

Le travail enseignant en formation professionnelle au Québec: enjeux de santé et de sécurité

Céline CHATIGNY, Priscille HASTEY, Jessica RIEL, Livann NADON

Université du Québec à Montréal (UQÀM), Centre de recherche sur la santé, la société, la culture et l'environnement (CINBIOSE)

RÉSUMÉ • Objectif de l'étude. Les résultats présentés sont issus d'une recherche exploratoire visant à mieux connaître l'activité de travail des enseignants de la formation professionnelle (FP), et plus spécifiquement les enjeux concernant la santé et la sécurité au travail (SST). Objectif de la présentation. Seront présentés les résultats préliminaires les plus critiques. Population et méthodes. La recherche a été réalisée dans un grand centre de formation professionnelle au Québec. Des entretiens individuels et collectifs ainsi que des observations sommaires ont été effectués auprès d'enseignants et d'élèves de trois programmes d'études. Des entretiens ont eu lieu auprès de la direction, du syndicat, de conseillers pédagogiques, de magasiniers et de conseillers en prévention externes. Résultats. La SST est au cœur de la formation et de l'apprentissage des métiers et de la profession enseignante. Toutefois, la plupart des enjeux sont découverts et régularisés individuellement. La mise en commun inhabituelle de ces aspects dans ce milieu, a permis d'ouvrir un espace de discussion indispensable à la réduction des contraintes liées à la SST.

MOTS-CLÉS • centre de formation professionnelle, enseignants et élèves, santé et sécurité.

1. Problématique

1.1. *Origine et objectifs de l'étude*

Malgré que la SST soit un enjeu majeur dans les métiers, un constat récurrent est la faible intégration de la SST dans l'apprentissage des tâches (notamment Richard et coll., 2003; Ouellet et Vézina; 2005; Chatigny et coll., 2005; Chatigny 2001; Vézina et coll., 1999); la SST est souvent traitée comme des règles à appliquer plutôt que de compétences

à développer. Qu'en est-il dans les centres de formation professionnelle (CFP) qui forment aux métiers ? Qu'en est-il pour les élèves et aussi pour les enseignants qui les accompagnent ? Les indications découlant d'une recherche précédente et de nos échanges avec des enseignants dans le cadre de leur formation universitaire, nous amènent à penser que le traitement de la SST est similaire à celui dans les entreprises et que des difficultés sont rencontrées par les élèves et les enseignants.

1.2. Enjeux de SST en FP

Pour les 150 métiers de la formation professionnelle (FP) qui sont soumis à une qualification légale au Québec, l'apprentissage débute en amont de l'emploi, en CFP ou en collèges techniques. Mais pendant longtemps, la SST était absente. L'évolution des préoccupations et législations en SST se reflètent maintenant dans les référentiels de compétences du Ministère de l'éducation, du loisir et des sports (MELS). Dans les programmes d'enseignement des métiers au secondaire (ex., dessin de bâtiments, soins infirmiers), les éléments diffèrent selon l'année de conception ; dans les programmes de formation universitaire des enseignants, la Réforme de 2001 (MEQ, 2001 ; maintenant le MELS) a précisé quelques exigences (les mêmes que pour le secteur général pourtant si différent): *liens entre le métier enseigné et la SST; application individuelle ou avec l'équipe pédagogique, de modalités de fonctionnement favorisant le déroulement efficace et sécuritaire des activités en atelier et en classe*. Les enseignants, qui ont une pratique de métier très riche à cet égard mais non explicitée, sont-ils à l'aise avec ce rôle ? Sinon, de quoi ont-ils besoin ? Actuellement, une seule université (l'UQAM) les accompagne dans ce projet. Les centres de formation ont-ils les ressources pour les soutenir ?

Plusieurs interventions dans les CFP sont réalisées depuis la signature du *Protocole de Québec* par le MELS et la Commission de la santé et la sécurité du travail (CSST et MELS, 2005 ; Comité international pour l'Éducation et la formation à la prévention, 2003 ; impliquant neuf pays dont le Canada et la France). Cette entente, survenue en raison d'un taux élevé de lésions chez les jeunes travailleurs (16-24 ans) (voir recension de Ledoux et Laberge, 2006), vise l'intégration des compétences en SST dans l'enseignement des métiers. La CSST encourage l'implantation de structures de prévention en SST mais impose aussi des avis de non-conformité via ses inspecteurs du travail. De plus, une autre source de pression vient de la loi C-21 (2003) sur la responsabilité pénale des

organisations négligentes notamment face à la SST. Les enseignants et les directions sont inquiets des risques de poursuite.

1.3. Difficultés rencontrées par les élèves et les enseignants

Une recherche antérieure avait permis d'identifier des enjeux de SST dans l'enseignement en FP (Chatigny et al., 2009). Les nouveaux enseignants se voient souvent confié l'enseignement du module SST alors qu'ils n'ont pas de connaissances sur le sujet ; ils se retournent alors vers la transmission d'informations sur la législation et sur les règles de prudence issues de leur pratique du métier. Ils constatent que les élèves s'intéressent peu à leur application. Au moment de l'apprentissage en atelier, les enseignants sont parfois confrontés à des dilemmes éthiques (Desaulniers et Jutras, 2006) comme choisir entre porter une protection auditive et être un modèle de respect des règles pour les élèves ou ne pas les porter pour assurer une surveillance adéquate des élèves.

En 1991, le taux d'attrition de la profession en FP était de 36 % dont 25% en première année (auprès de 990 nouveaux; Tardif, 2001). Les abandons étaient plus élevés chez les statuts précaires, condition courante dans ce secteur (MEQ, 2001). On sait aussi que l'arrivée dans la pratique enseignante est difficile (Balleux, 2006) : ces adultes de tous âges, souvent recrutés en emploi, passent d'experts de métier à novices en enseignement ; la plupart ne connaissent pas les exigences du travail enseignant ; ils ont peu ou pas de temps de préparation des premiers cours, ils manquent de ressources et de soutien, et doivent s'inscrire dans une démarche d'études pour l'obtention d'un brevet d'enseignement.

D'autres études mettent en lumière des problématiques touchant les élèves. L'une d'elles illustre des difficultés de transfert en milieu de travail, des stratégies de prudence apprises l'école. (Chatigny et coll., 2000). Une autre, en CFP, a montré un taux d'accidents élevé (22 %) chez des élèves en Entretien d'équipement motorisé, surtout aux mains, mais aussi, à l'aide d'un questionnaire (123 élèves), des maux de dos, des problèmes cutanés, de la fatigue et des maux de tête (Girard et coll., 2006). Une troisième révèle que les filles en parcours non traditionnels sont exposées à des risques supplémentaires, physiques et psychosociaux, pendant leurs stages d'études (Pratte, 2008).

A l'issue de cette recension et d'échanges avec des enseignants et leurs représentants syndicaux (Centrale des syndicats du Québec [CSQ]), nous avons convenu d'explorer les problématiques de SST des enseignants et des élèves, l'enseignement-apprentissage de la SST et la structure organisationnelle de SST. Une attention particulière a été portée

à la situation des filles en parcours d'études non traditionnels. Seuls quelques éléments peuvent être présentés ici.

2. Méthodes et participants

Notre approche est basée sur l'analyse ergonomique de l'activité de travail (Guérin et al., 2006). Les situations de travail et d'apprentissage formelles et informelles, les représentations pour l'action et les déterminants contextuels sont au cœur de notre analyse (Teiger, 1993), de même que les résultats issus de recherches en ergonomie auprès d'autres groupes d'enseignants (dont Seifert et Messing, 2007 ; Messing et Seifert, (2001). Notre analyse est différenciée selon le genre, importante pour soutenir adéquatement les situations spécifiques rencontrées par les hommes et les femmes (Messing et Chatigny, 2004). La démarche est de type recherche-action participative avec l'implication de partenaires sociaux en éducation et en SST: CSQ, CSST, MELS. Notre perspective est d'influencer la reconnaissance du travail enseignant en FP et le développement des conditions de SST en CFP.

Au total, 53 personnes ont participé à des entretiens: six individuels et deux auprès d'enseignantes (6) et d'enseignants (7) ; deux collectifs auprès d'élèves (16) en programmes traditionnellement masculin ou féminin (4). D'autres entretiens ont été réalisés avec : une enseignante (1), des élèves féminines d'autres programmes non traditionnels (4), des enseignants chefs de groupe (5), des conseillers pédagogiques (3), des magasiniers (3), du personnel de direction (4), des conseillers prévention jeunesse CSST (4). Des observations de type chronique de quart auprès de six enseignants ont permis de caractériser les types activités et d'interactions, les contextes et les aspects de SST. Les analyses systématiques sont en cours à l'aide de catégories constituées progressivement à l'aide des variables préalables et des données recueillies. Des validations des résultats sont prévues auprès des enseignants participants et d'enseignants d'autres centres de formation. Une analyse de documents provenant du CFP a aussi été réalisée.

Le CFP a été sélectionné en fonction des critères suivants : direction, syndicat et départements intéressés, programmes d'études variés sur les plans de la SST, des contenus, des ateliers et équipements et des enseignants (sexe, âge, ancienneté, statuts d'emploi). Le centre est très impliqué en SST en raison de plusieurs avis, par la CSST pour des

machines non conformes.

Le centre accueille 400 élèves arrivant du secteur général, du marché du travail ou via un programme social. La plupart sont majeurs ; les 20 élèves participants (9 H, 11 F) ont entre 18 et 42 ans (moy. de 23).

Les 23 enseignants participants (11 H-12F) ont entre 31 et 58 ans (moy. de 46) et de 1 à 32 ans d'expérience en enseignants (moy. de 10.5). Six enseignants de trois programmes ont participé activement via les entretiens approfondis et les observations: coiffure (COF), décoration intérieure (DEC) et électromécanique de systèmes automatisés (ESA).

3. Résultats préliminaires

3.1. *L'enseignement du métier : tout un univers à « gérer »*

Le passage de la pratique du métier à la pratique enseignante est motivé par un fort désir de transmettre « la passion, l'amour du métier ». L'aspect le plus apprécié se résume à la relation avec l'élève (au singulier): relation humaine, contact, apporter quelque chose.

Pour la moitié des enseignants rencontrés individuellement (3/6), leur état de santé était aussi en cause dans la décision de quitter la pratique du métier: accident de travail (jambe arrachée (ESA), sentiment de solitude dans la pratique (DEC) conditions de travail (ESA).

Or, l'enseignement s'avère plus difficile que prévu, au début bien sûr et le demeure pour certains. *"Je fais tout un ensemble de choses, la famille, le travail, y a rien de facile. [...] mais c'est pas ici qu'on va venir se faire du bien on s'entend. [...] on vient plus s'épuiser."*(COF, 14 ans). Elle résume la situation en trois mots pour décrire son travail: *passionnant, créatif et décourageant*. Cette créativité toutefois mise à mal car elle ne peut plus s'exprimer dans la coiffure ; elle est entièrement tournée vers les élèves qui ne rendent pas justice « à *tout ce travail* » effectué sur le temps personnel jusqu'à tard la veille, et qui arrivent à l'école endormies, non motivées.

D'autres parlent de la liberté de décider ce qui se passe dans la classe, mais encore là, ces libertés sont à l'étroit dans le contexte, limité par les

prescriptions et les contraintes de temps : « *On est maître dans notre classe, mais au niveau du contenu [...], on doit s'en tenir à la matière, ce qui nous empêche pas de donner notre version* » (DEC). La mise en relation des savoirs d'expérience et des contenus de programme et l'interprétation des documents ministériels et des attentes informelles sont exigeantes. Il faut aussi comprendre comment donner un cours, qui sont les élèves et quelles sont les marges de manœuvre: « *quand on commence à enseigner, on ne sait pas trop quels sont nos pouvoirs* »

Les conditions d'insertion, la diversité des tâches non éducatives, l'obligation d'effectuer les corrections à l'école, le manque de ressources et de soutien, l'obligation d'étudier, sont autant d'aspects qui reviennent dans le discours des enseignants. Le travail à temps partiel ou à contrat entraîne aussi le cumul d'emplois pour certains qui continuent à pratiquer leur métier tout en enseignant.

Plusieurs compétences sont en jeu. En plus de celles spécifiques au métier enseigné, les enseignants parlent de gérer les élèves (besoins, entêtements, critiques, demandes), gérer le groupe (groupe noir, passif, indiscipliné), gérer le temps (pour couvrir les contenus et les apprentissages prévus, pour durer jusqu'à la fin de la période, de la journée, de l'année, gérer le manque de ressources matérielles (de postes de travail, de broches, etc.) et humaines (de travail d'équipe, de soutien de la direction), et de se gérer soi-même (son stress, ses peurs). « *Le plus difficile ? Gérer tout ça et rester en état* » (COF). Plusieurs enseignants se disent très touchés par des élèves en détresse, en difficulté et un ancien explique que le rapport aux élèves a changé ; avant, on s'occupait du groupe mais aujourd'hui il faut d'avantage s'occuper des individus.

Les enseignants peuvent cumuler l'enseignement de plusieurs modules (4 à 12) ce qui exige une grande polyvalence sur des contenus pour lesquels ils n'ont pas forcément d'expertise, surtout s'ils proviennent de grandes entreprises où le travail est très morcelé. Certains n'ont accès à aucun matériel, d'autres à trop de matériel non structuré, d'autres encore à des guides bien structurés. Un enjeu important dans les trois programmes est aussi la mise à jour des connaissances sur le métier : les tendances, les produits, les équipements changent.

Les périodes d'enseignement, d'une semaine à l'autre, diffèrent en fonction de l'avancement des élèves dans le programme et du nombre de modules enseignés. L'enseignant peut être en « tâche éducative »

continue pendant plusieurs jours ou semaines, puis être ensuite en période de travail « personnel » pour corriger et planifier les prochains modules. Les enseignants relèvent le manque de temps pour planifier le travail. D'autres tâches s'intercalent entre les périodes d'enseignement et en amont et en aval du travail avec les élèves: préparation et commande de matériel pour l'apprentissage, corrections, récupération pour les élèves en difficulté, réunions d'équipes, participation à des comités, etc. En coiffure, le manque de temps ressort davantage encore que dans les autres programmes, en raison de la présence de clients à divers moments. Le travail de supervision des élèves est alors constant et ampute les temps de pause et de repas.

Les stratégies d'enseignement se déploient en alternance entre la classe (pour les périodes dites de théorie et pour des modules considérés de compétences générales - ex. le module SST) et l'atelier (sauf DEC qui a une classe-atelier). Cette dichotomie théorie / pratique est présente malgré l'approche par compétences. Plusieurs sources de perturbation peuvent survenir au cours d'une journée de travail mais le manque de ressources matérielles suffisantes ou adéquates pour les apprentissages des élèves ressort nettement en coiffure. Questionnés sur l'impact de ces perturbations, ressortent la frustration, le stress et l'augmentation de la charge de travail. « *Ce n'est pas pour rien qu'il y en a plein en burn-out* » (COF).

Bien que non représentatives de la diversité des situations, les chroniques de quart découlant des observations, permettront d'illustrer le défi de l'accompagnement des élèves pendant des enseignements de différents types par des enseignants d'expériences différentes : par ex.,

- COF : Examen pratique Cuir chevelu, shampooing et SST par une enseignante de 3 ans d'ancienneté, 32 ans de pratique ; Supervision de Pratique de Coloration avec clientes par un enseignant de 14 ans d'ancienneté et 17 ans de pratique.
- DEC : en classe-atelier, Supervision du projet *Fabrication d'éléments de décor* par une enseignante de 4 ans d'ancienneté et de 23 ans d'expérience de métier; Introduction au *Module Tracé géométrique et projection orthogonale* par une enseignante de 3 ans d'ancienneté, 28 ans de pratique du métier)
- ESA : en classe, enseignement du *Module SST* et de *Introduction*

au Montage hydraulique par un enseignant de 17 ans d'ancienneté et de 2 ans de pratique du métier ;

Ces séquences sont en cours d'analyse en termes d'activités globales (ex. préparation, présentation de connaissances, supervision, évaluation, pauses), d'interventions de l'enseignant (ex. organisation du matériel, attribution des clients ou équipements, questions, rétroactions), discipline (ex. auprès du groupe, d'un élève), d'événements critiques (ex. interruption externe, ...) notamment en lien avec la SST (rappel de consignes, encombrement, élève se blesse, manifestations de fatigue).

Mentionnons certains aspects de SST qui s'en dégagent déjà concernant les périodes de supervision des élèves en situation pratique dont le déroulement est difficile à anticiper. Pour l'enseignant les régulations permanentes. Les charges mentale et physique sont élevées pour: veiller au respect des consignes et du contenu, des méthodes et du temps prévus, assurer un soutien individuel même en dyades, gérer les déplacements, les échanges et l'utilisation adéquate et partagée des lieux, des équipements, des matériaux (souvent insuffisants pour le nombre d'élèves), garder le contrôle sur leur propre vigilance et patience (des signes de nervosité, de fatigue, d'inquiétude sont relevés). Courts sont les temps de récupération effectifs pour les enseignants car la sollicitation est constante et les élèves peuvent poursuivre leur travail pendant les pauses prévues.

3.2. Enseignement et SST

La SST n'a pas le même statut dans les trois programmes et n'ouvre pas sur les mêmes dimensions de contenu, ni sur les mêmes perspectives de prise en charge. Nous ne prendrons ici que l'exemple de la coiffure mais la dominante dans les documents ministériels est l'enseignement et l'application stricte des règles. Aucune place n'est faite aux savoir-faire de prudence.

En Coiffure, le module SST « Prévenir les atteintes à la SS », renvoie à une *Compétence générale*. Les *comportements et performances* attendus sont : a) *appliquer les règles d'hygiène* (ex. 2/4 : application judicieuse des *règles d'hygiène personnelle*, nettoyage régulier du poste de travail et des instruments), b) *les règles générales de SS* (ex. 2/4 : localisation rapide des installations de sécurité, reconnaissance juste des sources de dangers et de risques), c) *appliquer les règles de SS particulières au*

domaine de la coiffure (ex. 2/8 : application juste des moyens de préventions des dermatoses, réalisation conforme des textes cutanés [sur la cliente]. Les éléments qu'on y retrouve concernent parfois la cliente plus que la coiffeuse bien qu'il puisse y avoir un lien entre les deux. On retrouve d'autres indications dans presque tous les modules de compétences spécifiques au métier (15/16 ; ex. *Donner une permanente standard, Effectuer une coupe stylisée* sauf, étonnamment, dans *S'intégrer au milieu de travail* qui consiste en un stage en salon de coiffure, alors qu'il s'agit d'un moment critique pour le transfert des apprentissages. Les entretiens révèlent que les enseignantes, bien qu'elles signalent des équipements inadéquats (lavabos et chaises), axent leurs interventions sur le contrôle postural, les étirements, l'hygiène et le rangement. Leurs interventions ne portent pas le contrôle des risques.

Les enseignantes et les élèves de coiffure sont confrontées à des programmes qui reflètent les représentations souvent erronées des risques dans les métiers traditionnellement féminins, provoquant moins souvent des accidents et plus souvent des troubles musculo-squelettiques. Ils reflètent aussi les maigres leviers dont disposent ces travailleuses dans ces emplois non syndiqués et dans ces secteurs considérés non prioritaires en vertu de la loi de santé et sécurité. Une étude plus approfondie serait nécessaire pour documenter dans quelle mesure l'expérience pratique du métier permet de palier les aspects manquants dans les programmes.

Les entretiens avec les élèves en COF et ESA avec les élèves témoignent d'un haut niveau de conscience des risques à la SST présents dans la pratique des métiers et dans l'école notamment en raison des limites de la supervision par les enseignants et des comportements de certains élèves. « *Le professeur ne peut pas être partout en même temps, il montre la base, et après ça on part un peu chacun de notre bord.* » (élève ESA); « *à 16 ans il peut y avoir quelqu'un sur des machines mortelles* » (autre élève).

Des enseignants attribuent le manque de rigueur des élèves dans le respect des règles de SST, aux caractéristiques des élèves : âge, manque de maturité, d'éducation, de sensibilité aux risques. « *Ils sont conscients et inconscients en même temps. Ils sont à l'âge c'est comme s'ils sont immortels, ils le savent. Y a beaucoup de poussière, ils le disent, ils chialent après mais ils ne mettent pas leur masque.* (ESA)».

Des élèves de leur côté relèvent le décalage entre l'école et l'entreprise (ESA) : « *Ils nous font croire que c'est pratique courante [port de lunettes, cadenassage] même si ça ne l'est pas vraiment* ». « *Ils nous parlent pas au fait que nos patrons ils vont s'en foutre* ». *Les compagnies ne font pas attention à ça, les mentalités accueillent mal la SST.* « *Tu fais comme tu peux* ». En COF, la situation est semblable : « *Déjà quand tu as le corps magané, faire des étirements ça ne change plus grand chose.* » « *[..] À mesure que tu travailles, ton corps s'affaiblit pis de les voir rester debout comme ça 5-6h sans arrêt [...] Je vais vivre avec ça parce que la job de bureau c'est pas pour moi* ».

Un aspect préoccupant est le parallèle que nous avons pu établir entre l'état de santé physique des enseignants et des élèves dans ces deux programmes, mais plus clairement en COF. Une partie des douleurs et blessures sont les mêmes et témoignent d'une apparition précoce de troubles musculo-squelettiques au cou-épaules, dos et jambes. Nous ne savons pas si ces atteintes sont temporaires et donc associées à une adaptation en cours, mais les conditions d'apprentissage dans ce programme se rapprochent beaucoup des conditions de travail réel en salon.

Quand aux enseignants, bien que la moitié ait pensé quitter l'enseignement, les deux tiers se disent satisfaits et presque tous conseilleraient à un ami de passer de la pratique du métier à l'enseignement du métier. Ils estiment que leurs conditions de travail actuelles sont meilleures que lors de la pratique du métier et que leur salaire est « *...l'étincelle dans les yeux d'une élève qui vient de comprendre* ».

3. Discussion

Cette recherche comporte plusieurs limites et ne constitue qu'une première approche de la situation. Nous pensons toutefois que les résultats permettront de formuler plusieurs niveaux de recommandations pour répondre aux besoins des individus et des groupes d'enseignants: des politiques et ressources dans le centre de formation (pas seulement en matière de SST), des ressources pour l'enseignement et l'apprentissage de la SST (incluant les documents et prescriptions ministériels), des liens à organiser entre les pratiques et la formation en SST en milieu de travail et en milieu scolaire (tant celle des élèves que

des enseignants).

Un défi à relever est de documenter et partager les savoir-faire de prudence chez les enseignants concernant la protection de leur propre santé, et concernant leurs stratégies d'accompagnement des élèves. Que font les enseignants et comment redonner vie au métier et à la SST à travers le découpage des compétences. Un enjeu est de positionner la SST pas seulement dans ses dimensions physiques mais aussi mentales et émotionnelles. Comment font les enseignants pour articuler toutes ces dimensions ? Comment les rendre accessibles pour d'autres enseignants, tant dans le centre de formation que dans les universités.

Les transformations en FP ont eu des avantages mais la reconnaissance de la FP ne semble pas avoir évolué jusqu'à la reconnaissance des besoins particuliers des enseignants et des administrations.

Remerciements

Aux intervenants du Centre de formation et plus particulièrement aux enseignants de trois programmes d'études, Au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC), l'Institut de recherche Robert Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST) et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ). À Sophie Lévesque et Joyce Cruvinel qui ont participé à la collecte des données.

Références bibliographiques

Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation professionnelle à l'enseignement professionnel au Québec: portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*. 36 (1), 29-48.

Chatigny, C., Lévesque, S. & Riel, J. (2009). Training while training: the challenge of vocational training teachers. *Ergonomics work analysis and training*. Actes du XVIIe congrès de l'Association internationale d'ergonomie (IEA), 14-17 août 2009, Beijing.

Chatigny, C., Balleux, A., Martin M. et Grenier, J. (2005). *Apprentissage des tâches et prévention des troubles musculo-squelettiques : dynamiques de formation en santé et sécurité au travail dans trois entreprises du secteur avicole*. Rapport de recherche subventionnée par l'IRSST. 40 pages.

Chatigny, C., Cloutier, E., Lefebvre, S. *On-the-job Mentoring in a Machine Shop : an Important but Imperfect Experience for Apprentices*. Actes du congrès de l'IEA. San Diego. 30 juillet - 4 août. 2000. Vol. 2. 672-675.

- Comité international pour l'éducation et la formation à la formation (2003). Protocole de Québec pour l'intégration des compétences en santé et sécurité du travail (SST) dans l'enseignement et la formation professionnels et techniques. Québec. Deuxième séminaire international Enseignement et santé et sécurité au travail, Association internationale de la sécurité sociale. 11 pages.
- CSST et MELS (2005). Formation professionnelle et technique. Mieux intégrer les compétences en santé et en sécurité au travail : une mission prioritaire ! 18 p.
- Desaulniers, M.P. et Jutras, F. (2006). L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratique. Sainte-Foy : PUQ.
- Girard S.A, Doyon P., Gilbert, L., Legris, M. et Laliberté, D. (2006). Santé et sécurité du travail et formation professionnelle : Prochaine cible d'intérêt. *PISTES*, www.unites.ugam.ca/pistes, Vol. 8, no. 2.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., A. Kerguelen, A. (2006 ; 1997). *Comprendre le travail pour le transformer - la pratique de l'ergonomie*. Montouge : ANACT, 233 pages.
- Ledoux, É. & Laberge M. (2006). Bilan et perspectives de recherche sur la SST des jeunes travailleurs. Études et recherches, Rapport IRSST (R-481). Montréal.
- Ministère de l'éducation (MEQ). (2001). La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations, les compétences professionnelles. Québec : Gouvernement du Québec. 218 pages.
- Messing, K. et Chatigny, C. (2004). Travail et genre. In P. Falzon (dir.), *Traité d'ergonomie* (p. 301-316). Paris: Presses universitaires de France.
- Messing, K. et Seifert, A. M. (2001). «On est là toutes seules». Contraintes et stratégies des femmes en contrat à durée déterminé dans l'enseignement des adultes. *Travailler*, 7, 147-166.
- Ouellet, S. et Vézina, N. (2005). Du formateur au contenu de formation : Quand la connaissance de la variabilité des méthodes s'impose pour prévenir les troubles musculo-squelettiques. Finaliste dans le concours étudiants, 36^e Congrès annuel de l'Association Canadienne d'Ergonomie : Exploration du Facteur humain, Halifax, Nouvelle-Écosse.
- Pratte, L. (2009). *L'accompagnement des élèves féminines en période de stage de fin d'étude en formation professionnelle*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Canada.
- Richard, J.-G., Martin, M., Balleux, A. et Chatigny, C. et partenaires (2003). *Apprendre son métier... en préservant sa santé*. Deux vidéos pour les animateurs-formateurs dans les entreprises du secteur avicole. Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST).

- Seifert, A.M. et Messing, K. (2007). *Soutien aux jeunes ou gestion de crises ? Influence de facteurs environnementaux sur le travail des techniciennes et techniciens en éducation spécialisée*. Rapport de recherche. CINBIOSE. UQAM.
- Tardif, M. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec. In. André Beaudesne, Stéphane Martineau et Marc Tardif (Éds.). *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*. Université de Sherbrooke. Éditions du CRP. p. 131-141.
- Teiger, C. (1993). Représentation du travail et travail de la représentation. In. Weill-Fassina, Rabardel et Dubois (Éd.). *Représentations pour l'action*. Toulouse : Octares.
- Vézina, N., Prévost, J., Lajoie A. et Beauchamp, Y. (1999). Élaboration d'une formation à l'affilage des couteaux : le travail d'un collectif, travailleurs et ergonomes. *PISTES*, www.unites.uqam.ca/pistes, Vol. 1, no. 1, 17 pages.