombreux problèmes que nous avons pu constater leur font perdre beaucoup de temps et les écartent de ce qu'ils conçoivent comme étant leur tâche principale, l'enseignement. La gestion des problèmes informatiques, les nombreuses demandes de soutien au Service informatique et la correction de problèmes sur les postes de travail des étudiants s'ajoutent à leur tâche et brisent le rythme de leur séance. Ils réagissent majoritairement très bien et deviennent parfois résignés. Nous avons observé que la gestion des problèmes liés aux locaux peut prendre de 10 à 20 minutes dans près de 1 séance sur 3. Certains de ces problèmes sont liés à la différence entre les pratiques au régulier et à la formation continue, d'autres problèmes sont dus au partage de locaux entre divers groupes ou d'autres à des causes moins spécifiques. L'utilisation fréquente d'ordinateurs portables personnels chez les enseignants de la FC est l'une des sources de ces problèmes. Le Cégep de Montréal ne fournit pas d'ordinateur portable aux enseignants de la majorité des disciplines, ils utilisent donc le poste de travail fourni dans les locaux de classe. Les classes sont alors habituellement configurées sans les connexions nécessaires pour brancher directement les portables sur le projecteur multimédia. Les enseignants doivent alors changer la connexion, c'est-à-dire débrancher le câble du poste de l'enseignant et le brancher dans leur portable. À la fin des cours, ils doivent remettre le tout en place. Plusieurs fois, nous avons observé et expérimenté que l'enseignant précédent n'avait pas rebranché le câble correctement. Certaines configurations rendent difficile la manipulation des câbles et certains enseignants ne savent pas comment effectuer adéquatement cette manipulation. De plus, les enseignants, en rebranchant le câble à la fin de la séance, ne vérifient pas si le tout est fonctionnel. Laisant au prochain la responsabilité de trouver les problèmes. Rajoutons à cela la manipulation des câbles qui provoque parfois des bris plus difficiles à diagnostiquer. Des problèmes intermittents apparaissent alors. Des dysfonctionnements de pilotes informatiques sont parfois à l'origine des problèmes, nécessitant des connaissances plus avancées en informatique ou bien l'intervention d'un technicien du Service informatique. Si, à la base, la décision de faire usage d'un ordinateur portable personnel peut s'avérer anodine et même plus simple pour l'enseignant, elle entraîne des répercussions pouvant être importantes pour les autres enseignants. Nous avons pu le voir dès notre premier cours où Sam a dû aller réquisitionner un technicien afin de reconfigurer correctement le projecteur, retardant le début du cours et l'obligeant à changer sa planification initiale.

Une décision similaire a aussi produit des conséquences sur un autre groupe. Serge, ayant fait changer la configuration d'un logiciel par l'un de ces groupes, a rendu l'usage de ce même logiciel impossible pour un autre groupe ayant des cours dans le même local. Ce faisant, Henri a tenté de corriger le problème pour

l'ensemble des étudiants aux prises avec l'erreur, incluant le poste de l'enseignant, avant d'abandonner et de changer de local pour débiter son cours. De manière anecdotique, ma présence dans le cours d'Henri et dans le cours suivant de Serge m'a permis de comprendre le problème et de faire corriger la situation par Serge et ses étudiants. Sans ce contexte particulier, le problème n'aurait pas été corrigé pour l'ensemble des autres utilisateurs du local. À ce titre, notons que la communication entre les chargés de cours de la formation continue est minimale. De plus, personne ne prend la responsabilité de répertorier les problèmes rencontrés et d'en faire état aux Services informatiques afin que des solutions pérennes soient trouvées.

La structure de travail de la FC, sans rencontres de travail ou de coordination d'équipe, peut aussi être la source d'autres problèmes. Nous avons pu observer plusieurs étudiants qui n'étaient pas présents ou qui travaillaient à d'autres cours pendant les heures de classe. Le défi qu'ont les étudiants à concilier les divers travaux et les exigences de l'ensemble des enseignants se répercutent en chaîne. En fonction des dates de remises, les étudiants ne sont pas disponibles, physiquement ou mentalement, pour suivre les autres cours. Les enseignants s'en rendent compte et tentent de s'ajuster en fonction de ces paramètres. Cet ajustement est aussi nécessaire dans les séquences de cours qui sont préalables les unes aux autres. Des écarts dans la couverture de la matière peuvent faire dérailler une bonne planification. Ce fut le cas de Claude qui dut changer complètement la nature de la séance devant être enseignée afin de revoir des éléments n'ayant pas été couverts dans le cours précédent. L'inverse aurait pu être constaté. Nous avons expérimenté plusieurs fois le dédoublement de la matière qui a été vue dans un autre cours. Un enseignant qui déborde de sa matière peut rendre une séance dans un cours subséquent complètement obsolète, exigeant de lui de changer sur le champ sa planification pour s'ajuster.

C'est la planification en amont dans les plans de cours (et les plans-cadres) qui permet une coordination des pratiques éducatives et, par conséquent, la cohérence de la formation. Les initiatives individuelles peuvent avoir des impacts inattendus sur le déroulement de la formation, mais aussi sur le travail des autres enseignants.

Il y existe donc, dans les contraintes des structures, des effets d'entonnoir qui permettent de faire converger les actions individuelles dans une succession d'actions collectivement organisées tendant vers un même objectif : le soutien du parcours de réinsertion sociale des adultes qui effectuent un retour aux études.

8.3.5 Discussion

8.3.5.1 Des pratiques entre la pédagogie et l'andragogie

En nous basant sur les principes proposés par Knowles (1980), nous pourrions constater que certaines des pratiques observées relèvent plus d'un modèle pédagogique que d'un modèle andragogique. Dans sa position d'étudiant au sein d'un groupe, l'apprenant n'est pas considéré comme ayant une grande agentivité ou bien une place dans les décisions portant sur les objectifs de la formation. Cela dit, globalement, les pratiques observées sont assimilables à des pratiques andragogiques eu égard à notre conception de l'andragogie comme une philosophie existentialiste et humaniste de l'éducation des adultes fondant une théorie critique de l'éducation des adultes qui vise l'émancipation et la réalisation de soi à travers l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Les pratiques des enseignants visent à aménager, en étant aux prises avec les contraintes institutionnelles, les conditions qui permettent aux individus de se réaliser et de s'émanciper à travers leur formation. Paradoxalement, en gagnant le statut d'étudiant, ils laissent momentanément de côté une partie de leur agentivité individuelle, pour acquérir, en fin de parcours, de nouvelles compétences qui leur permettront de se réaliser et de s'émanciper.

La mise en perspective des pratiques, sur un temps long, tend à montrer que les chargés de cours de la formation continue s'inscrivent dans un modèle andragogique qui vise une finalité qui va au-delà de l'acquisition de savoirs ou de compétence. L'intégration de ce modèle est réalisée malgré l'influence des structures majoritairement dédiée aux jeunes en formation, le manque de reconnaissance des enseignants de la formation continue, les conditions de travail désavantageuses et bien d'autres éléments. Ces enseignants ont à cœur de permettre aux étudiants de retrouver une capacité d'agir dans le monde en se réalisant.

8.3.5.2 Ce que nos observations apportent à nos objectifs de la recherche

De manière spécifique, l'analyse de l'observation des pratiques en classe des enseignants permet de répondre à notre objectif général : (OG) décrire et analyser, dans une perspective andragogique, les pratiques éducatives qui concourent à soutenir les parcours de formation et d'insertion sociale des étudiantes et étudiants inscrits dans des programmes techniques d'AEC ou de DEC dans les services de formation continue des cégeps. De plus, la recherche permet aussi de répondre à nos trois objectifs spécifiques soit décrire et analyser : (OS1) comment l'expérience des étudiants est prise en compte dans les pratiques éducatives et comment l'expérience des enseignants influence leurs pratiques; (OS2) les

dynamiques de reconnaissance et de mépris en jeu dans le contexte de la formation continue chez les étudiants et chez les enseignants; et (OS3) les stratégies de mobilisation de l'autonomie et de la capacité d'apprentissage autodirigé des apprenants.

L'analyse des résultats présentée dans ce chapitre montre que les actions entreprises par les enseignants sont orientées vers le soutien des étudiants dans leur parcours de formation et que, dans la limite de leur expérience acquise, des contraintes externes et de leur capacité respective, ils cherchent à faire de ces adultes des personnes compétentes qui seront en mesure de se réaliser sur le marché du travail (OG). Ce chapitre montre aussi que ces pratiques sont convergentes et généralement répétées d'un cours à l'autre, d'une séance à l'autre et d'un enseignant à l'autre dans un même programme. Nous avons identifié des particularités propres à chaque individu, mais restons saisis par la grande proximité des modèles de pratiques mises en place.

Ils le font en se basant sur leur expérience et la similitude de leur patron de pratique suggère qu'ils répètent ce à quoi ils ont été majoritairement exposés dans leur formation propre. Nos observations montrent que l'expérience des étudiants n'est pas prise en considération de manière explicite dans les pratiques éducatives des enseignants. Si les enseignants reconnaissent que le parcours des étudiants est varié, difficile et riche d'expériences, dans leurs interactions, ils leur accordent une identité collective d'étudiants qui possèdent des caractéristiques similaires. Peut-on penser que dans un cadre distinct, qui donnerait des conditions permettant une charge de travail moins grande et une plus grande disponibilité pour faire le suivi des étudiants, que l'expérience des étudiants serait davantage prise en compte dans les pratiques éducatives ?

Sur le plan de la reconnaissance, l'analyse des résultats de nos observations montre que la dialectique de la reconnaissance joue parfois un jeu important dans les relations entre les enseignants et les étudiants. La crédibilité des chargés de cours peut sembler être mise à mal dans certains cas par les interventions des étudiants, dans des cas où l'enseignant commet des erreurs ou bien n'arrive pas à répondre correctement aux questions. Cela explique possiblement certains comportements eu égard aux erreurs, à la planification des démonstrations et à l'ouverture des enseignants à répondre à des questions hors propos dans les cours.

Nos observations ne nous ont pas permis de voir en action des stratégies de mobilisation de l'autonomie des étudiants. Tout au plus, nous voyons une progression dans l'accompagnement entre les cours des premières sessions et ceux des sessions finales de la formation. En lien avec nos observations, nous ne sommes pas à même de dire si les enseignants ajustent leurs pratiques en fonction de cette progression ou bien si le niveau d'accompagnement est intrinsèque aux pratiques individuelles. Nous n'avons pas pu observer de différence notamment chez un même enseignant en début, milieu et fin de formation.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats de nos observations en classe et décrites au chapitre 4 (Section 4.2.2.3, p. 86). Notre analyse des pratiques observées visait à répondre à l'objectif principal de la thèse et aux trois objectifs spécifiques.

D'abord, nous avons présenté les styles de pratiques que nous avons relevées. Nous avons décrit le canevas générique observé ainsi que les particularités propres à chaque style. Ces observations furent présentées en lien avec chaque enseignant et en rapport avec les diverses prestations de cours que nous avons analysées. Avec les données recueillies, il ne nous a pas été possible de rendre compte de l'évolution des pratiques eu égard à l'expérience des enseignants. Tout au plus, avons-nous pu mettre nos observations en perspective avec les éléments que nous ont relatés les enseignants dans les entretiens. Nous avons présenté nos analyses comme une image prise dans un temps spécifique et un contexte donné. Après, nous avons souligné les convergences et les divergences entre les styles de pratique des enseignants. Nous nous rendons compte que ceux-ci adoptent généralement le même canevas, mais n'avons pas pu en déterminer la raison, bien que nous ayons émis des hypothèses à ce sujet. Finalement, nous avons proposé une synthèse et une discussion de nos résultats en fonction de nos objectifs de recherche et du cadre théorique que nous mobilisons.

Dans le prochain chapitre, nous proposons une discussion générale de nos résultats de recherche. Celle-ci vise à brosser un bilan de notre enquête, faire état de l'atteinte de nos objectifs, mettre en perspective la théorie et la pratique et proposer des pistes de recherche supplémentaires. Nous y incluons une courte analyse reconstructive de l'éducation des adultes comme institution de justice sociale.

CHAPITRE 9 : DISCUSSIONS CONCLUSIVES

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté l'ensemble des résultats de notre étude sur les pratiques éducatives en éducation des adultes à la formation continue collégiale. Pour chacun des chapitres de présentation des résultats, nous avons proposé une synthèse et une courte discussion. Ce chapitre est dédié à la présentation d'une synthèse globale et d'une discussion générale.

D'abord, nous présentons un sommaire de notre problématique, du cadre théorique et de notre méthodologie. Ensuite, nous discutons des principaux résultats de notre étude. Puis, nous exposons des considérations d'ordre méthodologique. Finalement, nous montrerons que nos résultats de recherche permettent d'analyser l'École, principalement l'éducation des adultes, comme une institution de justice sociale.

9.1 Retour sur le projet de thèse

Rappelons que la thèse est divisée en deux parties. Dans la première partie, « Le projet de thèse », nous avons présenté le contexte dans lequel s'inscrit notre étude.

9.1.1 Problématique : des pratiques éducatives invisibles

Au chapitre 1, nous avons exposé les éléments de la problématique, ce qui nous a permis d'en définir l'objectif général. Le projet de thèse visait à **décrire et analyser, dans une perspective andragogique, les pratiques éducatives qui concourent à soutenir les parcours de formation et d'insertion sociale des étudiantes et étudiants inscrits dans des programmes techniques d'AEC ou de DEC dans les services de formation continue des cégeps**. Cet objectif repose principalement sur trois constats. D'abord, celui de l'invisibilité et la sous-estimation de la place occupée par la formation des adultes au sein des cégeps. Ensuite, le constat du rôle effectif de ce secteur de formation quant au soutien des adultes en démarche de qualification initiale ou de requalification. Enfin, la constatation de la quasi-absence de productions scientifiques qui explorent l'ensemble de ce secteur de formation (Martel, 2023).

Nous avons proposé une schématisation de la problématique offrant un cadre pour penser les pôles de l'éducation des adultes dans les cégeps dans une perspective de formation tout au long de la vie (EFTLV). Ce schéma illustre : les trois pôles de la relation éducative; les enjeux à l'intersection de ces pôles; et la perspective historique qui traverse l'acte de formation. Ainsi, les enseignants, les étudiants et l'établissement, lesquels sont conditionnés par une histoire vécue, interagissent dans des zones d'enjeux. Celles-ci sont repérables à l'intersection des trois pôles et forment les enjeux d'intégration, les enjeux

éducatifs et les enjeux institutionnels entre les enseignants et l'établissement. Le tout prend forme dans un contexte sociopolitique donné qui influence l'ensemble des éléments présents dans cette représentation schématique.

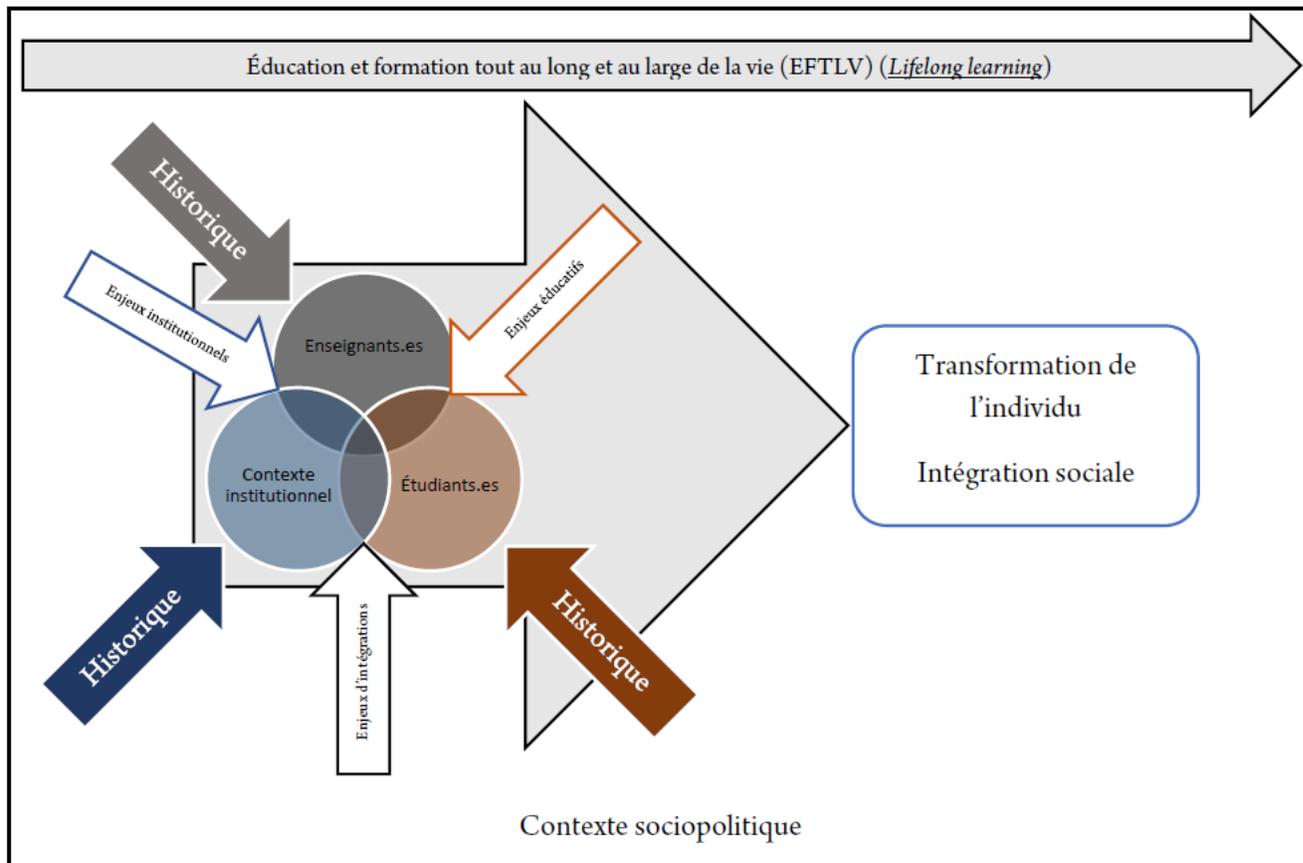


Figure 17. – Vue synthétique de la problématique

9.1.2 Cadre théorique : penser l'andragogie et le soutien aux étudiants adultes

Dans le chapitre 2 nous avons entrepris de présenter le cadre conceptuel qui soutient les analyses de notre thèse. Il comporte principalement deux cadres théoriques. D'abord, nous proposons une théorie andragogique. Ensuite, nous présentons un cadre pour aborder le parcours des adultes en formation. Notre perspective théorique s'inscrit dans le courant de l'andragogie vue comme une philosophie humaniste et existentialiste de l'éducation des adultes qui permet de fonder une théorie critique de l'éducation des adultes, laquelle vise l'émancipation et la réalisation de soi à travers l'éducation et la formation tout au long de la vie. Nous avons proposé de fonder cette théorie sur les assises de la théorie de la justice sociale telle que proposée par Axel Honneth. D'un point de vue d'une pragmatique de l'enseignement, cette théorie repose sur trois piliers. D'abord, l'importance de la prise en compte de l'expérience des enseignants et des

étudiants dans les pratiques éducatives. Ensuite, la dialectique de la reconnaissance comme fondation morale de la capacité des « autres » à se réaliser. Finalement, la mobilisation de la capacité d'autodirection des apprentissages et d'autonomie des apprenants.

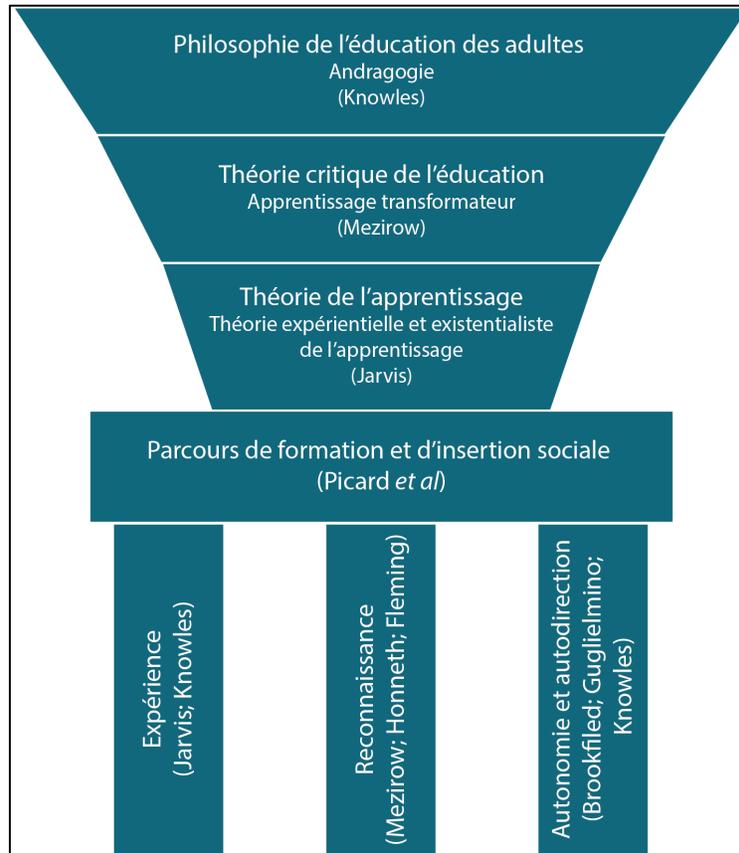


Figure 18. – Représentation schématique du cadre théorique et des principaux auteurs

Du point de vue des parcours des étudiants, nous avons présenté une perspective qui vise à circonscrire le phénomène de la variabilité des parcours éducatifs sans porter un jugement moral. Picard et al. (2011) proposent un cadre composé de quatre axes : la transaction entre l'individu et l'institution scolaire; l'articulation de l'expérience subjective et objective; les transactions entre l'expérience scolaire et extrascolaire; et l'élargissement aux temporalités plus longues. Ces axes cohérents avec notre vision andragogique nous emmènent à une lecture ouverte et humaniste des vécus subjectifs, basée sur l'expérience individuelle, tenant compte d'une temporalité longue tout en conservant l'ancrage sociohistorique des institutions dans lesquelles ces individus évoluent.

Ce cadre conceptuel nous a permis de définir nos trois objectifs spécifiques : (OS1) décrire et analyser comment l'expérience des étudiants est prise en compte dans les pratiques éducatives et comment

l'expérience des enseignants influence leurs pratiques; (OS2) décrire et analyser les dynamiques de reconnaissance et de mépris en jeu dans le contexte de la formation continue chez les étudiants et chez les enseignants; et (OS3) décrire et analyser les stratégies de mobilisation de l'autonomie et de la capacité d'apprentissage autodirigé des apprenants.

9.1.3 Méthodologie : une ethnographie critique

Le chapitre 3 contient notre stratégie de recherche afin de répondre à nos objectifs et définir notre méthode d'analyse de données. La méthodologie proposée s'inspire de l'ethnographie critique telle que la présente Carspecken (2013) et repose sur nos choix théoriques. Nous avons mobilisé l'ethnographie critique en raison de sa capacité à concilier la richesse de l'enquête ethnographique et un ancrage dans une théorie sociale qui permet de rendre compte finement des faits sociaux en action dans un contexte spécifique. En plus de décrire les pratiques des enseignants, cette méthode nous permet d'avancer des explications sur les raisons qui expliquent leurs actes en fonction des contraintes et des ressources culturelles et sociales qui sont mises à la disposition des acteurs. Qui plus est, la perspective critique offerte par l'ancrage théorique permet de suggérer un horizon possible d'actions, de conditions et de ressources culturelles et sociales qui pourraient être mises en place pour transformer l'environnement social dans lequel ces pratiques s'inscrivent. L'ethnographie critique telle que présentée se déroule en cinq phases qui admettent des allers-retours et des temporalités qui sont ajustées au contexte de la recherche. La présente partie correspond à l'étape cinq, l'« Explication des relations systémiques », soit l'établissement des liens entre les découvertes de la recherche et les théories mobilisées.

Tableau 20. – Étapes de l'ethnographie critique selon Carspecken (2013)

Étape	Description	Type de travail de terrain et sur les données recueillies	Dimension
1	Construction du rapport primaire	Travail de terrain : Observation non participante, notes d'observation, contextualisation, entrevue informelle, réflexivité.	Intégration sociale
2	Interprétation du chercheur, analyse reconstructive	Analyse reconstructive préliminaire. Validation avec les pairs	Intégration sociale
3	Génération collaborative de données dialogiques	Travail de terrain : entrevue, co-construction de données dialogiques, interaction avec les informateurs	Intégration sociale
4	Description des relations systémiques	Analyse des relations entre le contexte, les sites sociaux et la culture (ou sous-culture).	Intégration systémique
5	Explication des relations systémiques	Établissement des liens entre les trouvailles et les théories mobilisées.	Intégration systémique

9.2 Retour sur les résultats : des pratiques andragogiques conditionnées socialement et visant généralement l'émancipation de l'autre

De manière générale, nous pourrions décrire les pratiques éducatives qui concourent à soutenir les parcours de formation et d'insertion sociale des étudiantes et étudiants inscrits dans des programmes techniques d'AEC ou de DEC dans les services de formation continue des cégeps comme des pratiques éducatives conditionnées socialement et visant généralement l'émancipation de l'autre. De manière plus spécifique, l'analyse de ces pratiques nous pousse à expliciter la description selon six constats qui suivent en lien avec notre objectif général et nos trois objectifs spécifiques.

9.2.1 Une structure formelle qui conditionne les pratiques

Les pratiques des enseignants apparaissent parfois comme libres ou sans contraintes majeures quand elles sont appréhendées de l'extérieur. Un enseignant, des étudiants, un plan de cours et du matériel : n'est-ce pas tout ce qui compte dans la relation entre l'enseignant et l'étudiant? Si l'acte d'enseigner se situe principalement dans ce contexte simple, les pratiques qu'il permet de faire émerger sont conditionnées par un contexte social, politique, économique, organisationnel et législatif qui va au-delà de ce que les enseignants peuvent expliciter. Le plan de cours reflétant l'état général des politiques d'évaluation contraindra l'enseignant dans sa capacité à définir ses propres pratiques d'évaluation ou d'enseignement. Le rythme des apprentissages est dicté par un calendrier préexistant, ne laissant de la place que pour des ajustements mineurs au prix de l'abandon de certains éléments prévus, de la compression de certaines parties ou bien du retrait de séances normalement dédiées à la pratique en classe (atelier ou laboratoire). Ainsi, l'enseignant devra se conformer, non pas à sa vision de l'acte d'enseigner et d'apprendre, mais à la vision qui émane d'un travail antérieur, conditionné par une discipline, une direction des études et un cadre législatif, le tout s'incarnant dans un programme d'études. À cela s'ajoutent aussi les pratiques des collègues, celles de la discipline, les attentes des étudiants et les contingences qui surviendront pendant la prestation de cours. S'ajoutent aussi les attentes normatives envers le rôle de l'école, au sens large et celui des enseignants, de manière spécifique. Ces attentes sont inscrites dans la société et actualisées par les individus.

Le local, organisé de manière à placer l'enseignant au centre de l'attention et l'étudiant, comme récepteur d'une prestation théâtrale, conditionne aussi les actions qu'il est possible d'entreprendre. La relation de pouvoir établie par cette mise en scène prescrit une conduite donnée et impose d'emblée une forme d'autorité à l'enseignant. S'il est déjà détenteur des savoirs recherchés par les étudiants, sa position centrale renforce son rôle de maître devant les étudiants. Paradoxalement, les dispositions de classe qui favorisent

une perception moins hiérarchisée sont critiquées par les étudiants adultes qui ont des attentes quant à ce que devrait être une classe. Ils ont des préconceptions quant à la disposition d'une classe permettant un apprentissage adéquat. Ils n'ont rien contre le rapport d'autorité ainsi inscrit ni ne critiquent le statut de pouvoir de l'enseignant. Ils cherchent une expérience de formation coutumière et routinière faisant écho à leur vécu antérieur et présent comme étudiant.

Dans son espace de liberté contraint, devant la classe, l'enseignant est un « démiurge ». Il détient les savoirs nécessaires, détermine les exigences, évalue la capacité des étudiants à les atteindre et sanctionne cette atteinte. Il possède une forme de pouvoir quasi absolu sur l'avenir des étudiants au sein du programme, et incidemment sur le marché du travail. L'accès au diplôme demeurant une barrière importante pour l'obtention d'un emploi. Cependant, ses actes sont balisés implicitement par un ensemble de règles, de coutumes et de normes intériorisées. Aussi démiurge puisse-t-il être, il est toutefois conditionné par l'ensemble des contraintes explicitées précédemment. Il déviara parfois de sa planification initiale et de son plan de cours, fera des ajustements ponctuels, mais leur demeurera néanmoins très fidèle.

Ses pratiques éducatives seront modélisées sur ses expériences acquises comme étudiant et enseignant. Il n'arrivera que très rarement à s'en détacher complètement, ne jugeant pas qu'il dispose des connaissances requises pour réaliser des ajustements d'importance. L'enseignement magistral, celui qu'il a expérimenté le plus fréquemment, restera la méthode de prestation des séances de cours qu'il reproduira avec le plus de confiance. Vu de cette manière, le champ de liberté accordé aux enseignants semble alors très réduit.

Si les contraintes fixant ses pratiques en classe ont un poids énorme, l'enseignant devra toutefois rester flexible et s'adapter aux situations changeantes vu son statut précaire. Selon le financement octroyé, le nombre d'inscriptions, les ressources consommées par le département de l'enseignement ordinaire, les décisions individuelles eu égard au choix de cours et bien d'autres contingences, un cours bien préparé par un enseignant ne lui sera pas attribué nécessairement, puisqu'il l'aura été à un autre enseignant, plus ancien. Ce faisant, le premier devra se rabattre sur d'autres cours, moins bien maîtrisés, qui lui demanderont plus de travail, le contraignant à réduire l'investissement total de temps qu'il peut allouer à soutenir ses étudiants, à ses corrections ou à la révision de ses contenus. Pis, il n'aura pas suffisamment de cours à son horaire pour bénéficier d'un salaire suffisant. Il devra se résoudre à chercher ailleurs des contrats en enseignement ou dans son domaine de spécialisation. Il pourra parfois absorber la perte temporairement, mais sera potentiellement contraint d'abandonner ce travail instable.

Il est à noter que les chargés de cours n'ont pas de vision précise de cette structure. S'ils en subissent les conséquences, ils n'ont pas accès à l'ensemble des faits qui les affectent et qui peuvent les contraindre à

certaines choix. La complexité et l'opacité de certaines décisions, notamment en termes d'attribution de cours, de calcul de la tâche ou d'allocation de ressources, les aliènent d'une forme d'agentivité. Ils subissent des décisions et une situation sans être en mesure d'en apprécier les tenants et les aboutissants. Non pas que la connaissance de ce processus permet d'en changer la forme, d'en prendre le contrôle ou d'en déterminer les paramètres, mais la reconnaissance des déterminants structuraux et des conditions réelles mène à une forme d'émancipation. Se savoir aliéné, c'est déjà un pas vers la possibilité de se sortir de la situation d'aliénation.

9.2.2 Des rôles sociaux prédéterminés

De manière générale, en classe, les personnes incarnent des rôles sociaux prédéterminés. Les attentes en termes de comportement sont habituellement réalisées sans explicitation et sans négociation. Ces acquis antérieurs sont présumés par les enseignants dans la mise en place des pratiques éducatives. De manière quasi naturelle, les étudiants se placent librement dans la classe de manière à faire face au tableau. L'enseignant se positionne devant, faisant face alors aux étudiants. La classe est majoritairement silencieuse. Les mains se lèvent pour poser des questions. Le ton est respectueux et les attentes de comportements n'ont habituellement pas à être explicitées. Des exceptions existent et permettent de mettre en lumière l'énorme quantité de normes, de conventions et de règles sociales indispensables à la fluidité du processus mis de l'avant par l'acte d'enseigner. Les apprentissages liés aux rôles sociaux sur lesquels les pratiques éducatives se fondent sont acquis et construits par les expériences éducatives antérieures, et ce, chez les enseignants et les étudiants.

Chez les adultes en formation, l'incarnation de cette identité d'étudiant semble être un vecteur de reconnaissance et de satisfaction qui permet la réalisation de soi. Dans leur perception d'eux-mêmes comme étudiants, ils se sentent reconnus et abstraits des contingences d'une précédente identité professionnelle insatisfaisante. Comme étudiants, ils échangent volontairement une part de leur agentivité d'adulte, pour devenir dépendants d'un enseignant, porteur d'une autorité de maître, qui leur impose ses règles, ses fonctionnements et ses exigences de performance. Cette relation de pouvoir apparaît comme allant de soi dans les rapports entre les étudiants et les enseignants. Elle est performée à l'intérieur d'une structure qui, si elle n'en détermine pas précisément les contours, force la sédimentation des identités individuelles dans ce contexte formel. Cette acceptation temporaire de l'identité d'étudiant est un tremplin vers une réintégration sociale; ils sont étudiants et deviendront des professionnels qualifiés.

L'identité professionnelle des enseignants de la formation continue n'apparaît pas aussi clairement définie que celle des étudiants, hormis le rôle performé en classe, devant les étudiants. La représentation créée par

leur invisibilité dans les établissements d'enseignement collégial ne leur permet pas de pleinement s'inscrire comme enseignant de cégep. Ils n'ont pas le même rythme de travail, les mêmes périodes de vacances, les mêmes tâches, le même encadrement, le même accès aux congés ou le même accueil au sein du cégep. Leurs conditions générales de travail les confinent dans un rôle d'enseignant de second plan, précaires parmi les précaires, ne disposant pas facilement d'un accès à une régularisation de leur statut.

De plus, ils ne disposent pas d'un encadrement collégial ou d'une communauté qui permet de construire cette identité en rapport avec les autres. Ils le font dans les interactions qu'ils ont avec les étudiants qui leur renvoient un modèle attendu d'enseignant qu'ils performant en rapport avec leur propre perception de ce rôle. Dès qu'on les expose aux conditions de travail des autres collègues, notamment par l'octroi de contrats à l'enseignement ordinaire, ils prennent conscience de la distance qui sépare les deux secteurs de formation. Si pour diverses raisons ils peuvent se satisfaire de leur situation à la formation continue, il n'en reste pas moins que leur statut demeure précaire et que leur rôle au sein du cégep est incertain et difficile à établir.

9.2.3 Une trajectoire enseignante conditionnée par la structure et l'expérience

L'homogénéité des pratiques observées en classe laisse à penser que les actes sont fortement conditionnés par la structure et par la culture éducative des enseignants. Cette culture, pour paraphraser Bourdieu et Passeron (1970), reproduit le système social, faisant de ces nouveaux enseignants des calques de leurs propres maîtres. S'ils arrivent avec des bagages de formation diversifiée, cette somme d'expériences est suffisamment convergente pour assurer une grande cohérence dans les formes de pratiques éducatives offertes.

Aux acquis expérientiels viendra s'ajouter la culture du lieu éducatif. Inscrite dans les politiques, le cahier de programme, les plans-cadres et les plans de cours, cette culture ajoutera au conditionnement des enseignants débutants. Ces derniers développeront alors des pratiques adaptées et convergentes avec ces contraintes et les acquis culturels. Avec l'expérience, ils gagneront une forme limitée d'agentivité qui ouvrira un espace de liberté eu égard à certaines contraintes formelles (plan de cours, cahier de programme, politiques, etc.). Ils deviendront plus flexibles quant à leur planification, au respect des exigences formelles des cours ou à l'égard d'autres éléments.

Sur le plan de leur carrière, l'organisation du travail appelle à une progression vers l'enseignement ordinaire. L'éducation des adultes au cégep représente l'antichambre, le passage obligé, qui mène à l'octroi d'une charge d'enseignement auprès des jeunes. C'est un terrain de jeu où l'enseignant acquiert une expérience directe qu'il n'aura qu'à réinvestir dans la formation des jeunes. L'enseignant qui voudra s'affranchir de ce modèle sera considéré comme un cas étrange, un hérétique ou une anomalie du système.

Pour ses collègues du régulier qui se souviennent de leur passage à la formation continue, cette trajectoire est implicitement tracée.

9.2.4 Des pratiques fondées sur l'expérience de l'enseignant empruntant à la pédagogie

Les ressources d'action mobilisables par les enseignants sont principalement acquises durant leur propre scolarité. C'est donc le modèle pédagogique qui domine dans les pratiques éducatives des enseignants. S'ils considèrent que les étudiants sont autonomes de bien des manières, ils ne permettent pas la prise de contrôle des étudiants envers leurs propres apprentissages. Il est établi que les contraintes que les enseignants subissent font en sorte que le rythme des apprentissages, les savoirs enseignés et certaines évaluations sont prescrits. Cela dit, dans la limite de leur agentivité, les enseignants n'offrent généralement pas d'alternatives et d'occasions aux étudiants d'agir sur la trajectoire des séances, sur les exercices à réaliser et sur le déroulement général du cours.

Dans la situation des cours de formations créditées et organisées dans un programme formel d'études, le contrôle est assuré par les enseignants qui prescrivent un mode de fonctionnement donné. Dans cette culture, les étudiants ne possèdent pas une agentivité suffisante pour être impliqués dans les prises de décision liée aux apprentissages. Ce constat souligne une contradiction. Si la structure et l'expérience des enseignants mènent à une pratique éducative qui emprunte principalement au modèle pédagogique dans son application, l'organisation de la formation continue postule plutôt un modèle d'apprenant qui devrait être autonome.

9.2.5 Une structure qui limite l'application des principes de l'andragogie

À la FC, tout est organisé en fonction d'une figure de l'enseignant et de l'étudiant qui diffèrent grandement de celle de l'enseignement ordinaire. Un étudiant qui apprend vite et qui est là pour finir rapidement, accompagné par un « expert » qui donne de son temps pour former une relève. La structure n'a pas été pensée pour être pérenne. Elle est certes agile, mais elle est instable, sans fondation solide et sans grande capacité de se traduire par un soutien significatif pour les étudiants à moyen terme. Elle est adaptée aux programmes courts, reposant sur des professionnels de passage et des experts de contenus.

A contrario de sa structure, elle s'incarne, à tout le moins dans ce cégep, en un lieu éducatif de qualification initiale, avec des programmes de longue durée et non pas de requalification ou de mise à niveau. Cette tension est notable dans les observations et dans le discours des enseignants. D'un côté, la stabilité du régulier, avec le salaire, les conditions générales, le type d'effectifs, le travail en équipe; de l'autre, les changements, les conditions désavantageuses, le défi du type d'étudiant, le travail solitaire, etc. Certains y

passeraient leur carrière; d'autres ne peuvent y rester en raison de la charge morale requise; pour d'autres, c'est un passage obligé pour aboutir à de meilleures conditions, un temps à faire.

Dans une trajectoire de carrière qui tend à amener les enseignants de la formation continue vers l'enseignement ordinaire, l'expertise développée auprès des adultes se perd et profite principalement aux jeunes en formation. Acquise de longue haleine et reposant sur le travail acharné, elle n'est pas réinvestie dans la formation d'adultes, mais bien auprès des jeunes. L'instabilité inhérente à la prestation de cours à la formation continue n'offre pas les conditions favorables pour y maintenir facilement et de manière stable un enseignement de qualité. La variabilité dans les titulaires de cours, le manque de coordination entre les divers enseignants, le manque d'encadrement des débutants et les conditions de travail en général sont en partie responsables de cette fuite en avant, au profit des jeunes en formation.

Cependant, le modèle andragogique est tout de même présent dans l'approche générale des enseignants de la formation continue. Paradoxalement, ils poursuivent des visées compatibles avec l'émancipation et l'autoréalisation des individus dans un contexte impropre à l'andragogie. L'objectif observé n'est pas la pure et simple transmission de connaissances ou l'acquisition de compétences *per se*, mais la réintégration du marché du travail de sorte qu'ils puissent se réaliser pleinement et d'« apparaître en public sans avoir honte » (Honneth, 2006, p. 175).

La somme des pratiques éducatives des enseignants vise à soutenir et à offrir un contexte favorisant la réussite des adultes en formation. Au-delà de l'acquisition des compétences visées, les enseignants sont engagés dans une perspective plus large qui passe par le partage des expériences vécues, la transmission de conseils et l'accompagnement. S'ils n'accordent pas une reconnaissance individuelle à chacun des étudiants, qu'ils ne prennent pas en compte leurs expériences antérieures et qu'ils ne proposent pas explicitement des stratégies d'autonomisation et de mobilisation de la capacité d'autodirection des apprentissages chez les apprenants, ils agissent dans une perspective andragogique en plaçant le devenir de l'individu au cœur de leur processus de formation.

9.2.6 Des parcours d'étudiant qui visent l'émancipation d'une situation aliénante

Le parcours des étudiants qui font un retour aux études s'entame au moment où ils constatent une perte de sens dans leur monde vécu et cherchent à s'émanciper des contraintes sociales qui les ont conduits à cette situation. De manière temporaire, ils deviennent des étudiants afin d'acquérir de nouvelles compétences qui leur permettront d'ouvrir leur perspective de sens et de répondre plus adéquatement aux contraintes du monde vécu. De manière convergente avec la théorie des apprentissages transformateurs de Mezirow, l'adulte possède, comme étudiant, une capacité d'apprentissage, une possibilité de changement et un espace

d'autonomie pour mettre à l'essai ces nouveaux schèmes de référence. Ce passage résulte en l'émergence d'une personne transformée qui possède des compétences lui permettant d'être mieux adaptée aux exigences du monde social.

La perception du rôle de la formation dans la vie des diplômés montre l'impact de ce choix sur la vie des adultes et souligne la nature transformatrice de l'accès à une formation.

9.2.7 Retour sur nos objectifs spécifiques

Notre thèse visait l'atteinte d'un objectif général et de trois objectifs spécifiques. Dans la partie II, nous croyons avoir réussi à atteindre notre objectif général (OG) en présentant les conditions institutionnelles des pratiques éducatives (Chapitre 5), la trajectoire de carrière des enseignants (Chapitre 6), les caractéristiques des étudiants (Chapitre 7) et la description de ce qui se passe dans la classe (Chapitre 8). Rappelons que l'objectif général était de **décrire et analyser, dans une perspective andragogique, les pratiques éducatives qui concourent à soutenir les parcours de formation et d'insertion sociale des étudiantes et étudiants inscrits dans des programmes techniques d'AEC ou de DEC dans les services de formation continue des cégeps.**

De manière spécifique, nous avons pu (OS1) **décrire et analyser comment l'expérience des étudiants est prise en compte dans les pratiques éducatives et comment l'expérience des enseignants influence leurs pratiques.** Nous avons constaté que l'expérience des enseignants prime et que l'expérience des étudiants n'était pas un facteur qui influençait de manière importante les pratiques éducatives. Sans dire que les enseignants ignorent complètement les particularités individuelles des étudiants, ces particularités n'influencent généralement pas les pratiques éducatives.

Quant au second objectif spécifique, soit (OS2) **décrire et analyser les dynamiques de reconnaissance et de mépris en jeu dans le contexte de la formation continue chez les étudiants et chez les enseignants,** nous n'avons pas pu constater l'effet ou l'influence des dynamiques de reconnaissance et de mépris entre les enseignants et les étudiants. Tout au plus, nous constatons généralement que le rôle performé par les deux acteurs de la relation éducative est pleinement reconnu de part et d'autre dans le contexte de la formation continue. C'est plutôt le statut des chargés de cours, au sein de l'établissement qui n'est pas reconnu à sa pleine valeur et est maintenu conventionnellement dans une forme de mépris.

Finalement, en lien avec le troisième objectif spécifique, (OS3) **décrire et analyser les stratégies de mobilisation de l'autonomie et de la capacité d'apprentissage autodirigé des apprenants,** notre recherche a démontré que cette capacité est postulée à l'avance et non pas explicitement construite dans les

pratiques éducatives. Les étudiants sont considérés comme des adultes autonomes, mais dans un cadre éducatif qui limite leur agentivité et les prive de pouvoirs décisionnels sur leur cheminement, leur apprentissage et leur réalisation.

9.3 Considérations méthodologiques : l'engagement ethnographique du praticien-chercheur

Dans la démarche ethnographique, l'engagement du chercheur doit être total. L'ampleur du travail est immense et demande une grande disponibilité de sa part. Son horaire excède celui des participants. Il débute avant l'entrée en scène des personnes observées et se termine bien après leur sortie en coulisses. Le terrain est omniprésent dans la tête du chercheur avant, pendant et après son passage. Il se demande perpétuellement si ce qu'il observe relève du déroulement normal des choses, s'il n'assiste pas à une situation anecdotique de laquelle il ne pourra dire que peu de choses ou si les participants ne jouent pas un rôle différent en sa présence. Existe aussi la peur de manquer une scène ou un acte important qui se déroule ailleurs et qui donnerait du sens à ses observations passées, actuelles ou futures.

L'ethnographe doit être prêt à remettre en cause ses jugements sur les situations observées et placer son regard dans celui de l'autre. S'il ne doit rien tenir pour acquis, il lui faut pouvoir relativiser ses attentes et se laisser porter par les situations observées dans chacun des sites. Il ne peut être omniprésent, se substituer aux participants ou s'exclure complètement de la situation. Il doit se fier à son jugement et mobiliser ses ressources interprétatives pour se sortir de lui-même et penser comme l'autre. Nous ne pouvons nous empêcher de voir une forme de reconnaissance de soi comme l'autre et de l'autre comme soi dans la possibilité interprétative. La reconnaissance est inhérente à l'herméneutique de l'interprétation et devrait se concevoir comme le fondement même de la possibilité d'atteindre une compréhension mutuelle ou de communiquer (Carspecken, 2013; Honneth, 2014; Honneth et Rancière, 2016).

Dans notre cas, cet engagement dans la reconnaissance de l'autre comme soi, entamé de longue haleine, nous a permis de voir en action des pratiques que nous n'avions jamais observées et qui nous ont surpris. Ce constat fut notamment facilité par l'intégration au milieu et la création de liens de confiance avec nos participants et en adoptant une posture bienveillante. Cette relation *a priori* nous permet de mettre en place, avec les participants, une vision interprétative toute proche du principe de charité chez Quine (1960/2013). Être charitable consiste à entrer en relation avec le texte, pris au sens large de tout acte inscrit (Ferraris, 2012; Ginzburg, 1980; Guigue, 2012), en octroyant à l'auteur une autorité sur sa production. L'enjeu n'est alors pas de le prendre en défaut, mais bien d'analyser cette production en postulant sa validité. Dans cette logique, nous devons présupposer que chacun des actes observés est fait selon une logique cohérente.

Comme enseignant, et du même domaine de formation que nos participants, il fut parfois ardu de ne pas juger les propos tenus, les explications données et les incohérences perçues dans le discours. Nous avons choisi non pas d'en faire abstraction, mais de les noter, pour en évaluer la pertinence *a posteriori*. Avec le recul de l'analyse, il nous fut alors plus facile d'en saisir le contexte, d'en comprendre les raisons et d'en relativiser l'importance. À plusieurs moments nous avons noté qu'il était très difficile d'être assis dans la classe sans intervenir, notamment, quand nous constatons que certaines questions n'étaient pas répondues par l'enseignant ou que les étudiants manifestaient une incompréhension.

Ces questionnements sont inhérents à la position de praticien-chercheur (Wentzel, 2011) que nous avons occupé dans le cadre de cette recherche. Notre intégration au groupe, la connaissance antérieure que nous avons des participants et notre vécu comme enseignant de la formation continue ont assurément influencés nos analyses. Nous croyons toutefois que la description des faits sociaux observés et des propos rapportés par les participants sont représentatifs de la réalité vécue et que notre connaissance antérieure du milieu nous a permis d'établir le contexte dans lequel ces faits sociaux prennent un sens porteur pour la recherche.

9.4 Considérations théoriques : une sphère d'action sociale

Pour aller au-delà du postulat initial qui ferait de l'andragogie une philosophie existentialiste de l'éducation des adultes qui permet de fonder une théorie critique de l'éducation des adultes visant l'émancipation et la réalisation de soi à travers l'éducation et la formation tout au long de la vie, il fallait trouver, au sein même des pratiques éducatives, les traces empiriques qui permettraient de supporter ce postulat. Afin de fonder empiriquement la proposition théorique avancée, il semble important de trouver des preuves tangibles qui permettent d'aller au-delà du simple postulat. Premièrement, trouver des indices qui montrent que les parcours des étudiants sont marqués par un besoin de transformation de soi, déclenché par des enjeux de reconnaissance. Deuxièmement, observer dans les pratiques éducatives de la formation continue des actes qui, s'ils ne visent pas directement à réaliser cette transformation, y participent ou soutiennent la réalisation des changements. Troisièmement, identifier dans les caractéristiques de la formation continue collégiale des indices qu'elle possède les attributs normatifs d'une sphère institutionnelle de justice sociale, au sens d'Honneth (2014), permettant d'atteindre une forme d'émancipation à travers la réalisation de soi.

De prime abord, nous avons une forte intuition que nous n'observerions pas directement les éléments de notre modèle théorique, c'est-à-dire que nous n'étions pas uniquement à la recherche de moments spécifiques où nous observerions directement la prise en compte de l'expérience des étudiants, des gestes de reconnaissance explicites ou bien des stratégies appuyées de mise en œuvre de l'autonomie des étudiants. Notre postulat initial, basé sur la théorie de l'andragogie que nous avons ébauchée est un modèle normatif

qui constitue une visée de ce que devrait être l'éducation des adultes et non pas un modèle descriptif de ce qui est vécu en éducation des adultes. Cependant, force est de constater que notre enquête de terrain a permis d'identifier, principalement chez les diplômés, quelques traces de la prise en compte de l'expérience, de gestes de reconnaissance et de la mise en œuvre de l'autonomie dans leur parcours à la formation continue. Du point de vue des enseignants, ces trois dimensions ne semblent pas prendre autant de place que notre modèle le propose ou que les enseignants l'estimeraient souhaitable.

À notre avis, à la lumière des résultats empiriques que notre ethnographie a révélés et de quelques disjonctions qu'ils imposent quant au modèle andragogique que nous avons initialement posé, nous devons admettre que la formation continue est principalement structurée autour d'une vision pédagogique plutôt que d'une vision andragogique. Cependant les pratiques individuelles des enseignants tendent à s'inspirer de l'andragogie comme d'une philosophie existentialiste de l'éducation des adultes qui vise l'émancipation et ils tendent alors à incarner le modèle théorique proposé. Nous identifions des traces, dans les pratiques observées, qui montrent que les enseignants placent la personne au centre de leurs préoccupations et font de l'apprentissage un élément fondamental du devenir des individus et de leur émancipation. Cette tension entre les pratiques observées et l'analyse de la structure de la formation continue laisse à penser que l'institution, si elle n'offre pas les conditions favorables à l'atteinte de cet idéal, possède néanmoins des attributs qui permettent la mise en place d'une perspective andragogique dans laquelle prend forme le parcours transformateur. Deux propositions peuvent ici être développées pour approfondir ce constat.

La première est que le parcours des étudiants et leur réussite s'expliquent par d'autres facteurs et que les structures, les embûches et les contraintes ne conditionnent pas entièrement la réussite de ces parcours transformateurs. Cette proposition est cohérente avec la théorie des apprentissages transformateurs proposée par Mezirow (1978, 1991, 1997, 2003). Toutefois, comme nous l'avons évoqué, cette vision ne tient pas suffisamment compte du contexte social et culturel de la personne. Elle postule une démarche rationnelle, sans influence, qui se réalise malgré les conditions matérielles et symboliques vécues. Si elle peut s'avérer exacte dans certains cas, elle échoue à expliquer tous les parcours vécus par les étudiants.

La seconde propose que même si les conditions structurelles ne sont pas toujours favorables, les enseignants et les étudiants, dans un mouvement de résistance et d'émancipation, parviennent à construire les conditions rendant possible la transformation des étudiants qui entreprennent un retour aux études. Ainsi, par extension, l'École, du moins dans la forme prise par la formation continue collégiale, posséderait les conditions minimales d'une institution de justice sociale.

9.4.1 L'école comme institution de justice sociale : le cas de l'éducation des adultes

Comme nous l'avons vu, penser l'éducation des adultes au sein des cégeps en utilisant le cadre andragogique tel que nous l'avons défini ne permet pas de rendre compte entièrement des conditions matérielles et symboliques de son actualisation dans les divers niveaux de relations qui ont cours dans la triade établissement, étudiant et enseignant. En effet, le champ des pratiques n'est pas imperméable aux contraintes émanant de l'environnement sociopolitique (financement, convention collective, culture, décision politique, etc.). De plus, malgré l'imposition par l'école d'une forme d'organisation reposant sur le modèle pédagogique, le modèle andragogique est néanmoins présent dans les pratiques éducatives adoptées par les enseignants de la formation continue. Ainsi, tel que nous l'avons esquissé au chapitre 2 (section 2.1.2.2), nous croyons que la théorie andragogique proposée doit être refondée à partir de la théorie la justice sociale (Carré, 2013; Fleming, 2016, 2018; Fraser et Honneth, 2003; Honneth, 2014; Honneth et Rancière, 2016). Il nous semble qu'il faille emprunter deux voies complémentaires pour y arriver.

Premièrement, l'on doit définir un cadre qui permet de penser autrement le rôle social des cégeps auprès des adultes. Deuxièmement, l'on doit s'interroger sur les présupposés andragogiques et normatifs qui se constituent en tensions entre les pratiques effectives proposées aux adultes dans les cégeps et le cadre proposé par les établissements.

9.4.1.1 Vers une analyse reconstructive d'une institution de justice sociale

Nous suggérons, en seconde analyse, de procéder à une analyse reconstructive des présupposés éthiques qui permet d'atteindre un idéal de justice sociale et de regarder la formation continue collégiale comme une institution sociale qui participe à la réalisation d'un idéal de liberté sociale. L'analyse reconstructive ne vise pas à dégager les valeurs normatives hors d'un contexte empirique, mais de les ancrer dans une réalité historique comme d'autres l'ont fait : Hegel (1820/2013) dans son analyse des systèmes politiques qui permet la vie éthique; Habermas (1978a) dans son analyse de la genèse de l'espace public bourgeois; et Honneth (2014) dans l'analyse reconstructive des institutions sociales de la famille, de l'économie de marché et de l'espace public politique. Ainsi, notre visée ne devrait pas être de définir des valeurs ou une éthique transcendantales, mais de voir comment, dans la matérialité historique des institutions qui sont produites socialement, il est possible d'y trouver les principes d'une vie éthique qui assure les conditions normatives de la liberté sociale ou bien les éléments qui constituent des freins à l'atteinte de cette vie éthique. C'est là une des particularités de la théorie critique telle que la met en jeu Honneth. Ce n'est pas dans des présupposés normatifs transcendants qu'émergent ses fondements, mais dans des attentes normatives ancrées dans la réalité sociale. Il critique une vision de la théorie critique qui se contenterait de

mettre au jour les inégalités fondées sur la distribution matérielle des ressources, comme le propose Nancy Fraser (Fraser et Honneth, 2003) ou bien articulée autour de la situation de groupes sociaux présents dans l'espace public. En analysant les institutions sociales qui ont pour rôle de garantir les conditions de la liberté sociale, Honneth cherche à identifier les conditions de l'émergence de groupe disqualifié socialement.

Pour lui, la liberté devient le principe qui fonde normativement les institutions. Il faut comprendre la liberté comme l'atteinte, non pas d'une liberté individuelle toute prométhéenne, mais des conditions sociales d'autoréalisation des individus entre eux. Honneth distingue trois visions de la liberté qui s'opposent dans leurs conditions de réalisation. La liberté négative, la liberté positive et ce qu'il considère, dans la matérialité historique contemporaine, comme la forme la plus adaptée de liberté, la liberté sociale (Honneth, 2014). D'abord, dans sa vision négative, la liberté se définit comme l'absence de contrainte à l'action pour l'individu et où ce dernier se sent libre quand aucune entrave ne se pose en obstacle à ses actes. « Si d'autres m'empêchent de faire ce qu'autrement j'aurais fait, je ne suis pas entièrement libre. » Honneth dira que le modèle conservateur dans les sociétés modernes est souvent tributaire de la vision négative de la liberté. Ensuite, la liberté positive se comprend comme la possibilité de faire ce que l'individu souhaite pour être libre. « Je suis libre dans la mesure où j'estime que tel est le cas, et asservi dans la mesure où je suis contraint de reconnaître que cela ne l'est pas¹. » C'est une vision plus libérale de la liberté qui tient compte des conditions politiques.

La troisième forme de liberté, la liberté sociale, ne se réalise qu'en présence de l'autre. Elle est décrite par les conditions sociales dans laquelle chaque personne peut réaliser son plein potentiel, avec les autres. C'est au sein de la sphère d'action institutionnelle que les individus sont en mesure d'atteindre les conditions normatives de réalisation de cette liberté. Ces institutions assurent le cadre dans lequel les individus peuvent se réaliser, avec autrui, sans contrainte excessive. Pour Honneth, suivant Hegel, il existe trois sphères d'action institutionnelles qui permettent d'atteindre la liberté sociale. C'est dans la sphère institutionnelle des relations familiales, dans la sphère institutionnelle de l'économie de marché et dans la sphère institutionnelle de l'espace public politique qu'Honneth trouve les conditions de réalisation de la liberté sociale. C'est trois institutions fondent le développement des trois sphères de la reconnaissance. La sphère familiale permet de développer la confiance en soi. La sphère de l'économie de marché, comprenant la société et le droit, est liée au respect de soi. La sphère de l'État ou de l'espace public politique permet de développer l'estime de soi.

¹ <https://www.contrepoints.org/2013/12/11/149440-deux-conceptions-de-la-liberte-par-isaiah-berlin>

Dans *Freedom right*, il reconstruit les conditions normatives de ces systèmes d'action institutionnels afin de déterminer les conditions qui permettent la reconnaissance mutuelle et les « *complementary role obligation on the basis of which subjects can exercise forms of social freedom under the current social conditions* » (p. 128). Deux remarques. D'abord il est important de noter que la reconstruction normative se fait en fonction des conditions sociales actuelles, sur la base des valeurs et des normes vécues par les personnes, dans une perspective d'entente intersubjective, et non pas dans une perspective ahistorique, sans histoire, ou fondée sur des valeurs ou des normes transcendantales ou idéalisées d'une vision théorique de l'individu. Deuxièmement, répétons que la liberté dans laquelle Honneth inscrit sa théorie critique n'a rien à voir avec une forme individualiste de liberté, mais s'inscrit dans un espace social de mise en commun où l'autre est un facilitateur. Elle n'est ni une forme de liberté négative où n'est libre que celui qui peut faire ce qu'il veut, ni une forme de liberté positive où n'est libre que celui qui se sent libre, mais bien plutôt celui qui est reconnu par les autres comme détenant l'autonomie nécessaire afin de réaliser des actions dans le champ social.

Dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie, il nous apparaît qu'une autre sphère d'action institutionnelle devrait être intégrée à ce cadre. Si la famille, l'économie de marché et l'espace public politique sont des sphères d'action qui peuvent être analysées comme des institutions de justice sociale, il nous apparaît que l'École, au sens large, possède des qualités similaires dans les sociétés modernes. L'école dans ses divers rôles est à la jonction des trois sphères d'action que sont la famille, l'économie de marché et l'espace public politique. De plus, elle joue un rôle prépondérant dans la réduction des inégalités (Raby et al., 2022; Thélot et Vallet, 2000). Il nous apparaît fondamental d'adjoindre cette quatrième sphère à l'analyse reconstructive des conditions de la liberté sociale. À notre avis, la sphère institutionnelle de l'École, dans son sens large, participe de manière importante et assimilable aux trois autres sphères à rendre possible la liberté sociale. Et, comme les trois autres sphères, l'École est donc ouverte à la critique quant à un développement mal conduit qui peut échouer à rendre possible l'atteinte de la liberté sociale. Il faut dès lors faire une analyse critique de l'école comme une institution qui permettrait l'autoréalisation des individus. Afin de ne pas nous étirer en longueur, notre regard portera spécifiquement sur l'éducation des adultes au cégep, comme représentation de l'institution de l'école. Nous nous contenterons de quelques remarques qui soulignent la pertinence de considérer l'école comme une institution de justice sociale.

La formation continue collégiale offre les conditions nécessaires à la négociation et à la sédimentation de l'identité des acteurs sociaux qui s'y déploient. Dans cet espace, ils agissent selon des rôles complémentaires dans le but d'atteindre des objectifs mutuellement partagés et convergents. Pour les étudiants, c'est d'abord un lieu de formation qui permet d'acquérir des compétences recherchées. Elles

peuvent l'être par l'effet de pressions sociales, de leur valorisation par le marché du travail, par leur promotion en vertu d'un programme spécifique de financement ou bien par l'intérêt personnel de l'individu qui décide de s'y inscrire. Dans sa forme actuelle, la FC offre un accès facilité à ces adultes en limitant les barrières à l'entrée. Les formations y étant offertes le sont à peu de frais, sont faciles d'accès (condition d'admission) et sont admissibles à diverses solutions de soutien financier (prêt et bourse, subvention gouvernementale, etc.) (Raby et al., 2022). De manière générale, divers groupes sociaux peuvent y avoir accès aisément. Dans ce contexte, ces adultes pourront y trouver les conditions nécessaires pour s'y intégrer comme étudiants. Sur cette base, avec les autres, ils trouveront le cadre adéquat qui permet d'être reconnu et soutenu dans leur démarche qui vise la réalisation de soi. Dans le cadre des programmes définis, des contenus de cours prescrits, avec certaines ressources et accompagnés par des enseignants dédiés à leur réussite, ils parviendront à atteindre leurs objectifs. L'acquisition de ces compétences constitue un prétexte dans un parcours pour l'acquisition d'un nouveau rôle social, mieux adapté à leur vision. Cependant, nous y reviendrons avec un peu plus de détail dans la section suivante, ils devront se délester d'une partie de leur agentivité en se saisissant du rôle d'étudiant. Ils perdront la capacité de décider pour eux-mêmes de la marche à suivre, des objectifs et des contenus à apprendre. Ils seront contraints de suivre un programme déjà planifié ayant l'espoir qu'il les conduira à l'atteinte de leur objectif. Plus qu'un lieu de formation, c'est une institution qui leur offre les conditions de possibilité de l'entreprise d'un parcours transformateur qui mène vers une émancipation.

Pour les enseignants, le cégep est un lieu qui permet de véhiculer une vision andragogique acquise teintée d'une volonté d'accompagner la transformation des étudiants. En relation avec la structure et l'administration, conditionnés par l'ensemble des règles et des politiques applicables, mais principalement auprès des étudiants, les enseignants se construiront une identité commune liée à l'impératif de formation et de soutien aux étudiants. Ils auront suffisamment de marge de manœuvre pour résister aux pressions du modèle pédagogique prescrit pour s'inscrire dans une forme d'andragogie visant l'accompagnement d'adultes en formation. Au-delà de la tâche de faire apprendre, ils se saisiront de l'objectif de formation des étudiants et les accompagneront dans l'espoir qu'ils occupent un rôle social renouvelé. Ces enseignants seront toutefois aux prises avec des conditions symboliquement et matériellement défavorables. Devant réaliser plus d'heures que leurs homologues de l'enseignement ordinaire, ne bénéficiant pas des congés ou des avantages sociaux, ils n'ont pas la pleine et entière reconnaissance de leur identité d'enseignant collégial par l'établissement.

L'expérience proprement andragogique, du moins dans la forme que nous avons observée, n'est pas reconnue comme une valeur par l'établissement, dans les instances observées, elle semble être perçue comme une épine au pied de l'établissement. C'est dans la formation des jeunes que s'incarne

principalement la vision à long terme de l'établissement d'enseignement collégial. La formation continue n'est qu'un service périphérique au sein d'un établissement qui vise à former des jeunes. Pour l'établissement, l'éducation des adultes s'incarne plutôt dans une vision floue, peu balisée par des règles conventionnées et laissées à la libre interprétation de ses principaux acteurs. Ainsi, malgré les exigences de formation de la main-d'œuvre induite par les politiques gouvernementales, la FC offre l'espace nécessaire à la résistance et à la construction d'une vision commune de formation entre les enseignants et les étudiants. C'est peut-être la mise en invisibilité des acteurs de la formation continue qui offre l'espace nécessaire de négociation des rôles et de l'espace de reconnaissance mutuelle de l'identité des étudiants et des enseignants. Sans la pression des départements et l'inscription forte dans une structure qui détermine tout, les pratiques éducatives de la FC se permettent d'incarner des idéaux divergents et de s'adapter aux contextes spécifiques propres à la relation andragogique qui se développe en classe.

Finalement, pour la société, c'est une vision en tension entre formation de la main-d'œuvre et formation des citoyens aussi incarnée dans les deux conceptions de l'EFTLV (Regmi, 2015). Le retour aux études de l'adulte, déjà « formé », est vu comme une perte temporaire. Il faut le reformer pour le rendre productif sur le marché du travail en constant besoin de main-d'œuvre (Doray et Ionici, 2023; Doray et Simoneau, 2019). Des programmes seront conçus pour répondre à des besoins spécifiques. Pour profiter de ces avantages, l'adulte n'aura pas le libre choix de son devenir. Pour être dans des conditions favorables, il sera contraint de saisir certaines opportunités et de choisir une des formations jugée socialement désirable. Dans cette vision, il devra accepter certaines contraintes. Tout comme dans la sphère d'action sociale de la famille, de l'économie de marché et de l'espace public démocratique, il sera astreint par des lois, des règles, des normes, des conventions, des attentes de comportement typifiées, des conditions matérielles particulières, etc. Ces attentes normatives, si elles contraignent temporairement, visent à assurer les conditions de réalisation de soi et des autres dans un espace de liberté partagé.

9.4.1.2 Une relation temporairement aliénante ?

Plusieurs penseurs ont fait de la question de l'éducation une forme d'émancipation, mais aussi une forme d'aliénation. Kant (1803/2018), reprenant certaines idées de Rousseau (1762/2010), considère que l'éducation est nécessaire afin de devenir membre d'une communauté politique autonome et que seuls des citoyens autonomes peuvent créer un système public d'éducation qui permet d'atteindre la maturité politique. Ces deux conditions sont essentielles au développement des compétences culturelles et morales qui président au développement de l'intérêt envers l'émancipation politique des personnes discriminées. Ainsi, pour ces deux penseurs, mais d'autres, tels que Durkheim, Dewey et Habermas, éducation et

démocratie ne peuvent être pensées séparément. La théorie pédagogique et la théorie démocratique étant deux sœurs jumelles, l'une étant la condition de possibilité de l'autre.

Pour Bourdieu et Passeron (1970), l'école reproduit plutôt les inégalités sociales à travers des choix qui privilégient implicitement une forme de culture propre aux classes dominantes. Comme le présentait aussi Rancière (1987), s'appuyant notamment sur Lacan et Hegel pour qui le savoir n'émancipe pas, la relation maître-élève est l'antithèse de l'égalité et de l'émancipation (Honneth et Rancière, 2016). Elle cristallise l'écart entre le détenteur de la connaissance et l'apprenant. Il faut comprendre que du point de vue de Rancière, l'émancipation repose sur la recherche de l'égalité et non de la réalisation de soi. Comme nous l'avons précédemment évoqué, dans son rapport à l'enseignant, l'apprenant sera placé dans un rapport de domination qui aurait comme conséquence de maintenir son statut comme celui qui est dépendant de l'autre. D'un point de vue universaliste, la formation est sans doute une forme d'aliénation. Elle contraint l'individu dans une forme prescrite et l'aliène d'une capacité à émerger par lui-même et devenir « maître de soi ». Ainsi, on pourrait penser qu'il est antinomique de mettre formation et émancipation ensemble.

Pour échapper au dilemme entre mise en forme et émancipation, certains auteurs distinguent la formation et l'éducation et les placent dans un rapport dialectique.

La dialectique éducation-formation repose sur une opposition durable entre un processus de dégagement ouvrant sur de nouveaux possibles (l'éducation, de nature sociale et culturelle) et un processus d'engagement dans une forme (la formation, de nature psychosociale) (Broussal, 2019, p. 14).

Ainsi, former, c'est mettre en forme, mouler, conditionner les individus selon un modèle déterminé, afin d'accomplir des tâches déterminées dans une économie de marché. Et éduquer, c'est l'ouverture de l'autre vers des horizons plus larges lui permettant adéquatement le monde. C'est dans l'éducation que prendrait donc forme la transformation de soi (Mezirow, 1978). Notre thèse démontre toutefois que le processus de transformation, d'acquisition de nouveaux schèmes de références et du gain d'un nouveau rôle social se réalisent à travers un processus de formation, c'est-à-dire qu'ils sont principalement organisés autour de l'apprentissage de compétences liées aux besoins économiques.

Il nous apparaît ici essentiel de faire un pont entre émancipation, défini comme « l'éradication de toutes les dominations à la fois » (Broussal, 2019, p. 16) et capacité (Sen, 1997). De par ce concept, Sen « invite à sortir de la réduction de l'humain à un moyen, ou un capital destiné à fructifier selon la loi du marché, pour prendre en compte l'ensemble des dimensions de l'[humain] au travail, sa performance, ses compétences, mais aussi ses exigences et ses attentes, en matière de qualité et conditions du travail, de reconnaissance,

de dignité, de justice et de respect (Zimmerman, 2016, p. 355-356, cité dans Broussard, 2019, p. 17). Se former, c'est accroître sa capacité future.

Cela dit, l'accroissement des capacités n'est pas garant d'un pouvoir d'agir plus grand et d'une émancipation des formes de domination sociale. La capacité est toujours contrainte par des facteurs d'incapacité tels que les conditions d'accès aux formations, le contexte des formations, mais aussi par l'ouverture du marché du travail. « Être dans l'incapacité de pouvoir agir par soi-même, c'est se sentir méprisé en ses capacités humaines de base, de telle sorte que la vie qui est vécue est éprouvée comme une vie inhumaine » (Le Blanc, 2009, p. 59).

Sur le marché du travail, la majorité des diplômés ont aussi trouvé une ouverture de la part des employeurs pour les compétences qu'ils ont acquises. À partir du moment où une certification (diplôme) ou un stage était entrepris, l'âge, l'origine ethnique ou le genre n'ont pas été nommés comme une incapacité. L'acquisition de la compétence et la validation par une institution sociale reconnue semblent relever les incapacités et ouvrir la porte à la réintégration sociale des finissants. C'est dans la réalisation du parcours transformateur que nous pouvons voir en action l'effet de l'éducation des adultes comme institution de liberté sociale. L'institution, dans son rôle social, permet d'accroître la capacité des individus. De notre point de vue, pour en comprendre mieux les déterminants, il faudrait explorer et comprendre le lien entre les conditions sociales qui conditionnaient l'identité des adultes, les conditions d'acquisition du rôle d'étudiant, l'émergence des nouvelles capacités et la nouvelle identité performée et contrainte après la perte du statut d'étudiant.

Le concept d'incapacité pourrait ici être éclairant. N'est-ce pas davantage dans les freins à la capacité d'agir mis en place par les contraintes sociales, beaucoup plus que dans le manque de capacité que l'on peut expliquer le mépris vécu ou bien l'absence de reconnaissance qui conduit au moment de rupture qui conditionne le retour aux études. Suivant cette réflexion, il nous paraît essentiel, dans un autre temps, de conduire une analyse spécifique des incapacités vécues par les adultes dans le contexte de l'économie de marché, mais aussi des conditions normatives du dépassement de ces incapacités par l'accès à l'éducation et à la formation tout au long de la vie.

C'est pour cette raison que nous croyons, comme Honneth le suggère, que l'émancipation, ou les conditions d'accès à la liberté sociale, doivent irrémédiablement passer par une analyse reconstructive des institutions sociales ancrée dans le monde vécu et non pas dans un idéal ou une vision imaginée des institutions de la vie sociale. Pour l'individu, s'émanciper ou se réaliser pleinement au 18^e siècle ne peut être défini de la même manière, par les mêmes conditions normatives, qu'au 21^e siècle, ni même que l'émancipation pensée

à partir de diverses situations politiques, sociales ou géographiques. Si l'émancipation est un idéal à atteindre, il faut que cet idéal soit fondé et analysé à partir de principes immanents à la société et non sur la base de principes transcendants, hors du monde, ou se voulant universels.

Comme nous l'avons évoqué, l'accès aux formations n'est pas sans contrainte. La possibilité d'étudier fut grandement déterminée par l'accès à des ressources financières et l'ouverture de certains programmes admissibles à du soutien financier. Ainsi, l'État québécois, ses lois, ses programmes de financement, son offre éducative sont des conditions nécessaires pour l'accès à la formation permettant d'acquérir de nouvelles capacités.

9.5 Limites

Comme toutes recherches, notre étude comporte des limites que nous exposons brièvement. D'abord, les pratiques éducatives que nous avons analysées excluent le travail invisible comme la préparation et la correction. Ce travail se réalise souvent dans des périodes où les enseignants ne sont pas sur les lieux de travail, dans un horaire atypique de travail. Il se déroule le soir, les fins de semaine, à la maison. Nous n'avons pas pu explorer ce volet important de la tâche.

Ensuite, nous avons recueilli des documents de cours (notes de cours, énoncés des travaux, etc.), mais ne les avons pas exploités dans notre recherche. Ces documents pourraient assurément ajouter une dimension intéressante au portrait des pratiques éducatives, mais pour des raisons d'espace et de temps, nous avons jugé bon de les laisser hors de l'analyse.

Puisque notre étude a ciblé un seul contingent d'enseignants dans un seul programme au sein d'un seul établissement, elle est myope aux autres réalités vécues par les chargés de cours des autres programmes ou bien des autres établissements. Il serait intéressant de valider nos observations dans un contexte différent que celui observé : un service de formation continue situé en zone urbaine, desservant plus de 1000 étudiants par année, dans le contexte de retour aux études à temps plein dans le domaine des technologies. Qu'en est-il de la réalité vécue en région éloignée, dans le contexte de formation à temps partiel dans d'autres domaines?

Finalement, notons que le contexte institutionnel fut analysé uniquement à l'aide de documents. Aucune personne représentant la direction n'a participé à l'étude. De plus, nous n'avons pas enquêté auprès de représentants syndicaux officiels, de représentant du MEQ ou d'autres parties prenantes liées aux pratiques éducatives des enseignants.

9.6 Contributions à la recherche, retombées et pistes futures

Du point de vue scientifique, notre ethnographie visait à combler un vide dans les recherches sur la formation continue collégiale. En décrivant et en analysant les pratiques, dans le contexte spécifique du Cégep de Montréal, nous croyons avoir permis d'enrichir les connaissances sur les pratiques éducatives, mais aussi sur le contexte spécifique de la formation continue collégiale.

Notre recherche visait principalement à réaliser un portrait des pratiques éducatives en formation continue collégiale dans une perspective de soutien au parcours de formation et d'insertion sociale des adultes. Dans cette perspective, elle cherchait à décrire et analyser ce qui est fait de manière générale et mis en place par les enseignants pour favoriser la réussite du parcours de formation, mais aussi de réinsertion sociale, c'est-à-dire visant l'acquisition d'une plus grande agentivité et un rôle social actif pour ces étudiants. En ce sens, nous croyons que cette thèse a permis d'identifier les besoins des enseignants en termes d'intégration, d'accompagnement et de structure en vue de les soutenir dans leur rôle d'enseignant en FPT auprès des adultes. De plus, elle a permis d'identifier les structures politiques, administratives et les conventions qui conditionnent les pratiques des enseignants. En brossant un portrait spécifique des conditions de travail des enseignants, de leurs motivations à enseigner, des difficultés auxquelles ils ont fait face et des facteurs qui conditionnent leur carrière, nous pouvons mieux les accompagner dans leur rôle d'enseignant et d'accompagnateur des étudiants qui s'inscrivent dans une formation.

À notre avis, le portrait des parcours et des caractéristiques des étudiants en formation continue collégiale permettra aux diverses parties prenantes de l'éducation des adultes au collégial de mettre en place des moyens qui favorisent, à la fois, la réussite académique et la réintégration sociale.

Finalement, nous espérons que cette thèse a mis de l'avant la formation continue collégiale comme un milieu éducatif et social légitime qui permet de soutenir les adultes dans leur projet de réintégration sociale, qui, à notre avis, dépasse le simple cadre du retour sur le marché du travail, mais permet également aux individus de se transformer et de se réaliser. De plus, nous souhaitons voir ce lieu social être réinvesti par la recherche en éducation, notamment afin de favoriser le développement des pratiques éducatives qui visent les adultes en formation technique. Cette thèse aspire donc à faire reconnaître et légitimer socialement, mais aussi scientifiquement ce lieu de formation soutenant les adultes afin qu'ils regagnent une reconnaissance sociale leur permettant d'« apparaître en public sans avoir honte » (Honneth, 2006, p. 175). À cet égard, nous souhaitons que les retombées de cette thèse puissent servir à mieux accompagner ces adultes dans ce processus important.

Nous espérons que notre étude incitera d'autres chercheurs à poursuivre la description et l'analyse de ce milieu de pratique éducatif important pour les adultes en formation.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté une discussion générale des résultats de notre étude sur les pratiques éducatives en éducation des adultes à la formation continue collégiale. D'abord, nous avons présenté un sommaire de la problématique, du cadre théorique et de la méthodologie. Ensuite, nous avons proposé une discussion portant sur les principaux résultats de l'étude scientifique. Après, nous avons regroupé les principales considérations d'ordre méthodologique. Par la suite, nous avons soumis quelques remarques d'ordre théorique sur l'importance de l'école et sur la pertinence d'étendre l'analyse au domaine de l'École, principalement l'éducation des adultes, comme institution de justice sociale. Finalement, nous avons présenté les limites et les contributions potentielles de notre recherche.

Nous souhaitons que cette recherche puisse mettre en valeur et reconnaître le travail des enseignants qui œuvrent dans l'ombre auprès des adultes. À la manière de Knowles qui a permis de faire émerger le champ de l'éducation des adultes en proposant une première théorie de l'apprentissage des adultes, nous espérons que notre thèse puisse servir d'inspiration à d'autres chercheurs et de faire de l'éducation des adultes au cégep un enjeu de recherche important.

Nous voulons mettre de l'avant la formation continue collégiale comme un milieu éducatif et social légitime qui permet de soutenir les adultes dans leur projet de formation, qui, à notre avis, dépasse le simple cadre du retour sur le marché du travail, mais permet également aux individus de se transformer et de se réaliser sur plusieurs plans.

BIBLIOGRAPHIE

- Achou, B., Boisclair, D., d'Astous, P., Fonseca, R., Glenzer, F. et Michaud, P.-C. (2020). Early impact of the COVID-19 pandemic on household finances in Quebec. *Canadian Public Policy*, 46(S3), S217-S235.
- Anderson, G. L. (1989). Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions. *Review of Educational Research*, 59(3), 249-270.
<https://doi.org/10.3102/00346543059003249>
- Ang, I. (1993). Culture et communication. Pour une critique ethnographique de la consommation des médias dans le système médiatique transnational. *Hermès*, 11-12(1-2), 75-93.
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words* (2nd^e éd.). Harvard University Press.
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb373116615>
- Barthelemy, T. (1998). Notes sur l'écriture monographique. *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, (75), 31-43.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political*, 70(5), 9-49.
- Bélanger, P. (2015). *Parcours éducatifs: construction de soi et transformation sociale*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bélanger, P., Doray, P., Labonté, A. et Lévesque, M. (2004). *Les adultes en formation : les logiques de participation, Note de recherche*. Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, CIRST, CIRDEP.
- Bélanger, P. et Robitaille, M. (2008). Vers un nouveau mode de régulation de la formation continue des cégeps québécois : une transition ambiguë. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 227-245. <https://doi.org/10.7202/019479ar>
- Bélanger, P. et Valdivielso, S. (1997). *The Emergence of Learning Societies: Who Participates in Adult Learning?* Elsevier Science Inc.
- Bélisle, R. et Fernandez, N. (2018). *Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/rapport_perseverance_scolaire.pdf
- Berger, J.-L. et D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 40(3), 317-341.
- Berger, J.-L. et D'Ascoli, Y. (2012). Motivations to become vocational education and training educators: a person-oriented approach. *Vocations and Learning*, 5(3), 225-249.
- Berger, J.-L., Lê Van, K., Matter, J., Girardet, C., Vaudroz, C. et Daka, F. (2018). De l'expertise du domaine à son enseignement: enjeux pour les enseignants de la formation professionnelle. *Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le «modèle» Suisse sous la loupe*, 323-350.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Nathan.

- Bloomer, M. et Hodkinson, P. (2000). Learning Careers: Continuity and change in young people's dispositions to learning. *British Educational Research Journal*, 26(5), 583-597. <https://doi.org/10.1080/01411920020007805>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Prentice Hall.
- Bonte, P., Izard, M. et Abélès, M. (2010). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (4e éd.° éd.). PUF.
- Boshier, R. (1971). Motivational Orientations of Adult Education Participants: a Factor Analytic Exploration of Houle's Typology. *Adult Education*, 21(2), 3-26. <https://doi.org/10.1177/074171367102100201>
- Boudarbat, B. et Connolly, M. (2013). *Évolution de l'accès à l'emploi et des conditions de travail des immigrants au Québec, en Ontario et en Colombie-Britannique entre*. CIRANO.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Brookfield, S. (1985). Self-directed learning: A critical review of research. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1985(25), 5-16. <https://doi.org/10.1002/ace.36719852503>
- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, 51(3), 13-0058. <https://doi.org/10.3917/savo.051.0013>
- Calcagno, J. C., Crosta, P., Bailey, T. et Jenkins, D. (2007). Stepping Stones to a Degree: The Impact of Enrollment Pathways and Milestones on Community College Student Outcomes. *Research in Higher Education*, 48(7), 775-801. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9053-8>
- Carré, L. (2013). *Axel Honneth. Le droit de la reconnaissance*. Michalon. <https://doi.org/10.3917/micha.carre.2013.01>
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie*, (190), 29-40. <https://doi.org/10.4000/rfp.4688>
- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.carre.2010.02>
- Carspecken, F. P. (2013). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. Routledge.
- Cedefop. (2014). *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 key terms (second edition)*. Publications Office. http://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf
- Cedefop. (2017). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe: volume 1: conceptions of vocational education and training: an analytical framework* (publication n° 9289624884). Publications Office.
- Cefaï, D. (2016). Publics, problèmes publics, arènes publiques.... Que nous apprend le pragmatisme? *Questions de communication*, (30), 25-64.
- Cefaï, D. (2007). *L'enquête de terrain*. La Découverte/MAUSS.

- Clark, J. A. K. (1990). *Self-directed learning skills and clinical performance: A comparison of traditionally taught and learning contract-taught nursing students*.
- Collard, S. et Law, M. (1989). The Limits of Perspective Transformation: A Critique of Mezirow's Theory. *Adult Education Quarterly*, 39(2), 99-107. <https://doi.org/10.1177/0001848189039002004>
- Comité national de rencontre (CNR). (2014). *Rapport sur la formation continue*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3643860>
- Commission européenne (CE). (2010). *Le communiqué de Bruges sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels pour la période 2011-2020*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe_et_international/57/4/communiquede_bruges_fr_200574.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu avis au ministre de l'éducation*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0510-AV-colleges-apres-50-ans.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2019). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0510-AV-colleges-apres-50-ans.pdf>
- Cook, K. E. (2005). Using Critical Ethnography to Explore Issues in Health Promotion. *Qualitative Health Research*, 15(1), 129-138. <https://doi.org/10.1177/1049732304267751>
- Coppe, T., März, V., Coertjens, L. et Raemdonck, I. (2021). Transitioning into TVET schools: An exploration of second career teachers' entry profiles. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103317. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103317>
- Coulon, A. (1992). *Le métier d'étudiant*. Presses universitaires de France.
- Cristol, D. (2013). La pédagogie des adultes, objet de recherche ? *Savoirs*, 33(3), 73-82. <https://doi.org/10.3917/savo.033.0073>
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32(2), 11. <https://doi.org/10.3917/savo.032.0011>
- de Sardan, J.-P. O. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, (1), 71-109.
- de Sardan, J. P. O. (1993). Le développement comme champ politique local. *Bulletin de l'APAD*, (6).
- Deguire, C. (1996). *Intégration des adultes à temps plein. Rapport de recherche PAREA*. Montréal, Collège de Rosemont.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier: l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie*, 38(1), 92-108.

- Donaldson, J. F., Townsend, B. K. et Thompson, R. W. (2004). Adult Undergraduates in Higher Education Journals: A Marginal and Insecure Status. *The Journal of Continuing Higher Education*, 52(3), 13-23. <https://doi.org/10.1080/07377366.2004.10400291>
- Doray, P. (2010). Autonomisation et professionnalisation de la formation professionnelle et technique au Québec. Dans M. Vultur et C. Papinot (dir.), *Les jeunesses au travail : regards croisés France-Québec* (p. 153-182). PUL.
- Doray, P. et Bélanger, P. (2005a). Société de la connaissance. Éducation et formation des adultes. *Éducation et sociétés*, 15(1), 119-135.
- Doray, P. et Bélanger, P. (2005b). Vers une nouvelle régulation de la formation continue dans la société québécoise. Dans J.-L. Guyot, C. Mainguet et B. Van Haepereen (dir.), *La formation professionnelle continue. Enjeux sociétaux* (p. 89-115). De Boeck.
- Doray, P. et Bélanger, P. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 215-251. <https://doi.org/10.7202/1028420ar>
- Doray, P., Bélanger, P. et Mason, L. (2005a). Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. *Lien social et Politiques*, 54, 75-89.
- Doray, P., Bélanger, P. et Mason, L. (2005b). Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. *Lien social et Politiques*, 54, 75-89. <https://doi.org/10.7202/012861ar>
- Doray, P. et Ionici, A. (2023). L'éducation des adultes dans les cégeps et les politiques publiques au Québec: De l'État providence au néo libéralisme. *La Revue Canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 35(01). <https://doi.org/10.56105/cjsae.v35i01.5718>
- Doray, P., Kamanzi C, P., Laplante, B. et Constanza Street, M. (2012). Les retours aux études postsecondaires : une expression de l'éducation tout au long de la vie ? *Formation emploi*, 120. <http://journals.openedition.org/formationemploi/3807>
- Doray, P., Langlois, Y., Robitaille, A., Abourad, M. et Chenard, P. (2009). *Étudier au Cégep : les parcours scolaires dans l'enseignement technique*, Note de recherche. CIRST, Université du Québec à Montréal, Université de Montréal et Université de Sherbrooke.
- Doray, P., Mason, L. et Bélanger, P. (2007). *L'art de vaincre l'adversité : le retour aux études des adultes dans l'enseignement technique*. Note de recherche.
- Doray, P. et Simoneau, F. (2019). Les jalons pour une sociologie historique de l'éducation des adultes. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation... pour devenir soi: Espaces, passages, débats et défis* (p. 7-30).
- Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 38(1), 33-50. <https://doi.org/10.7202/039978ar>
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistique*. Hermann.
- Dussault, J., Lemieux, M. et Roussel, J.-F. (1984). Devis-types: élaboration de curriculum (méthode IXE).

- Elder, G. H. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), 1. <https://doi.org/10.2307/1132065>
- Etienne, R. et Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* De Boeck Supérieur. <https://hal.science/hal-01714731>
- Fédération des cégeps. (2014). *Cadre d'élaboration de programmes d'études menant à une attestation d'études collégiales (AEC)*.
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ). (2010-2015). *Convention collective du personnel enseignant 2010-2015*. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Convention-collective-2010-2015.pdf>
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ). (2015-2020). *Convention collective du personnel enseignant 2015-2020*. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2015-2020-Convention-Collective-FNEEQ-2015-2020.pdf>
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ). (2020-2023). *Convention collective du personnel enseignant 2020-2023*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/CC_FNEEQ_2020-2023.pdf
- Ferraris, M. (2012). *Documentality: Why it is necessary to leave traces*. Fordham University Press.
- Ferraris, M. (2019). *Postvérité et autres énigmes*. Presses Universitaires de France. <http://www.cairn.info/postverite-et-autres-enigmes--9782130810957.htm>
- Finnegan, F. (2022). Migration and Transformative Adult Education: Reflections on Complexity, Criticality, and Counter-publics in the Age of Superdiversity. Dans C. Hoggan et T. Hoggan-Kloubert (dir.), *Adult Learning in a Migration Society* (p. 17-30). Routledge.
- Fleming, T. (2014). Axel Honneth and the struggle for recognition: Implications for transformative learning. *Spaces of transformation and transformation of space*, 318-324.
- Fleming, T. (2016). The critical theory of Axel Honneth: Implications for transformative learning and higher education. Dans V. Wang et P. Cranton (dir.), *Theory and Practice of Adult and Higher Education* (p. 63-85). Information Age Publishing.
- Fleming, T. (2018). Critical Theory and Transformative Learning: Rethinking the Radical Intent of Mezirow's Theory. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 9(3), 1-13. <https://doi.org/10.4018/IJAVET.2018070101>
- Fleming, T. (2021). Toward a critical theory of transformative learning: Learning from Oskar Negt. *International Journal of Adult Education and Technology (IJAET)*, 12(1), 1-16.
- Foley, D. E. (2002). Critical ethnography: The reflexive turn. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(4), 469-490. <https://doi.org/10.1080/09518390210145534>
- Francom, G. M. (2010). Teach me how to learn: Principles for fostering students' self-directed learning skills. *International Journal of Self-directed learning*, 7(1), 29-44.
- Fraser, N. et Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition?: a political-philosophical exchange*. Verso.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herter and Herter.

- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Continuum.
- Garfinkel, H. (2009). *Recherches en ethnométhodologie*. Presses universitaires de France.
- Gaudreault, M. M., Normandeau, S. K., Jean-Venturoli, J. et St-Amour, H. (2018). Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. Dans *Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016*. Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière (p. 133).
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays*. Basic Books.
- Gérin-Lajoie, D. (2006). L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité. *Éducation et sociétés*, 17(1), 73-87. <https://doi.org/10.3917/es.017.87>
- Giddens, A. (1986). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration* (vol. 349). Univ of California Press.
- Ginzburg, C. (1980). Signes, traces, pistes: Racines d'un paradigme de l'indice. *Le débat*, (6), 3-44.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Greenwood Publishing Group.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gordon, T., Holland, J. et Lahelma, E. (2001). Ethnographic Research in Educational Settings. Dans P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland et L. Lofland (dir.), *Handbook of Ethnography* (p. 188-203). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608337>
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30(1), 57-72.
- Grollmann, P. (2005). Berufspädagogen im internationalen Vergleich. *Eine empirische Studie anhand ausgewählter Fälle aus den USA, Dänemark und Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Grollmann, P. (2008). The Quality of Vocational Teachers: Teacher Education, Institutional Roles and Professional Reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535-547. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.4.535>
- Grollmann, P. et Rauner, F. (2007). *International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education* (vol. 7). Springer Science & Business Media.
- Grubb, W. N. (2002). *Honored but invisible: An inside look at teaching in community colleges*. Routledge.
- Guay, R., Michaud, P., Paquet, F. et Poirier, S. (2020). *La réussite scolaire au collégial*. Les Presses de l'Université Laval.
- Guglielmino, L. M. (1978). Development of the self-directed learning readiness scale. *Dissertation Abstracts International*, 38, 6467.

- Guglielmino, L. M. (2013). The case for promoting self-directed learning in formal educational institutions. *SA-eDUC*, 10(2).
- Guglielmino, L. M. et Guglielmino, P. J. (2013). *Learning preference assessment*. <http://www.lpasdlrs.com/>
- Guigue, M. (2012). L'émergence des interprétations : une épistémologie des traces. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 59-76. <https://doi.org/10.3917/lse.454.0059>
- Gurr, T. R. (1970/2015). *Why men rebel*. Routledge.
- Haber, S. (2004). Hegel vu depuis la reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 23(1), 70-87. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0070>
- Habermas, J. r. (1971). *Knowledge of human interests*. Beacon.
- Habermas, J. r. (1978a). *L'Espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Payot.
- Habermas, J. r. (1978b). *Raison et légitimité : problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*. Payot Paris.
- Habermas, J. r. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (3^e ed.^e éd.). Fayard.
- Habermas, J. r. (2003). *Truth and justification*. MIT Press.
- Hagen, M. et Park, S. (2016). We knew it all along! Using cognitive science to explain how andragogy works. *European Journal of Training and Development*.
- Hart, S. A. (2013). Un tableau de bord pour la formation professionnelle et technique en Europe. *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, 4(3). <https://oce.uqam.ca/un-tableau-de-bord-pour-la-formation-professionnelle-et-technique-les-europeens-suivent-leurs-systemes-nationaux-de-ftp/>
- Hartree, A. (1984). Malcolm Knowles' Theory of Andragogy: A Critique. *International Journal of Lifelong Education*, 3(3), 203-210. <https://doi.org/10.1080/0260137840030304>
- Hegel, G. W. F. (1820/2013). *Principes de la philosophie du droit*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.hegel.2013.01>
- Hoggan, C. (2016). A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 65-82. <https://doi.org/10.1080/02660830.2016.1155849>
- Hoggan, C. (2018). The Current State of Transformative Learning Theory: A Metatheory. *Phronesis*, 7(3), 18-25. <https://doi.org/10.7202/1054405ar>
- Hoggan, C. et Hoggan-Kloubert, T. (2022). "We all are migrants": Migration and the learning needs of society. Dans C. Hoggan et T. Hoggan-Kloubert (dir.), *Adult Learning in a Migration Society* (p. 1-13). Routledge.
- Holford, J., Milana, M. et Mohorčič Špolar, V. (2014). Adult and lifelong education: the European Union, its member states and the world. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), 267-274. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.911518>
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Cerf.

- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance: une esquisse. *Revue du MAUSS*, 23(1), 133-136. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0133>
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris*. La Découverte.
- Honneth, A. (2014). *Freedom's right: The social foundations of democratic life*. Columbia University Press.
- Honneth, A. et Rancière, J. (2016). *Recognition or disagreement: a critical encounter on the politics of freedom, equality, and identity*. Columbia University Press.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. University of Wisconsin Press.
- Hughes, R. (1983). The Non-Traditional Student in Higher Education. *NASPA Journal*, 20(3), 51-64. <https://doi.org/10.1080/00220973.1983.11071851>
- Husserl, H. (1949). La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale: une introduction à la philosophie phénoménologique. *Les études philosophiques*, 4(3/4), 229-301.
- Huttunen, R. et Heikkinen, H. L. T. (2004). Teaching and the dialectic of recognition. *Pedagogy, Culture & Society*, 12(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/14681360400200194>
- Illeris, K. (2014, 2014/04/01). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163. <https://doi.org/10.1177/1541344614548423>
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2022). Effectif à l'enseignement collégial selon diverses variables, au trimestre d'automne, Québec. Dans *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec*. <https://bdso.gouv.qc.ca/>.
- Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques (IGOPP). (2016). *Séminaire sur la gouvernance des CÉGEPS*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/ES/Conseil-adm-Seminaire-gouvernance-cegeps-VF.pdf>
- Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques (IGOPP). (2017). *Étude sur la gouvernance des cégeps du Québec*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/2020-2021/20-175_Diffusion.pdf
- Jang, C. S., Lim, D. H., You, J. et Cho, S. (2021). Brain-based learning research for adult education and human resource development. *European Journal of Training and Development*.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning*. Routledge.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning* (vol. 1). Psychology Press.
- Jean, M. (1982). Apprendre: une action volontaire et responsable: énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente. Dans *Montréal, Gouvernement du Québec, Commission d'étude sur la formation des adultes, Direction générale des publications du ministère des Communications*.
- Kant, E. (1803/2018). *Réflexions sur l'éducation*.

- Kasworm, C. E. (1983). An examination of self-directed contract learning as an instructional strategy. *Innovative Higher Education*, 8(1), 45-54. <https://doi.org/10.1007/BF00889559>
- Kegan, R. (2018). What “form” transforms?: A constructive-developmental approach to transformative learning. Dans K. Illeris (dir.), *Contemporary theories of learning* (2^e éd., p. 29-45). Routledge.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Association Press.
- Knowles, M. (1978). *The Adult Learner A Neglected Species* (2nd éd.). Gulf Publishing Co.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Prentice Hall/Cambridge.
- Knowles, M. (1986). *Using Learning Contracts*. Jossey-Bass Publishers.
- Lamb, S. (2011). TVET and the poor: Challenges and possibilities. *International Journal of Training Research*, 9(1-2), 60-71. <https://doi.org/10.5172/ijtr.9.1-2.60>
- Le Blanc, G. (2009). Chapitre III. Incapacités. Dans *L'invisibilité sociale* (p. 59-91). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-invisibilite-sociale--9782130573470-page-59.htm>
https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=PUF_LEBLA_2009_02_0059
- Legusov, O., Raby, R. L., Mou, L., Gómez-Gajardo, F. et Zhou, Y. (2021). How community colleges and other TVET institutions contribute to the united nations sustainable development goals. *Journal of Further and Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1887463>
- Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, RLRQ, c. C-29. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-29>
- Long, H. et Smith, S. (1996). Self-directed learning readiness and student success. Dans H. Long (dir.), *Current developments in self-directed learning*. Norman, OK: Public Managers Center, University of Oklahoma (p. 193-202).
- Long, H. B. et Agyekum, S. K. (1983). Guglielmino's self-directed learning readiness scale: A validation study. *Higher Education*, 12(1), 77-87. <https://doi.org/10.1007/BF00140273>
- Lorge, I. (1944). Chapter VII: Intellectual Changes During Maturity and Old Age. *Review of Educational Research*, 14(5), 438-445.
- Lorge, I. (1947). Chapter III: Intellectual changes during maturity and old age. *Review of Educational Research*, 17(5), 326-332.
- Lyman, P. et Varian, H. R. (2000). Reprint: How Much Information? *Journal of Electronic Publishing*, 6(2).
- Lyons, S. T., Schweitzer, L. et Ng, E. S. W. (2015). How have careers changed? An investigation of changing career patterns across four generations. *Journal of Managerial Psychology*, 30(1), 8-21. <https://doi.org/10.1108/JMP-07-2014-0210>
- Macquarrie, J. (1972). *Existentialism*. Westminster.

- Malinowski, B. (1922/2014). *Argonauts of the Western Pacific*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315772158>
- Marchand, I. (2019). Les conséquences du décrochage scolaire et les perspectives de formation générale aux adultes : regards de femmes sur leurs trajectoires. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation... pour devenir soi: Espaces, passages, débats et défis* (p. 59-85). Presses de l'Université du Québec.
- Markowitsch, J. et Hefler, G. (2019). *Future developments in Vocational Education and Training in Europe: Report on reskilling and upskilling through formal and vocational education training*. <http://hdl.handle.net/10419/231331>
- Martel, J. (2023). La formation continue collégiale, un objet invisible en manque de reconnaissance? *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 35(1).
- Marzarte-Fricot, N. (2019). Les facteurs internes et externes ayant un impact sur le retour aux études universitaires des professionnels en transition de carrière. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation... pour devenir soi: Espaces, passages, débats et défis* (p. 299-321). Presses de l'Université du Québec.
- Masdonati, J., Fournier, G. et Pinault, M. (2015). La formation professionnelle au Québec: le regard des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(2).
<https://doi.org/10.4000/osp.4590>
- Masemann, V. L. (1982). Critical Ethnography in the Study of Comparative Education. *Comparative Education Review*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1086/446259>
- May, S. A. (1997). Critical Ethnography. Dans N. H. Hornberger et D. Corson (dir.), *Encyclopedia of Language and Education: Research Methods in Language and Education* (p. 197-206). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4535-0_19
- Mead, G. H. (1934). *L'Esprit, le soi et la société, traduction et introduction de Daniel Cefai et Louis Quééré*, Presses universitaires de France, coll. « Le lien social ».
- Ménard, L., Legault, F. et Dion, J.-S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 212-231.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 3.
- Merriam, S. B. (2018). Adult learning theorie. Evolution and future directions. Dans K. Illeris (dir.), *Contemporary theories of learning* (2e^e éd., p. 83-96). Routledge.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. et Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education*, 28(2), 100-110.
<https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>

- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation : Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2015). *Statistiques de l'enseignement supérieur* (2014^e éd.). Québec, Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Statistiques_ES/Statistiques_enseignement_superieur_2014.pdf
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2020a). *Régime budgétaire et financier des cégeps*. Québec, Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Regle-budgetaire-cegeps/Regime-budgetaire-financier-cegeps2021-2022_DEC2021.pdf
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2020b). *Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-diplomation-et-de-qualification-par-cohorte-de-nouveaux-inscrits-au-secondaire/>
- Ministère du Travail et de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS). (2019). *État d'équilibre du marché du travail – Diagnostics pour 500 professions, édition 2018*.
https://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers/pdf/Publications/00_etat_equilibre.pdf
- Molgat, M., Deschenaux, F. et LeBlanc, P. (2011). Vocational education in Canada: do policy directions and youth trajectories always meet? *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4), 505-524.
- Monchatre, S. (2007). En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise ». *Formation emploi*, 99.
<http://journals.openedition.org/formationemploi/1439>
- Monchatre, S. (2008). L' « approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Dans *Le cas de la formation professionnelle au Québec. Note de recherche* (p. 72). CIRST-UQAM.
- Moreau, M. P. et Kerner, C. (2013). Care in academia: an exploration of student parents' experiences. *British Journal of Sociology of Education*, 36(2), 215-233.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2013.814533>
- Nizet, I. (2014). Formation des enseignants du secteur de l'éducation des adultes à l'évaluation des compétences : défis et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 373-396. <https://doi.org/10.7202/1028425ar>

- OCDE. (1961). *Policy conference on economic growth and investment in education*.
- OCDE. (1989). *Education and the economy in a changing society*. OECD.
- OCDE. (1996). *Lifelong learning for all: Meeting of the Education Committee at ministerial level*. OECD.
- Olaniyan, D. A. et Okemakinde, T. (2008). Human capital theory: Implications for educational development. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 5(5), 479-483.
- ONU. (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme. <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>.
- Parent, A. M. (1964). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. *Tome, 2*.
- Passeron, J. C. (1989). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue Française de Sociologie*, 31(1), 3-22.
- Picard, F., Trottier, C. et Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (40/3). <https://doi.org/10.4000/osp.3531>
- Pink, D. H. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. Penguin.
- Pratte, M. (2007). Se préparer à l'arrivée importante de nouveaux professeurs. *Pédagogie collégiale*, 20(4), 19-26.
- Psacharopoulos, G. (1972). Rates of return to investment in education around the world. *Comparative Education Review*, 16(1), 54-67.
- Quine, W. V. O. (1960/2013). *Word and object*. MIT press.
- Raby, R. L., Legusov, O., Addae, D., Martel, J., Mou, L. et Wood, D. (2022). Role of community colleges and other TVET institutions in advancing sustainable development by supporting access, diversity, and inclusion for nontraditional student populations. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/15595692.2022.2157397>
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*. Éditions du Seuil.
- Règlement sur le régime des études collégiales, RLRQ, c. C-29, r. 4. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/C-29,%20r.%204%20/>
- Regmi, K. D. (2015). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *Int Rev Educ*, 61, 133-151. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9480-2>
- Reio, T. (2004). Prior knowledge, self-directed learning readiness, and curiosity: Antecedents to classroom learning performance. *International Journal of Self-directed learning*, 1(1), 18-25.
- Rousseau, J.-J. (1762/2010). *Émile ou de l'éducation*. Flammarion.
- Salaman, G. et Butler, J. (1990). Why managers won't learn. *Management Education and Development*, 21(3), 183-191.

- Salyer, B. A. (2003). Alternatively and traditionally certified teachers: The same but different. *Nassp Bulletin*, 87(636), 16-27.
- Sartre, J.-P. (1956/2004). *L'être et le néant : essai d'ontologie phénoménologique* (corr. avec index /^e éd.). Gallimard.
- Schultz, T. W. (1960). Capital formation by education. *Journal of Political Economy*, 68(6), 571-583.
- Schutz, A. et Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world* (vol. 1). northwestern university press.
- Scott, D. (2002). *Realism and educational research: New perspectives and possibilities*. Routledge.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language* (vol. 626). Cambridge university press.
- Sen, A. (1997). Editorial: Human capital and human capability. *World Development*, 25(12), 1959-1961.
- Solar, C. (2001). *Le groupe en formation des adultes*. De Boeck Supérieur.
<http://www.cairn.info/le-groupe-en-formation-des-adultes--9782804137236.htm>
- Solomon, P. (1992). Learning contracts in clinical education: evaluation by clinical supervisors. *Medical Teacher*, 14(2-3), 205-210. <https://doi.org/10.3109/01421599209079489>
- St-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale*, 20, 5-11.
- Statistique Canada (StatCan). (2017). Chapitre E : Participation à une éducation formelle ou non formelle. Dans *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale 2017*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-604-x/2017001/ch/che-fra.htm>
- Sweet, S. et Moen, P. (2007). Integrating Educational Careers in Work and Family: Women's return to school and family life quality. *Community, Work & Family*, 10(2), 231-250. <https://doi.org/10.1080/13668800701270166>
- Taylor, C. (1994). La politique de reconnaissance ». Dans *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Aubier.
- Taylor, E. (2000, 11/01). Fostering Mezirow's Transformative Learning Theory in the Adult Education Classroom: A Critical Review. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 14(2), 1-28. <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/1929>
- Taylor, J. E. (2021). *Motivational immediacy: Fostering Engagement in Adult Learners*. Stylus Publishing, LLC.
- Thélot, C. et Vallet, L.-A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Economie et Statistique/Economics and Statistics*, 334, 3-32.
- Thériault, M. et Marchand, I. (2023, 08/31). Perspectives entourant la transition des apprenantes et apprenants de la formation générale des adultes vers le cégep. *La Revue Canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 35(01).
<https://doi.org/10.56105/cjsae.v35i01.5724>

- Thériault, M. A. (2016). Apprendre et enseigner à la formation générale des adultes: une recherche ethnopédagogique auprès de finissants et finissantes ainsi que d'enseignantes. *Formation profession* 24(3), 32-45. <https://doi.org/10.18162/fp.2016.381>
- Thériault, M. A. (2018). 'Higher education funding and student activism in Québec: Le Printemps Érable and its aftermath'. Dans P. S. Riddell, S. Minty et E. Weedon (dir.), *Higher Education, Funding and Access: Scotland and the UK in International Perspective*. University of Edinburgh.
- Thériault, M. A. (2019). Ethnographie en sciences de l'éducation : filiation et voix des apprenantes et apprenants de la formation générale des adultes en passage vers le collégial. Dans M. Doucet et M. A. Thériault (dir.), *L'adulte en formation... pour devenir soi: Espaces, passages, débats et défis* (1^e éd.). Presses de l'Université du Québec. <http://www.jstor.org/stable/10.2307/j.ctvggx4kj>
- Thomas, J. (1993). *Doing Critical Ethnography*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412983945>
- Thorndike, E. L. (1928). *Adult learning*. Macmillan.
- Tough, A. M. (1967). *Learning Without a Teacher*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A. M. (1979). *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning* (2nd^e éd.). Learning Concepts.
- Tremblay, D.-G. (2005). *De la conciliation emploi-famille à une politique des temps sociaux*. Presses de l'Université du Québec. <http://www.jstor.org/stable/10.2307/j.ctv18pgpp5>
- UNESCO. (1999). *Recommandations - Deuxième Congrès International sur l'Enseignement Technique et Professionnel*. https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/reco-f.pdf
- Verdier, É. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 195-225. <https://doi.org/10.7202/019478ar>
- Verdier, É. et Doray, P. (2021). La formation professionnelle et technique : d'objet secondaire de la sociologie de l'éducation au rang d'objet phare des sciences sociales comparatives. *Éducation et sociétés*, 46(2), 5-19. <https://doi.org/10.3917/es.046.0005>
- Voirol, O. (2005). Les luttes pour la visibilité. Esquisse d'une problématique. *Réseaux*, 129-130(1), 89-121. <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2005-1-page-89.htm>
- Voirol, O. (2006). Préface. Dans A. Honneth (dir.), *La société du mépris* (p. 9-34). La Découverte.
- Voyer, B., Mercier, J.-P., Ouellet, C. et Ouellet, S. (2023). *Enseigner à la formation générale des adultes: Une pratique et un contexte à découvrir*. PUQ.
- Watkins-Martin, K., Orri, M., Pennestri, M.-H., Castellanos-Ryan, N., Larose, S., Guin, J.-P., Ouellet-Morin, I., Chadi, N., Philippe, F. et Boivin, M. (2021). Depression and anxiety symptoms in young adults before and during the COVID-19 pandemic: Evidence from a Canadian population-based cohort. *Annals of general psychiatry*, 20, 1-12.

- Wentzel, B. (2011). Praticien-chercheur et visée compréhensive: éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire. *Recherches qualitatives, Hors-série, 10*, 47-70.
- West, J. (2012). *The Evolution of European Union Policies on Vocational Education and Training* (publication n° 9289624884). Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies.
- Willis, P. (1977/2017). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Routledge.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs, 17*(2), 9-36.
<https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Zimmerman, B. (2016). Développement des compétences et capacité d'agir. Dans S. Fernagu-Oudet et C. Batal (dir.), *(R) évolution du management des ressources humaines: des compétences aux capacités* (p. 359-369). Presses universitaires du Septentrion.

SECTION DE L'ANNEXE

ANNEXE 1 : TABLEAU DES ÉTAPES PRÉVUES

Étapes	Date	Détails
Étapes préparatoires		
Dépôt du devis de projet (ce document)	31 mars 2022	
Certification éthique (UdeM)	28 avril 2022	
Certification éthique (CM)	11 avril 2022	
Recrutement des participants	Après la réception des approbations éthiques	
Étape 1 : Construction du rapport primaire		
Observations	Premières observations : 13 au 17 juin 2022 Deuxième observation : 4 au 8 juillet 2022 Troisième observation 8 au 12 août 2022	Sites fixes et sites mobiles
Production des descriptions denses	Les semaines suivant les observations	
Étape 2 : Interprétation du chercheur, analyse reconstructive		
Analyse reconstructive préliminaire	Durant 1 semaine, après chaque période d'observation Durant le mois de septembre	
Étape 3 : Génération collaborative de données dialogiques		
Finalisation des grilles d'entretien	Septembre 2022	En fonction des observations
Adaptation du questionnaire ethnopédagogique	Septembre 2022	En fonction des observations et du contexte actuel
Réalisation des entretiens	Octobre-décembre 2022.	Entretiens avec les enseignants et les diplômés
Réalisation des verbatims	Octobre-décembre 2022.	
Étape 4 et 5 : Description et explication des relations systémiques		
Analyse des entretiens	Novembre 2022 à février 2023	
Analyse en phase 4 et phase 5	Mars à septembre 2023	
Finalisation de la recherche		
Rédaction de la thèse	Mars à septembre 2023	
Dépôt de la thèse	Avant 31 décembre 2023	

ANNEXE 2 : OUTILS DE COLLECTE

	Outils/moyens	Traitement et utilité
<p>Observations</p> <p>Critères d'inclusion : donner un cours à l'été et l'automne 2022, pendant les périodes d'observation.</p>	<p>Cahier de notes (OG, OS1, OS2 et OS3)</p> <p>Enregistrement audio (OG, OS1, OS2 et OS3)</p> <p>Enregistrement vidéo (OG, OS1, OS2 et OS3)</p> <p>Documents liés aux cours (selon les cours, la disponibilité, l'accord des enseignants) (OG, OS1, OS2 et OS3)</p>	<p>Note personnelle sur le contexte, mes impressions, mes questions sur les observations. Servira à noter les informations recueillies dans les entretiens informels.</p> <p>Enregistrement numérique. Non diffusé, sert à réaliser les descriptions denses. Accessible uniquement au chercheur.</p> <p>Enregistrement numérique. Non diffusé, sert à réaliser les descriptions denses. Accessible uniquement au chercheur.</p> <p>Non diffusé, sert à contextualiser les observations. Accessible uniquement au chercheur.</p>
<p>Entretiens</p> <p>Enseignants : Critères d'inclusion : donner un cours à l'été ou l'automne 2022.</p> <p><i>Diplômés</i> : Critères d'inclusion : Avoir terminé un programme de la formation continue depuis au moins 1 an. Critères d'exclusion : Avoir terminé un programme de la formation continue depuis plus de 10 ans.</p>	<p>Grilles d'entretiens pour Enseignant (27 questions ouvertes) portant sur quatre volets (volet Pratique générale (OG), volet Expérience (OS1), volet Reconnaissance (OS2) et volet Autonomie (OS3)). Voir annexe 4</p> <p>Grilles d'entretiens pour Diplômé (24 questions ouvertes) portant sur quatre volets (volet Générale (OG), volet Expérience (OS1), volet Reconnaissance (OS2) et volet Autonomie (OS3)). Voir annexe 4</p> <p>Enregistrement audio</p>	<p>Permet de structurer l'entretien, deux grilles portant sur 4 volets.</p> <p>Enregistrement numérique. Non diffusé intégralement, sert à réaliser les verbatims pour les analyses des entrevues. Accessible uniquement au chercheur. Des extraits seront</p>

		reproduits dans la thèse. Les verbatims seront anonymisés.
<p>Parcours ethnopédagogique (Étudiants)</p> <p><i>Étudiants :</i> Critères d'inclusion : être dans une cohorte que le chercheur a observée.</p>	<p>Questionnaire formel administré oralement ou par écrit. Questionnaire portant sur 11 volets de la vie de l'adulte (données sociographiques de base, parcours à l'éducation des adultes, situation de vie, travail, TIC, habiletés créatives, parcours au secondaire, parcours au primaire, garderie et âge préscolaire, famille et vie scolaire et hygiène de vie) (Thériault, 2016) (OG et OS1).</p>	<p>Établir l'expérience éducative des participants. Les questionnaires seront anonymisés. Accessible uniquement au chercheur. Des extraits seront reproduits dans la thèse</p>

ANNEXE 3 : PARTICIPANTS ET COHORTES OBSERVÉS

Pseudo	Caractéristiques	Observations 1 13 au 17 juin 2022		Observations 2 30 juin au 6 juillet 2022		Observations 3 8 au 12 août 2022	
		Cohorte	Cours	Cohorte	Cours	Cohorte	Cours
Henri	> 10 ans Expérience au régulier Expérience à la FC Étudiant adulte	48	B1	48	B1	48	B2
Serge	> 10 ans Expérience au régulier Expérience à la FC	21	B3	21	B3	21	B3
Pierre	3-5 ans Expérience à la FC Expérience au régulier	21	D3	48	D1	21	D3
Charles	3-5 ans Expérience à la FC Étudiant adulte	03 21	F3	03 21	F3 W3	21 47 48	F3 F2
Sam	3-5 ans Expérience à la FC Étudiant adulte	03 47 48	B1 B3 W1	47	B2	47	B2
Claude	1-3 ans Expérience à la FC Étudiant adulte	22 47	W2	03	D3	47 48	W2
Léonard	1-3 ans Expérience à la FC Étudiant adulte	-	-	22	F2	22	F2

Caractéristiques des cohortes	Observations 1 13 au 17 juin 2022	Observations 2 30 juin au 6 juillet	Observations 3 8 au 12 août 2022
48 (SQ ¹) Nombre d'étudiants :	Étape 1 Après la mi-session	Étape 1 Avant dernière semaine	Étape 2 Début
47 (SQ) Nombre d'étudiants :	Étape 2 Après 3 semaines	Étape 2 Mi-session	Étape 2 4 semaines restantes
22 (MEQ ²) Nombre d'étudiants :	Étape 2 Après 2 semaines	Étape 2 Avant mi-session	Étape 2 6 semaines restantes
21 (MEQ) Nombre d'étudiants :	Étape 3 Après 4 semaines	Étape 3 Après mi-session	Étape 3 3 semaines restantes
03 (SQ) Nombre d'étudiants :	Étape 3 Après 3 semaines	Étape 3 Mi-session	Étape 3 2 semaines restantes

Le programme comporte 5 étapes ou session de cours, chaque étape à une durée entre 10 et 15 semaines, selon l'étape et le type de cohorte.

¹ Cohorte financée par un achat de Services Québec

² Cohorte financée à partir des enveloppes budgétaires du MEQ

ANNEXE 4 : GRILLES D'ENTRETIENS (ENSEIGNANT ET DIPLÔMÉ)

Grille d'entretien Enseignant (27 questions) – OG, OS1, OS2 et OS3 (Pôle : Contexte institutionnel et Enseignant)

Auteur : Jonathan Martel (jmartel@cmaisonneuve.qc.ca)

Volet pratique générale (OG) - 8 questions

EnsPG 1 : J'aimerais que vous me parliez de votre travail comme enseignants. Accompagnez-moi dans l'ensemble de vos tâches, de ce que vous faites dans journée ou vos semaines. (Pour aider à nourrir la réflexion : Préparation, Prestation, Correction, Supervision et soutien aux étudiants, Organisation du temps, choix de cours, création de supports, des travaux, etc.)

EnsPG 2 : Comment percevez-vous vos étudiants? Si vous aviez à créer un stéréotype ou un archétype d'étudiant de la FC, quelles seraient ses caractéristiques? En quoi se distinguent-ils de l'étudiant du régulier selon vous?

EnsPG 3 : Comment percevez-vous votre rôle comme enseignant auprès de vos étudiants? Pouvez-vous me donner des exemples?

EnsPG 4 : Quelles sont les ressources qui vous aident le plus pour réaliser votre travail? Pouvez-vous détailler chaque chose? Sinon, qu'est-ce qui vous nuit le plus pour réaliser votre travail? Pouvez-vous me donner des exemples afin que je comprenne bien?

EnsPG 5 : Quels sont les problèmes auxquels vous êtes le plus souvent confronté? Comment réagissez-vous et qu'est-ce qui pourrait vous aider? Pourriez-vous me donner des exemples?

EnsPG 6 : J'aimerais que vous m'accompagniez dans votre parcours d'enseignants, comment l'intégration initiale s'est passée pour vous, qu'est-ce qui vous a amené à vouloir enseigner et pourquoi enseignez-vous encore? Qu'est-ce qui vous motive le plus?

EnsPG 7 : Pensez-vous que la structure actuelle du programme ou de la FC ou bien des éléments de vos conditions générales de travail affectent votre travail, si oui, de quelles manières?

EnsPG 8 : Pensez-vous que la structure de la FC permet de soutenir vos étudiants ou vous aide à le faire, comment?

Volet Expérience (OS1) - 7 questions

EnsExp 1 : Voulez-vous me raconter votre expérience comme étudiant, j'aimerais vous entendre sur votre parcours de formation. Quel étudiant étiez-vous?

EnsExp 2 : J'aimerais aussi que vous m'accompagniez dans votre parcours comme enseignant, comment êtes-vous et comment étiez-vous au départ? Pour vous, qu'est-ce qu'un bon enseignant? Est-ce que votre expérience a changé cette vision?

EnsExp 3 : Parlez-moi de ce qui fait de vous ce que vous êtes comme enseignant, de vos modèles.

EnsExp 4 : Enseignez-vous de la même manière chaque cours avec chaque cohorte? Pourquoi variez-vous vos méthodes (ou l'inverse)?

EnsExp 5 : Est-ce que vous enseignez de la même manière qu'à votre début? Qu'est-ce qui a changé, pouvez-vous me donner des exemples?

EnsExp 6 : Que savez-vous de vos étudiants? Est-ce que vous vous intéressez à leur expérience antérieure, comment? Est-ce que vous tenez compte de cette expérience dans votre enseignement ou vos travaux, si oui quand et comment, si non pourquoi?

EnsExp 7 : Pensez-vous que le contexte de la FC (programme, structure, etc.) permet de considérer l'expérience de vos étudiants? Si oui, comment? Si non, qu'est-ce qui pourrait être fait pour le faire mieux?

Volet Reconnaissance (OS2) - 7 questions

EnsRec 1 : Qui sont vos étudiants, comment les considérez-vous?

EnsRec 2 : Comment abordez-vous chaque étudiant quand vous enseignez ou quand vous corrigez? Est-ce que vous enseignez à chacun d'eux ou bien au groupe dans son ensemble?

EnsRec 3 : Dans les rétroactions avec vos étudiants qu'est-ce que vous privilégiez? Qu'est-ce qui vous semble le plus important pour vous? Pourquoi vous le faites-vous ainsi?

EnsRec 4 : Vous sentez-vous compétent dans votre travail, pourquoi? Est-ce que les étudiants ou vos collègues vous font sentir compétent, incompetent ou méprisé? Avez-vous des exemples précis?

EnsRec 5 : Est-ce que vous pourriez-vous me parler d'une situation où vous vous êtes senti méprisé ou bien reconnu dans votre travail?

EnsRec 6 : Pourriez-vous me parler d'une situation où vous vous avez une vécue du mépris ou de reconnaissance chez vos étudiants?

EnsRec 7 : Pensez-vous que le contexte de la FC permet de créer un cadre propice à la reconnaissance des étudiants?

Volet Autonomie (OS3) - 5 questions

EnsAut 1 : Considérez-vous que vos étudiants soient autonomes ou devrait l'être dans leur apprentissage? Pouvez-vous m'expliquer?

EnsAut 2 : Dans vos pratiques éducatives, est-ce que vous pensez à l'autonomie des étudiants? Comment?

EnsAut 3 : Avez-vous constaté une différence entre les étudiants des premières étapes et ceux qui sont en fin de programme? Qu'elles seraient ces différences? Sont-elles toujours les mêmes? Avez-vous des attentes différentes envers ceux-ci?

EnsAut 4 : Pour vous, est-ce que les étudiants sont responsables de leur apprentissage de manière autonome ou bien vous pensez que vous avez un rôle important pour les aider à atteindre leurs objectifs? Pouvez-vous me donner des précisions?

EnsAut 5 : Pensez-vous que le contexte de la FC et du programme permet de rendre autonome et soutenir l'autonomie des étudiants? Avez-vous des exemples spécifiques?

Grille d'entretien Diplômé 24 questions - OG, OS1, OS2 et OS3 (Pôle : Contexte institutionnel et Étudiant)

Auteur : Jonathan Martel (jmartel@cmaisonneuve.qc.ca)

Volet général (OG) - 9 questions

DipPG 1 : Accompagnez-moi dans votre parcours de formation à la FC et de retour sur le marché du travail? J'aimerais qu'on parte un peu avant votre prise de décision? Pouvez-vous expliciter ces raisons? Nous parler de votre parcours de formation? De votre intégration au marché du travail?

DipPG 2 : Parlez-moi de votre parcours comme adulte, était-ce différent de votre parcours initial? Pouvez-vous me donner des exemples?

DipPG 3 : Pourriez-vous me parler de votre quotidien comme étudiants? Une journée ou une semaine type? Était-ce toujours la même chose?

DipPG 4 : Comment l'intégration initiale s'est passée pour vous, est-ce que la reprise des études était ardue ou facile pour vous. Qu'est-ce qui a facilité ou rendu difficile votre retour aux études?

DipPG 5 : (si pas abordé à la DipPG 1) Qu'est-ce qui vous a amené à faire ce retour aux études? Est-ce que votre parcours à su répondre à ces raisons?

DipPG 6 : Pensez-vous que la structure de la formation, l'organisation des cours, le programme en général vous a aidé dans votre réussite académique et d'insertion? De quelle manière? Comment cela pourrait changer?

DipPG 7 : Vous rappelez-vous avoir été soutenu par les enseignants d'une manière particulière, si oui, pouvez-vous me donner des exemples, si non, pouvez-vous m'en parler? Sinon, vous rappelez-vous avoir été découragé dans votre parcours par un enseignant?

DipPG 8 : Au-delà des enseignants, qui vous a le plus soutenu pour assurer votre réussite?

DipPG 9 : Qu'est-ce que votre passage à la FC a représenté pour vous?

Volet Expérience (OS1) - 3 questions

DipExp 1 : Pourriez-vous me raconter vos expériences antérieures (généralement), ce que vous aviez fait avant de retourner aux études?

DipExp 2 : Comment ce bagage d'expérience a influencé vos apprentissages et votre intégration aux études? Était-ce uniquement positif, ou négatif?

DipExp 3 : Avez-vous eu l'occasion de partager votre expérience dans le cadre de votre formation? Celle-ci a-t-elle été prise en compte par vos enseignants ou vos pairs?

Volet Reconnaissance (OS2) - 7 questions

DipRec 1 : (Si la réponse n'a pas été donnée) Quelle situation vous à amener à retourner aux études, avez-vous été encouragé ou découragé de faire ce retour? Est-ce que cette situation s'est reproduite depuis? Si oui, qu'avez-vous fait?

DipRec 2 : Est-ce que vous vous êtes sentis acceptés et considérés comme un membre de votre groupe par vos pairs et par les enseignants ou bien d'autres membres

DipRec 3 : Est-ce que cette formation vous permet aujourd'hui d'occuper un rôle qui vous apporte une reconnaissance ou bien une satisfaction aujourd'hui? Est-ce que cette formation vous a aidé à vous sentir reconnu?

DipRec 4 : Pouvez-vous me dire et me raconter une situation où vous vous êtes senti accepté, respecté ou reconnu par vos pairs, les enseignants ou d'autres?

DipRec 5 : Comment les rétroactions sur vos travaux et les commentaires faits par vos enseignants étaient interprétés de votre part? Est-ce que les rétroactions et les actes faits par les enseignants vous ont permis de vous sentir reconnu ou méprisé? Avez-vous des exemples?

DipRec 6 : De manière générale, pourriez-vous me parler d'une situation où vous vous êtes sentis méprisés ou bien reconnus dans vos études?

DipRec 7 : Pensez-vous que les enseignants se soucient de ce que vous pensez, de ce que vous êtes ou bien de vous comme individus? Avez-vous des exemples pour expliquer votre réponse?

Volet Autonomie (OS3) - 5 questions

DipAut 1 : Comment considérez-vous votre capacité à apprendre des choses par vous-même? Était-ce le cas quand vous avez débuté vos études à la FC?

DipAut 2 : Pensez-vous que les enseignants vous ont permis d'accroître ou de mobiliser votre autonomie? Comment?

DipAut 3 : Pendant votre formation, vous êtes-vous senti autonome dans vos apprentissages? Quels étaient les supports pour bâtir votre autonomie, ou bien les choses qui manquaient?

DipAut 4 : Avez-vous constaté une différence entre le début de vos études, la fin et votre capacité actuelle à être autonome dans vos apprentissages? Pourriez-vous me donner des exemples

DipAut 5 : Aujourd'hui, pensez-vous que votre capacité ou votre autonomie a été favorisée par votre passage à la FC? Pouvez-vous clarifier?

ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE ETHNOPÉDAGOGIQUE

Adapté de Thériault (2016)

Questionnaire ethnopédagogique - 12/05/2016

Copyright Marie Thériault, Ph.D. chercheure au CRIFPE

Adapté par Jonathan Martel (2022-12-06)

Profil 1 : Données de base

1. Quel est votre âge ?
2. Quel est votre sexe ?
3. Quel est votre lieu de naissance ? (Si parcours migratoire, en parler)
4. Où habitez-vous en ce moment ?
5. Avec qui habitez-vous en ce moment ?

Profil 2 : Éducation des adultes

Quelles sont vos attentes vis-à-vis de votre formation ?

Quelles sont vos attentes vis-à-vis de vos enseignants ?

Quel âge aviez-vous lorsque vous avez quitté ou avez terminé vos études précédentes ?

Depuis combien de temps avez-vous terminé ou quitté l'école ?

À quel niveau étiez-vous ?

Dans quel domaine ?

Pourquoi avez-vous quitté ?

Est-ce votre premier « retour aux études à temps complet » comme adulte ?

Si non, pouvez-vous m'en dire plus ? (nommer les établissements, les programmes, les raisons de l'arrêt, etc)

Depuis combien de temps êtes-vous inscrit maintenant dans ce programme ?

Qu'est qui vous a motivé à vous inscrire à la formation continue du Collège de Maisonneuve ?

En quoi la formation continue du Collège de Maisonneuve est-elle différente de vos études antérieures ?

Pour quelle raison êtes-vous ici ?

À combien d'heures de cours par semaine êtes-vous inscrit ?

Quel est votre horaire ?

Combien d'heures par semaine manquez-vous ?

Nommez par ordre d'importance trois bonnes raisons qui vous feraient manquer l'école.

Êtes-vous avec Services Québec ou un autre programme ?

Auriez-vous entrepris ce retour aux études sans financement ?

À quelle session êtes-vous inscrits ?

Suivez-vous le cheminement prévu ?

Avez-vous fait reconnaître (substituer) certains cours ?
Est-ce que votre cheminement est facile ou plutôt difficile ?
Qu'est-ce que vous trouvez difficile dans votre cheminement ?
Qu'est-ce que vous trouvez facile dans votre cheminement ?
Quel(s) autre(s) cours ou formation suivez-vous présentement ?

Profil 3 : Personnel

Êtes-vous en couple ?
Depuis combien de temps ?
Vivez-vous avec votre conjoint-e ?
Avez-vous des enfants ?
Combien et quel âge ont-ils ?
Vivent-ils avec vous ?
Si oui, selon quelle fréquence ?
Toujours Garde partagée Une fin de semaine sur deux Autre
Formez-vous une famille recomposée avec votre conjoint-e ?

Profil 4 : Travail

Travaillez-vous en ce moment ?
Quel travail faites-vous ?
Combien d'heures par semaine travaillez-vous ?
Combien d'heures par semaine pourriez-vous travailler ?
Si vous travaillez, quelle en est la raison ?
Votre travail nuit-il à vos études ?
Quel est votre parcours de travailleur ?
Le travail a-t-il déjà été une raison pour devoir quitter vos études ?
Racontez le contexte.
Aimez-vous votre travail ?
Sinon, pourquoi ?

Profil 5 : Technologies

Avez-vous un ordinateur chez vous ?
Avez-vous un ordinateur portable ou une tablette ?
Avez-vous accès à une connexion internet de qualité (haute-vitesse) ?
Combien d'heures par jour naviguez-vous la semaine (de manière ludique) ?
Combien d'heures par fin de semaine naviguez-vous (de manière ludique) ?
Êtes-vous un gamer ?

Combien d'heures par semaine jouez-vous en ligne ?
Êtes-vous membre de Facebook ou d'un autre réseau social ?
Combien de temps consacrez-vous à votre réseau social par semaine (ou par jour)?
Avez-vous des consoles de jeux ? Lesquelles ?
Combien d'heures jouez-vous par semaine ?
Avez-vous un cellulaire ?
Avez-vous un forfait de données sur votre téléphone ?
Quelle est l'utilisation que vous faites de votre téléphone ?
Combien de temps par jour consacrez-vous à votre téléphone ?
Préférez-vous texter ou téléphoner ?
Avez-vous un lecteur de musique portable ?
Combien de chansons y sont téléchargées ?
Avez-vous un abonnement à un service de diffusion de musique (spotify et autres) ?
Quels types de contenu (musique, podcast, etc) y consommez-vous ?
Combien d'heure par semaine ?
Écoutez-vous la télévision ?
Préférez-vous les productions québécoises, américaines ou autres ?
Combien d'heure consacrez-vous à la télévision chaque semaine ?
Avez-vous un abonnement à un service de diffusion de film/série (netflix et autres) ?
Quels types de contenu y consommez-vous ?
Combien d'heure par semaine ?

Profil 6: Habiletés

Êtes-vous gaucher ?
Êtes-vous ambidextre ?
Vous considérez-vous comme habile de vos mains ?
Vous considérez-vous comme un artiste, si oui quel art pratiquez-vous?
Vous considérez-vous comme sportif ?
Quel sport pratiquez-vous ou avez-vous pratiqué?
Quel est votre loisir préféré ?
Quel est votre passe-temps préféré ?
Écoutez-vous de la musique ?
Écoutez-vous la radio ?
Lisez-vous ?
Écrivez-vous ?
Composez-vous de la musique ou des paroles de chansons?

Jouez-vous d'un instrument de musique ?

Chantez-vous ?

Faites-vous du théâtre ou de l'impro ?

Faites-vous de la danse ?

Faites-vous de la création de vêtements ?

Faites-vous de l'artisanat ?

Jardinez-vous ?

Autres habilités ou passes temps ?

Profil 7 : Parcours scolaire au secondaire

Avez-vous fréquenté le même établissement secondaire au secteur des jeunes tout le temps de votre parcours ?

Si oui, quel est son nom et où est-il situé ?

Si vous avez fréquenté plus d'un établissement secondaire, nommez-ces établissements et indiquez le(s) niveau(x) que vous avez fréquentés pour chacun d'entre eux et la raison de ces changements.

Avez-vous redoublé une ou plusieurs année(s) ?

Avez-vous eu des retards scolaires ?

Avez-vous eu un diagnostic de trouble d'apprentissage ? Quel est-il ?

Avez-vous des troubles de comportement ? Lesquels ?

Avez-vous eu des problèmes d'intégration ? Lesquels ?

Avez-vous eu des services spécialisés : orthopédagogie, orthophonie, travailleur social, intervenant social, psychologue, enseignant privé, autre ?

Avez-vous souffert de la violence de vos camarades ou de leur rejet ? Combien de temps ?

Quelles activités parascolaires faisiez-vous ?

Quelle était votre matière préférée ?

Quelle était votre moyenne en général ?

Avez-vous fréquenté des classes spéciales ? Décrivez ces classes en quelques mots.

Avez-vous de la reconnaissance pour vos enseignants ?

Avez-vous de la reconnaissance pour vos directrices ou directeurs ?

L'appui à la réussite scolaire était-il présent à la maison ?

Qui vous aidait dans vos travaux ?

Quelle importance accordez-vous à l'école secondaire dans votre vie ?

Votre expérience avec l'école secondaire a-t-elle été positive ? Caractériser cette expérience en quelques mots.

Si vous avez abandonnées vos études secondaires, quelles sont les raisons de votre départ de l'école secondaire ?

Avez-vous jamais regretté votre décision ?

Si c'était à refaire, le referiez-vous ?

Qu'est qui aurait pu vous empêcher de quitter le secondaire ?

Vous a-t-on appuyé dans votre décision et comment ?

Que pensez-vous des campagnes contre le décrochage scolaire ?

Ces campagnes vous rejoignent-elles ?

Pour vous, est-ce un fléau ?

Profil 8 : Parcours scolaire au primaire

Êtes-vous né en juillet, août ou septembre (si étude au Québec)?

Avez-vous fréquenté la même école primaire tout le temps de votre parcours?

Où est-elle située ?

Si vous avez fréquenté plus d'une école primaire, nommez-les et indiquez le(s) niveau(x) que vous avez fréquentés pour chacune d'entre elles.

Avez-vous redoublé une ou plusieurs année(s) ?

Avez-vous eu des retards scolaires ?

Avez-vous eu un diagnostic de trouble d'apprentissage ? Quel est-il ?

Avez-vous des troubles de comportement ? Lesquels ?

Avez-vous eu des problèmes d'intégration ? Lesquels ?

Avez-vous eu des services spécialisés : orthopédagogie, orthophonie, travailleur social, intervenant social, psychologue, enseignant privé, autre ?

Avez-vous souffert de la violence de vos camarades ou de leur rejet ? Combien de temps ?

Quelles activités parascolaires faisiez-vous ?

Quelle était votre matière préférée ?

Quelle était votre moyenne en général?

Avez-vous fréquenté des classes multiniveaux ? Décrivez ces classes.

Avez-vous de la reconnaissance pour vos enseignantes ?

Avez-vous de la reconnaissance pour vos directrices ou directeurs ?

Fréquentiez-vous le service de garde ? Aimiez-vous le service de garde ?

L'appui à la réussite scolaire était-il présent à la maison ?

Qui vous aidait pour vos devoirs et leçons ?

Quelle importance accordez-vous à l'école primaire dans votre vie ?

Votre expérience avec l'école primaire a-t-elle été positive ?

Profil 9 : Garderie et âge préscolaire

Avez-vous des souvenirs antérieurs à six ans ?

Êtes-vous allé à la garderie ?

En gardez-vous un bon souvenir, si c'est le cas ?

Avez-vous eu un ou une gardienne régulière?

En gardez-vous un bon souvenir, si c'est le cas ?

Avez-vous eu une gardienne occasionnelle ?

En gardez-vous un bon souvenir, si c'est le cas ?

Recommanderiez-vous les garderies comme façon d'éduquer les enfants ?

Profil 10 : Famille

Jusqu'à l'âge d'être autonome, avez-vous toujours vécu dans votre famille ?

Sinon, où avez-vous vécu ?

Y-a-t-il un ou des membre(s) de votre famille immédiate que vous n'avez pas ou peu connu ?

mère père frère sœur

Que faisaient vos parents ?

Quel est le niveau de leurs études ?

Combien de sœurs et frères avez-vous ?

Quel est le niveau de leurs études ?

Quel est votre rang dans la famille ?

Quel est le nom de votre frère, de votre sœur ou de votre cousin, de votre cousine préféré(e) ?

Vos parents ou tuteurs sont-ils en santé ?

Si vous avez perdu un parent ou un tuteur, quel âge aviez-vous quand c'est arrivé ?

Combien de temps avez-vous vécu avec votre famille traditionnelle ?

En gardez-vous une impression positive ?

Avez-vous vécu le divorce ou la séparation de vos parents ?

En avez-vous été marqué ?

Avez-vous vécu la garde partagée entre vos parents ?

En gardez-vous une impression positive ?

Avez-vous vécu dans une famille recomposée ?

En gardez-vous une impression positive ?

Avez-vous vécu seul(e) avec votre mère ?

En gardez-vous une impression positive ?

Avez-vous déjà vécu seul (e) avec votre père ?

En gardez-vous une impression positive ?

Avez-vous vécu en famille d'accueil et pendant combien de temps ?

En gardez-vous une impression positive ?

Avez-vous vécu en centre d'accueil (ou l'équivalent) et pendant combien de temps ?

En gardez-vous une impression positive ?

Êtes-vous proche ou étiez-vous proche de vos grands-parents ?

Profil 11 : Santé physique et hygiène de vie

Vous considérez-vous comme en bonne santé physique ?

Vous considérez-vous comme en bonne santé psychologique ?

Vous considérez-vous comme ayant un vie spirituelle satisfaisante ?

Vous considérez-vous comme heureux ?

Considérez-vous que vous avez un bon réseau de soutien autour de vous ?

Aimez-vous étudier ?

Êtes-vous fier d'étudier en ce moment ?

Êtes-vous fier de vous ce moment ?