Marcel FOURNIER

1980

Entre l'école et l'usine

*La formation professionnelle
des jeunes travailleurs*

Un document produit en version numérique
par Mme Marcelle Bergeron, bénévole
Professeure à la retraite de l'École Dominique-Racine de Chicoutimi, Québec
et collaboratrice bénévole
Courriel: <mailto:mabergeron@videotron.ca>
Site web: <http://slsj.araq.qc.net>

Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales"
dirigée et fondée par Jean-Marie Tremblay,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi
Site web: http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi
Site web: <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>

Un document produit en version numérique par Mme Marcelle Bergeron, bénévole,
professeure à la retraite de l'École Dominique-Racine de Chicoutimi, Québec
courriel: <mailto:mabergeron@videotron.ca>
site web: <http://slsj.areq.qc.net>

Marcel Fournier, sociologue québécois
Professeur à l'Université de Montréal

Une édition électronique réalisée à partir du texte de **Marcel Fournier, Entre l'école et l'usine. La formation professionnelle des jeunes travailleurs**. Montréal : Éditions coopératives Albert Saint-Martin et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), 1980 128 pp.

[Le 12 décembre 2002, M. Marcel Fournier nous a autorisé à diffuser toutes ses œuvres publiées au Québec] Avec toute notre gratitude. [JMT]

Courriel : marcel.fournier@umontreal.ca

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times, 12 points.

Pour les citations : Times 10 points.

Pour les notes de bas de page : Times, 10 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2001 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format
LETRE (US letter), 8.5'' x 11''

Édition complétée le 28 juin 2004 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec.

Quelle est la fonction sociale de l'enseignement professionnel au Québec ? Comment cet enseignement s'est-il développé depuis la fin du XIX^e siècle ? Quelle formation donne-t-on aujourd'hui aux futurs travailleurs ? Quelles sont les pratiques pédagogiques des professeurs ? Comment réagissent les jeunes dont le destin est d'être ouvrier ? Sur la base à la fois du dépouillement de documents historiques et d'une enquête empirique réalisée auprès des élèves et des professeurs de l'enseignement secondaire professionnel, *Entre l'école et l'usine* apporte une première réponse à ces diverses questions et constitue une contribution importante à la compréhension de la formation de la classe ouvrière québécoise.

Marcel Fournier a terminé en 1974 sa thèse de doctorat sous la direction de Pierre Bourdieu à l'École Pratique des Hautes Études (Paris). Professeur au Département de sociologie de l'Université de Montréal, il est aussi chercheur associé à l'Institut québécois de recherche sur la culture. De plus, il est membre des comités de rédaction des revues *Sociologie et Sociétés* et *Possibles*. Ses recherches, dont certaines ont été publiées dans la revue *Recherches sociographiques*, portent principalement sur le système d'enseignement et le champ intellectuel québécois. Auteur de *Communisme et anticomunisme au Québec*, il a aussi écrit en collaboration les études *Conditions de vie des étudiants universitaires québécois* et *Les Études universitaires au féminin*.

Table des matières

[Préface](#)

[Introduction](#)

[Première partie](#)

[L'enseignement professionnel : débats et enjeux](#)

[Chapitre 1 – De l'apprentissage traditionnel à l'enseignement professionnel](#)

- [Contrat libre de travail et apprentissage sur le tas](#)
- [Conventions collectives, Centres d'apprentissage et moralisation de la classe ouvrière](#)

[Chapitre 2 – Les réorganisations multiples](#)

- [Comité et commission d'enquête](#)
- [Quelques données récentes](#)

[Deuxième partie](#)

[Les jeunes travailleurs et leur école](#)

[Introduction](#)

[Chapitre 3 – Les étudiants : entre l'école et le marché du travail](#)

- [L'enseignement professionnel une voie de relégation](#)
- [Le jeune et ses études : résistance et soumission à l'ordre scolaire](#)
- [Les élèves face au monde du travail assurance et empressement](#)
- [Préoccupations politiques et orientation idéologique](#)

[Chapitre 4 – Les professeurs : savoir technique et compétence pédagogique](#)

- [Des itinéraires sociaux, scolaires et professionnels diversifiés](#)
- [La course aux titres ?](#)
- [L'école professionnelle : un atelier-école](#)
 - [L'élève modèle](#)
 - [Les bonnes manières](#)
 - [Autorité et familiarité](#)
- [Pédagogie et politique](#)

[Conclusion](#)

[Annexe 1 – tableaux statistiques](#)

[Annexe 2 – questionnaire](#)

Préface

[Retour à la table des matières](#)

L'enseignement professionnel secondaire mérite une attention particulière de la part des diverses organisations syndicales, d'abord parce qu'il a pour fonction de qualifier et de « moraliser » la classe ouvrière mais aussi parce qu'il s'adresse dans une très large mesure à des enfants issus également de la classe ouvrière.

Ce dernier élément était mis en évidence par la Commission d'enquête sur le rôle de l'école et de l'enseignement (CEREE) qui, dans son rapport ¹ remis en 1974 au XXIV^e Congrès de la CEQ, constatait qu'en Secondaire V 43 % des enfants de la classe « inférieure » étaient inscrits au professionnel long ou court (57 % au secteur général) alors que cette proportion n'était que de 21 % chez les enfants de la classe « supérieure » (79 % au général). Ces constatations, et bien d'autres encore, ont conduit la CEQ à accorder une attention prioritaire au secteur professionnel.

De plus, de par la place qu'il occupe « entre l'école et l'usine », l'enseignement professionnel est davantage traversé par les contradictions du système capitaliste ². Les implications d'une division de plus en plus grande du travail sur la formation professionnelle, quoique évidentes, sont encore méconnues, faute d'une connaissance adéquate de la relation formation-emploi. La publication de *Entre*

¹ CEQ, *École et luttes de classes au Québec*, 1974, 160 pages.

² On lira avec intérêt quatre dossiers intitulés « Les collèves à l'ancre » portant sur l'enseignement collégial et produits par la CEQ.

l'école et l'usine représente ainsi une étape vers une meilleure connaissance de l'évolution historique et du rôle de l'enseignement professionnel au Québec. C'est dans cet esprit que nous y contribuons.

La Centrale de l'enseignement du Québec

Introduction

[Retour à la table des matières](#)

L'enseignement professionnel n'est pas seulement, comme le laissent entendre ceux qui en parlent dans les couloirs du ministère de l'Éducation ou à la CECM, une réalité complexe : elle est aussi et surtout une réalité contradictoire. Coincé entre le système d'enseignement et le monde du travail, cet enseignement est en effet contraint de répondre à des demandes multiples et diverses et de satisfaire à des exigences très différentes : préparer à la « vie », décerner un diplôme, former à un poste (de travail), autant d'objectifs qui sont visés simultanément et qui ne sont le plus souvent atteints que partiellement.

Secteur coûteux (en matériel, en équipements, en locaux, etc.), l'enseignement professionnel n'en demeure pas moins un secteur « pauvre », c'est-à-dire un secteur dévalorisé vers lequel l'on oriente les étudiants qui ne semblent pas avoir les dispositions et les habiletés intellectuelles suffisantes pour poursuivre des études « générales ». Ce statut, le ministère de l'Éducation ne cherche actuellement pas à vraiment le modifier : dans un document récent, *L'École québécoise, un énoncé de politique et plan d'action*, le secteur professionnel demeure toujours une voie ou un réseau largement subordonné au secteur général. Les seuls efforts de revalorisation

de ce « secteur d'enseignement essentiel au développement du Québec » concernent d'une part un certain décroisement de la formation professionnelle (et la possibilité d'accès à un niveau supérieur de formation) et, d'autre part, l'introduction en 2^e ou 3^e année du cours secondaire, d'un cours de connaissance du monde du travail et d'initiation à la technologie.

Le plus souvent, lorsque dans les milieux gouvernementaux et aussi dans divers milieux de l'enseignement, l'on s'interroge sur le secteur de l'enseignement professionnel, la seule question soulevée concerne les relations que ce secteur entretient avec le marché du travail ou le monde de l'entreprise : y a-t-il adéquation de la formation par rapport aux exigences des divers postes sur le marché du travail ? La pertinence d'une telle interrogation ne ferait pas problème si elle ne correspondait pas dans les faits à une forme déguisée de disqualification de la formation que reçoivent les « futurs » ouvriers : parce qu'elle conteste la compétence de l'école et aussi celle de ses professeurs à assumer seuls la formation des « futurs » ouvriers, cette interrogation remet en question la valeur même des titres scolaires décernés par les institutions d'enseignement professionnel. Toute la difficulté dans l'organisation de l'enseignement professionnel réside dans la nécessité d'ajuster cet enseignement aux exigences du marché du travail, mais en évitant d'asservir l'éducation aux seuls intérêts de l'entreprise et du patronat.

Au plan de l'analyse critique, la première démarche consiste à mettre en lumière cette (trop) grande dépendance du secteur de l'enseignement professionnel par rapport au champ économique et à dégager la contribution de ce secteur à la reproduction des rapports entre les classes sociales. Dans une telle perspective, ce secteur tend, peut-être plus que tous les autres secteurs, à apparaître « au service des intérêts de la classe dominante » et constitue un mécanisme d'aliénation et d'assujettissement : la fonction de l'école est alors « de fournir l'armée de réserve des travailleurs qualifiés, de légitimer la perspective technocratique-méritocratique, d'accroître la division au sein de la classe ouvrière en divers groupes de statut stratifié et d'habituer les jeunes à des relations sociales de domination et de subordination dans le système économique »¹. Ainsi formulée, cette première lecture, que l'on retrouve dans quelques analyses récentes d'inspiration marxiste², peut sembler simpliste puisqu'elle ne reconnaît aucune autonomie au système d'enseignement et à ses divers agents. Comment expliquer la diffusion, dans les institutions d'enseignement professionnel, d'une idéologie humaniste qui met l'accent sur la formation de la personnalité et le développement de la culture

¹ 1 Bowles, S. et H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, 1976, p. 56.

² 2 Par exemple, Baudelot, C. et R. Establet, *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.

générale ? Mais plus que dans tout autre secteur de l'éducation, cette autonomie est largement, en ce qui concerne l'enseignement professionnel, fictive. Dans une étude empirique effectuée au début des années 1970 en France, Claude Grignon démontre clairement pour sa part qu'« il n'est sans doute guère de caractéristiques de l'école professionnelle qui ne renvoient, plus ou moins directement, à la nécessité de pourvoir le système économique de producteurs suffisamment compétents pour s'acquitter des tâches qui leur seront assignées »¹

Toutefois, à la fois dans des organisations syndicales et dans des milieux politiques de gauche, il se manifeste une certaine réticence à concevoir l'école professionnelle comme un « lavage de cerveau » : l'école publique gratuite apparaît plutôt comme une conquête du mouvement ouvrier et constitue pour la classe ouvrière un moyen de maintenir et d'améliorer son statut professionnel. À la fois dans des écrits de Marx même et dans divers textes publiés par des intellectuels liés aux mouvement ouvrier et socialiste européens, l'on retrouve en effet une défense de l'école publique et une valorisation de l'« éducation polytechnique »². De telles prises de position correspondent habituellement à une prise de conscience du rôle actuellement prédominant de la technique et de la science au niveau même du procès de travail et de développement des forces productrices et elles conduisent à accorder une grande importance à l'action des travailleurs qualifiés au sein des mouvements de transformation sociale (syndicats, partis révolutionnaires, etc.)³.

Dans une certaine mesure, il n'est pas faux d'affirmer que « le choix d'un métier est la principale préoccupation des membres de la société contemporaine »⁴ et que, pour la plupart d'entre eux, l'école constitue le moyen privilégié d'acquisition d'une telle compétence. Selon une étude réalisée au début des années 1960 auprès de familles salariées québécoises par G. Fortin et M.-A. Tremblay, il apparaît en effet que les milieux populaires sont très conscients de la « nécessité de l'instruction pour la jeune génération » : celle-ci est « surtout utile pour améliorer sa condition de vie et se soustraire au chômage »⁵. Il existe aussi dans de larges couches de la

¹ 3 Grignon, Claude, *L'Ordre des choses*, Paris, Éditions de Minuit, 1971, p. 108.

² Marx, K, et F. Engels, *Critique de l'éducation et de l'enseignement*, Paris, Maspero, 1976.

³ Telle est la position qu'adopte au Québec Charles Halary dans un article récent, « L'enseignement professionnel secondaire au Québec », in *Interventions critiques en économie politique*, mars 1979, n°4, pp. 9-39.

⁴ *Ibid.*, p. 13.

⁵ Tremblay, M.-A. et G. Fortin, *Les Comportements économiques de la famille salariée du Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1964, pp. 222-223. Fortin et Tremblay constatent aussi que « le minimum jugé nécessaire est de beaucoup supérieur au degré de scolarité des chefs de famille de l'échantillon. Alors qu'en moyenne les chefs de famille avaient complété une 8^e année, 50 % d'entre eux jugent que la 11^e ou la 12^e année est nécessaire à un adolescent en 1960 ». De plus, en ce qui concerne leurs propres enfants, ces chefs de famille ont des attentes très élevées : « 45 % des parents désirent un cours universitaire pour leurs enfants et 27 % aimeraient que leurs fils fassent un cours classique » (*ibid.*, p. 227).

population, et en particulier au sein des classes populaires, une valorisation de la formation professionnelle et du travail manuel (ou technique). Enfin, il ne semble pas que les jeunes issus des classes populaires subissent passivement le processus d'inculcation dont ils sont l'objet pendant leurs études : au contraire, ils tenteraient, « en s'appuyant sur les ressources de leur culture, de prendre en main les classes, de remplacer les emplois du temps officiels par les leurs et de prendre en charge l'organisation de leur propre style de vie ». Bref, ces jeunes importeraient dans le système scolaire une « culture anti-école » (counter-school culture), qui serait en affinité avec la « culture d'atelier » (shop-floor culture) ¹.

Le système d'enseignement professionnel peut donc, d'un point de vue critique, être l'objet de deux analyses très différentes, voire même opposées et conduire à des prises de position politiques divergentes. Mais ne s'agit-il pas là de deux facettes d'une même réalité qui est elle-même contradictoire ? Dans son étude de l'« école des ouvriers », P. Willis dévoile pour sa part chez les « futurs » ouvriers, diverses formes de résistance à la culture scolaire et refuse de voir dans l'orientation de ces jeunes vers l'enseignement professionnel un « effet du processus calculé et machiavélique de régulation sociale » : cependant, il conclut qu'il s'agit d'une forme de relégation qui est d'autant plus efficace que, subjectivement, cette relégation est perçue comme un « succès », que leur propre culture les conduit à s'accommoder, de bon cœur, d'un certain ordre économique et social y compris de la position future que cet ordre leur réserve » ².

Dans toute étude de la culture ouvrière ou plus simplement de l'attitude de la classe ouvrière à l'égard de la culture (et du système scolaire), le défi consiste à mettre en lumière certains aspects positifs de cette culture (et de ce rapport à la culture) tout en ne négligeant pas la caractéristique principale de la culture ouvrière ou populaire, à savoir que, dans les sociétés capitalistes, celle-ci est dominée. Parlant de la culture des milieux populaires, Bourdieu reconnaît évidemment qu'elle manifeste, au niveau de l'art de vivre, « une sagesse acquise à l'épreuve de la nécessité, de la souffrance, de l'humiliation, et déposée dans un langage hérité, dense jusque dans ses stéréotypes, un sens de la réjouissance et de la fête, de l'expression de soi et de la solidarité pratique avec les autres, bref tout ce qui s'engendre dans l'hédonisme réaliste (et non résigné) et le matérialisme sceptique (mais non cynique), qui constituent à la fois une forme d'adaptation aux conditions

¹ Willis, Paul, « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, novembre 1978, 24, pp. 51-61. Voir aussi P. Willis, *Learning to Labour : How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Saxon House, 1977 ; *Profane Culture*, London, Routledge & Kegan Paul, 1978.

² Willis, Paul, « L'école des ouvriers », *op. cit.*, p. 61.

d'existence et une défense contre ces conditions »¹. Mais en même temps, celui-ci rappelle que la logique spécifique de la domination culturelle conduit la classe ouvrière, et même sa fraction la plus consciente, à demeurer « très profondément soumise, en matière de culture et de langue, aux normes et aux valeurs dominantes » : « l'adaptation à une position dominée implique, précise-t-il, une forme d'acceptation de la domination »².

Adaptation et défense, soumission et lutte, aliénation et mobilisation, ce sont là les rapports que la classe ouvrière entretient, simultanément ou successivement, à ses propres conditions d'existence et à sa position dominée dans la structure des rapports sociaux. Aussi ne faut-il pas s'étonner qu'à l'égard de l'école, celle-ci puisse manifester une grande ambivalence et que tout en la critiquant très sévèrement, elle espère que la jeune génération puisse poursuivre le plus longtemps des études. Plus que tout autre enseignement, l'enseignement professionnel, dont la position au sein du système scolaire est elle-même ambiguë – entre l'école et l'usine –, est profondément marquée par cette ambivalence de la classe ouvrière à l'égard de la culture dominante et des modes légitimes d'acquisition de cette culture.

Au moment où nous avons effectué en 1975 notre enquête sur l'enseignement professionnel, nous étions nous-mêmes quelque peu ambivalents à l'égard de l'enseignement professionnel : cet enseignement constitue-t-il, pour la classe ouvrière, un mécanisme d'aliénation (et un appareil idéologique d'État) ou un instrument de défense et de libération ? Aussi, avant de nous demander quelle formation devraient recevoir les élèves et, dans le cadre d'un recyclage (ou perfectionnement), leurs professeurs, avons-nous jugé indispensable d'effectuer une analyse historique des divers débats dont l'enseignement professionnel a été l'objet au Québec depuis la fin du XIX^e siècle : même si cet enseignement constitue un enjeu politique important, celui-ci apparaît avoir été quelque peu négligé jusqu'à récemment par les classes supérieures francophones et ne semble avoir largement mobilisé ni le mouvement ouvrier ni l'opinion générale. Cependant, à divers moments et à la suite de pressions provenant des milieux financiers et économiques, l'État québécois est lui-même intervenu, a suscité diverses initiatives et a provoqué de nombreuses réorganisations. Dans la première partie de notre étude, nous retraçons les principaux débats autour de l'enseignement professionnel (commissions d'enquête, etc.), et cernons les transformations multiples qui ont affecté son organisation : il apparaît clairement que le développement de ce secteur de l'enseignement n'est nullement indépendant des diverses transformations économiques, sociales et politiques que connaît durant toutes ces années le Québec (et le Canada).

¹ Bourdieu, Pierre, *La Distinction*, Paris, Éditions de Minuit, 1980, p. 459.

² *Ibid.*, p. 448.

Après avoir dégagé les problèmes ou difficultés qui caractérisent l'enseignement professionnel (difficulté d'établir des liens étroits avec l'industrie, difficulté d'orienter un grand nombre d'élèves vers cet enseignement, position hiérarchiquement inférieure de cet enseignement dans le système scolaire, etc.), nous avons entrepris une enquête empirique auprès des populations (étudiants, professeurs et directeurs) des institutions d'enseignement professionnel. L'objectif était d'abord de réunir diverses informations sur les caractéristiques sociales, scolaires et culturelles de ces populations, mais en même temps, nous étions intéressés à mettre en lumière le degré d'autonomie (ou la « marge de manœuvre ») que se donnent les professeurs et aussi les formes de résistance (absentéisme, refus de l'enseignement général, etc.) que développent les étudiants eux-mêmes. En d'autres termes, la question que nous nous posions était double : quelle est la fonction sociale de l'enseignement professionnel ? Ce secteur de l'enseignement est-il le lieu et l'objet de diverses luttes (quotidiennes) ? Évidemment, sur la base des seules données que nous avons collectées, il est difficile de conclure à une forte politisation de ce secteur de l'enseignement : l'ordre scolaire (et l'ordre politique) est loin d'y être contesté. Mais, objet d'une disqualification objective de la part à la fois de ceux qui en ont la responsabilité (le système scolaire) et de ceux qui utilisent ou exploitent le travail manuel (l'entreprise), le secteur de l'enseignement professionnel n'en demeure pas moins un des seuls secteurs qui apparaissent, pour une part tout au moins, imperméables à la « culture scolaire » et qui soient demeurés « en affinité » avec le monde d'où viennent les élèves (la culture ouvrière) et vers lesquels ils se dirigent (la culture d'atelier).

En raison des faibles effectifs rejoints, la présente enquête conserve un caractère exploratoire et ne doit aucunement conduire à des généralisations hâtives pour l'ensemble de l'enseignement professionnel au Québec. À la fois les difficultés au niveau de la collecte de données (refus de la CECM de nous donner accès dans des délais rapides à l'ensemble du réseau scolaire montréalais) et des contraintes budgétaires nous ont amenés à modifier nos stratégies de recherche et aussi à restreindre nos objectifs ou ambitions. La réalisation de cette enquête n'a été en fait possible que grâce à la « complicité » d'un certain nombre de directeurs d'école et de professeurs, à l'appui financier de la famille Formation des Maîtres de l'UQAM (et à l'habileté au plan administratif du responsable du programme de perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel, Roland Brunet) et de la participation d'un groupe d'étudiants en sociologie de l'Université de Montréal. Ont aussi collaboré à titre d'assistants de recherche Charles Halary et Justo Michelena. Qu'ils en soient tous remerciés ! Il est souhaitable que soient réalisées d'autres recherches et que les chercheurs aient recours à d'autres techniques de collecte de données (observation participante, discussion avec des employeurs, entrevues en profondeur auprès d'élèves qui ont terminé leur formation professionnelle et sont

sur le marché du travail, etc.). La formation de la classe ouvrière québécoise demeure un enjeu politique que ne peuvent ignorer ou négliger ni le mouvement syndical, ni les spécialistes en éducation du milieu universitaire et devrait devenir au cours des prochaines années l'objet d'une plus grande attention et aussi d'une recherche plus intensive.

Première partie

L'enseignement professionnel : débats et enjeux

[Retour à la table des matières](#)

« La bourgeoisie, qui en créant pour ses fils les écoles polytechniques, agronomiques, etc. ne faisait pourtant qu'obéir aux tendances intimes de la production moderne, n'a donné aux prolétaires que l'ombre de l'enseignement professionnel. »

K. Marx, *Le Capital*, Éditions sociales, livre premier, t. 2, p. 166.

Chapitre 1

De l'apprentissage traditionnel à l'enseignement professionnel

[Retour à la table des matières](#)

Sans effectuer une étude historique complète – de la Nouvelle-France¹ à nos jours – de l'enseignement professionnel² au Québec, il convient cependant, afin de dégager les enjeux reliés à cet enseignement, de retracer d'une part les principaux débats dont il fut l'objet (commissions d'enquête, etc.) et les transformations multiples qui ont affecté son organisation et de dégager, d'autre part, les caractéristiques principales du contexte économique et social dans lequel s'est effectué le développement de l'enseignement professionnel.

Principalement parce qu'il est en étroite relation avec l'industrie, l'enseignement professionnel est, beaucoup plus que tout autre enseignement, dépendant des contraintes économiques : aussi n'est-il pas étonnant qu'il puisse apparaître en « crise permanente » car devant pourvoir le système économique de producteurs suffisamment compétents pour s'acquitter des tâches qui leur seront assignées, cet enseignement doit se modifier en fonction même des transformations qui marquent

¹ Au sujet de cette période, voir : L.-Ph. Audet, « Les premières écoles d'arts et métiers au Canada », *Technique pour tous*, vol. XXXII, n° 7, sept. 1957, pp. 5-10.

² D'abord appelé « spécial » sous le Régime anglais, cet enseignement fut ensuite, à la fin du XIX^e siècle, dénommé « spécialisé » ou « technique ». Ce n'est que depuis le début des années 1960, c'est-à-dire depuis la création du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel que l'on utilise le qualificatif « professionnel », utilisation qui se généralise lors de la réforme du système d'enseignement québécois.

à la fois l'organisation des entreprises et la structure des rapports de force entre ouvriers et patrons. En tenant compte de ces diverses transformations qui affectent à la fois l'exercice même du métier (parcellisation, prolétarianisation, etc.) et les modalités (juridiques, pédagogiques, etc.) de l'apprentissage, il est possible de distinguer trois formes actuelles de la qualification qui proviennent de périodes différentes du développement économique et social du Québec : 1) le contrat libre de travail avec apprentissage sur le tas, 2) la convention collective, cadre de l'apprentissage et 3) la prise en charge de la qualification professionnelle par l'État. Tout au long de l'évolution de l'apprentissage depuis la première révolution industrielle du milieu du XIX^e siècle, ces diverses formes se succèdent, se superposent, s'emmêlent les unes aux autres – d'où la complexité apparente de l'organisation de l'enseignement professionnel, – mais chacune d'entre elles est, pendant une période plus ou moins longue, dominante. Au XIX^e siècle, dans l'immense majorité des cas, l'entrepreneur dictait ses critères de qualification à l'ouvrier isolé, puis avec l'apparition du syndicalisme ouvrier ces critères ont été l'objet de négociation collective entre travailleurs organisés et patronat ; enfin avec le rôle toujours croissant de l'État dans la vie économique et par souci de rationalisation, les ministères de l'Éducation et du Travail se sont donnés le rôle d'arbitres décisionnels dans l'évaluation de la qualification professionnelle.

Cette distinction dans les phases juridiques de l'apprentissage recoupe plus ou moins étroitement le rythme d'éclatement des métiers. Le contrat individuel paraît lié à l'artisanat ou la petite manufacture, la convention collective aux grandes industries et le développement de l'intervention étatique au gonflement du secteur des services publics.

Contrat libre de travail et apprentissage sur le tas

[Retour à la table des matières](#)

L'expansion de l'enseignement professionnel apparaît certes beaucoup plus tardive et aussi, beaucoup plus lente que celle de l'enseignement général : c'est qu'à la notion même de « formation professionnelle » est préalable celle de l'instruction générale. En effet, tant que l'instruction n'est pas obligatoire et aussi gratuite, l'arbitraire patronal est presque total : des enfants qui n'ont qu'une faible scolarité ou même qui ne savent ni lire ni écrire sont engagés en grand nombre parce qu'ils constituent une main-d'œuvre docile et peu coûteuse qui peut être assignée à des tâches monotones. Ce n'est en fait que corrélativement à l'apparition d'une

législation limitant l'engagement d'enfants et exigeant leur scolarisation¹ que se développe un enseignement professionnel. Mais pendant longtemps cette législation demeure relativement inefficace : les inspecteurs ne sont pas assez nombreux et les unions ouvrières ne sont pas suffisamment fortes pour la faire respecter.

Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant que l'enseignement professionnel reste à l'état de traces et ce, d'autant plus qu'à cette époque, ceux-là mêmes qui ont le monopole du système d'enseignement, c'est-à-dire les membres du clergé et des communautés religieuses, ne semblent guère, tant que le mouvement ouvrier ne devient pas une « menace », prédisposés à développer un tel enseignement². Et même lorsque l'on consent à introduire dans l'enseignement, par exemple dans l'enseignement primaire élémentaire, des travaux manuels (jardinage ou menuiserie) ou des cours de dessin, ces enseignements sont facultatifs et occupent une « place restreinte, un rang inférieur »³. Les premières initiatives de mise sur pied d'un enseignement professionnel sont réalisées non pas à l'intérieur mais en dehors du cadre scolaire et proviennent habituellement de laïcs, en particulier d'anglophones montréalais : tel est le cas du Conseil des Arts et Métiers, qui est créé à Montréal en 1875 et qui constitue une excroissance des « Mechanics Institutes »⁴. S'adressant à des jeunes qui exercent déjà un métier et leur offrant une formation complémentaire, un surplus de connaissance axé principalement sur la maîtrise du dessin, cette formule du cours du soir qui obtient l'appui financier du gouvernement connaît un certain succès et apparaît comme une première tentative de généralisation de l'enseignement professionnel : en 1910-1911, il existe à travers le

¹ En 1885, apparaît une première législation interdisant l'embauche d'ouvriers dont l'âge est inférieur, pour les garçons, à douze ans et, pour les filles, à quatorze ans. Vingt ans plus tard, (1907), une nouvelle loi indique que les enfants au travail de moins de seize ans doivent fréquenter des cours du soir. Et en 1910, il est interdit d'engager des enfants de moins de seize ans ne sachant ni lire ni écrire. L'évolution de cette législation s'est accomplie lentement, principalement sous la pression des revendications du mouvement ouvrier qui, depuis les Chevaliers du Travail, a toujours consacré beaucoup d'énergie au problème du travail des enfants (Michel Pelletier et Yves Vaillancourt, *Les Politiques sociales et les travailleurs*, cahier 1 : Les années 1900 à 1929, Montréal, s.é., 1974).

² Les mésaventures de l'abbé Joseph Chabert qui, au XIX^e siècle, s'intéresse à l'éducation de la classe ouvrière et à sa spécialisation technique et artistique illustrent bien les réticences des autorités religieuses et politiques à l'égard de la formation pratique des ouvriers. Celui-ci parvient, malgré les nombreux obstacles, à mettre sur pied en 1870 une école, l'Institution nationale, qui offre gratuitement quelques cours (en particulier des cours de dessin). À la suite de divers événements (vandalisme, scandales, absence de subventions, etc.) cette école doit, moins de dix ans plus tard, fermer ses portes (Céline Larivière-Derôme, « Un professeur d'art au Canada au XIX^e siècle : l'abbé Joseph Chabert », *Revue d'Histoire de l'Amérique française*, vol. 28, n° 3, décembre 1974, pp. 347-367).

³ Voir : *Programme d'études de l'École primaire élémentaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1920.

⁴ Avant la création de ce Conseil, il y a eu aussi d'autres initiatives : par exemple, la fondation en 1828 de l'Institut des Artisans de Montréal, qui était une sorte d'ébauche de l'École Polytechnique. De plus, entre 1846 et 1856, plus d'une quinzaine de « collèges industriels » furent créés.

Québec soixante-quinze écoles du soir qui regroupent plus de 5,800 élèves, dont 560 filles. Cet effort n'est certes pas négligeable mais apparaît faible si on le compare à celui qui est effectué à la même période au niveau supérieur ou universitaire : en effet, dès 1873 est créée à Montréal une École Polytechnique, qui parvient, avec le support de professeurs de mathématiques, de physique et de chimie, principalement recrutés en France, à donner quelques années plus tard un enseignement supérieur à une centaine d'étudiants¹. Tout comme en France, les premières véritables institutions techniques sont des établissements d'enseignement supérieur qui offrent une formation théorique à ceux qui accéderont aux positions de supervision et de direction dans les grandes entreprises. L'enseignement de niveau moyen, celui qui doit former les « futurs ouvriers d'élite, les chefs d'ateliers », se constitue plus tardivement, au début du XX^e siècle. Pour la plupart des ouvriers, qui sont alors surtout concentrés dans les industries du bois, du vêtement, du cuir (et chaussure) et des aliments, c'est-à-dire dans des secteurs composés de petites entreprises, l'apprentissage du métier s'effectue d'abord dans le cadre même des entreprises, sur le tas. Il n'y a en fait que quelques industries ou secteurs de pointe, par exemple celui des chemins de fer², qui parviennent à mettre sur pied un enseignement professionnel spécifique.

À la suite des bouleversements de la structure économique du Québec entre 1900 et 1915 et de la modification de la répartition de la main-d'œuvre, une telle situation devient intolérable et provoque un débat important sur la question de la formation de la main-d'œuvre et, plus largement sur la fonction même de l'école. Cette « nouvelle » préoccupation, qui est manifeste dans les écrits des premiers sociologues et économistes canadiens (Léon Gérin, Errol Bouchette, etc.³) s'explique non tant par la montée d'un nouvel humanisme que par les exigences de l'industrialisation qui, avec le progrès de la mécanisation, exige une main-d'œuvre plus spécialisée et mieux formée. Dans son étude sur la Commission royale d'enquête sur les relations entre le capital et le travail, Fernand Harvey montre le « désarroi » qu'entraînent au niveau de l'apprentissage, à la fois les divers changements techniques et la nouvelle organisation du travail : l'introduction des

¹ En 1905-1906 le nombre d'étudiants inscrits à l'École Polytechnique est de 100. Ce qui est inférieur au nombre d'étudiants inscrits en théologie (265) et en médecine mais ce qui est légèrement supérieur au nombre d'étudiants en droit (96). (Claude-René Touchette, *Évolution des objectifs et des programmes en éducation des adultes à l'Université de Montréal, 1876-1950*, thèse de doctorat, Université de Toronto, 1972.)

² Paul Bélanger note à ce sujet que pour les francophones, cette industrie fédérale du transport constitue un puissant facteur d'assimilation allant jusqu'à une coupure presque totale d'avec le reste de la classe ouvrière francophone : la qualification que ceux-ci reçoivent les transforme en une sorte d'aristocratie ouvrière privilégiée par son salaire (P. Bélanger, *Rivalités inter-syndicales*, Québec, 8, 1970).

³ En 1906, Errol Bouchette publie *L'Indépendance économique du Canada*, dans lequel il consacre un chapitre au système d'éducation, qui, selon lui, doit s'adapter aux besoins de la société industrielle et urbaine.

machines provoque en effet l'éclatement des métiers traditionnels en des tâches parcellaires et spécialisées et rend désuètes les formes traditionnelles d'apprentissage¹. Mais rares sont ceux qui pensent aux écoles techniques comme solution de rechange ; l'on recherche plutôt à restaurer l'ancien système de travail. Pour sa part, l'un des membres de la commission d'enquête, Jules Helbronner prend conscience, au moment de sa visite de l'exposition universelle de Paris en 1889, que « l'apprentissage proprement dit, c'est-à-dire l'apprentissage fait à l'atelier tend de plus en plus à disparaître ». « Le perfectionnement des machines-outils, la division du travail, la nécessité de produire vite et beaucoup, la disparition d'un grand nombre de petits ateliers et de petits patrons, incapables de lutter contre les grandes usines et les puissantes sociétés anonymes sont, précise-t-il, autant de causes qui ont amené la suppression de l'apprentissage. » Et celui-ci ajoute qu'en Europe, « la question est devenue une question nationale et que dans les pays industriels, on essaye de rétablir l'apprentissage sous une autre forme, celle de l'enseignement professionnel »².

L'un des meilleurs indices de l'inquiétude qui se manifeste à l'égard de l'apprentissage dans divers milieux est la mise sur pied en 1910 par le Gouvernement fédéral d'une Commission royale d'enquête sur l'enseignement industriel et technique³. Présidée par J. W. Robertson, avocat et principal du MacDonald College (McGill University), cette commission visite les principales villes du Canada et recueille de nombreux témoignages : ceux-ci démontrent clairement en ce qui concerne le Québec que l'absence d'une main-d'œuvre qualifiée francophone constitue une lacune importante et entraîne de nombreux problèmes (nécessité d'engager une main-d'œuvre étrangère ou d'envoyer des ouvriers québécois se spécialiser aux États-Unis, faible productivité des ouvriers, perte d'une grande quantité de matériel, nécessité d'une surveillance étroite, etc.). « Tous les patrons préfèrent, affirme le directeur d'une entreprise anglophone, des garçons formés aux habitudes par la discipline. Si on leur montrait l'importance des détails, ils travailleraient plus consciencieusement et on aurait besoin d'un plus petit nombre de contremaîtres. »

¹ Harvey, Fernand, *Révolution industrielle et travailleurs*, Montréal, Boréal Express, 1978, p. 122.

² Helbronner, Jules, *Rapport sur la Section d'économie sociale de l'Exposition universelle internationale de 1889 à Paris*, Ottawa, Documents de la Session, 1890, Vol. 14, n°22, pp. IX-X. Cité par F. Harvey, *op. cit.*, p. 125.

³ Il est à noter que dès 1889, dans le *Report of Royal Commission on the Relations of Labor and Capital in Canada*, il est fait allusion à l'enseignement professionnel : l'on indique alors que si le Canada veut devenir « un grand pays industriel », il devra accorder « une plus grande attention à la formation de ceux qui deviendront des travailleurs spécialisés ». Le Gouvernement fédéral, qui est alors dirigé par Wilfrid Laurier, refuse d'abord d'intervenir dans un secteur de juridiction provinciale, mais accepte, à la suite des interventions de MacKenzie King, ministre du Travail, la création de la Commission Robertson. Quant au Gouvernement du Québec, il ne s'oppose pas à une telle intrusion.

Dans son rapport rendu public en 1913, la Commission Robertson, qui s'est aussi informée de la situation de l'enseignement professionnel dans d'autres pays (France, Angleterre, Allemagne, États-Unis) suggère au Gouvernement fédéral d'intervenir et lui propose de créer un fond de développement (trois millions par an sur une période de dix ans) qui puisse favoriser le financement de l'enseignement professionnel. Principalement à cause de la Première Guerre Mondiale, cette recommandation n'est en fait entérinée par le Gouvernement fédéral qu'en 1919. Mais avant même que les conclusions et recommandations de la Commission Robertson ne soient connues, le Gouvernement du Québec, dirigé alors par Lomer Gouin, s'est déjà intéressé au problème de l'éducation et de la qualification professionnelle de la classe ouvrière québécoise¹ : afin de « procurer à nos manufacturiers des producteurs instruits, des chefs d'ateliers émérites, des contremaîtres expérimentés et des ouvriers d'élite », celui-ci décide en effet, dès 1907, la création des Écoles techniques de Montréal et de Québec, qui reçoivent quelques années plus tard (1911) dans des locaux modernes et bien équipés², les premières cohortes d'élèves.

Cette intervention du Gouvernement provincial s'inscrit dans un effort pour combler les carences manifestes du système d'enseignement québécois et pour l'ajuster aux nouveaux besoins de l'économie : les autres réalisations au niveau de l'enseignement supérieur sont la mise sur pied de l'École Polytechnique (1873), la création de l'École des Hautes Études Commerciales (1907) et la mise sur pied, à Québec, de deux écoles, l'une d'arpentage (1907) et l'autre de foresterie. À un moment où le développement du capitalisme de monopole et le mouvement de concentration des entreprises risquent d'une part de marginaliser la « moyenne bourgeoisie » francophone³ et d'autre part d'entraîner le déclin de la petite-bourgeoisie traditionnelle (commerçants, petits entrepreneurs, artisans), le Gouvernement provincial, qui est dirigé par le Parti libéral et qui apparaît étroitement lié au milieu financier montréalais (Banque de Montréal, etc.), espère, par le développement de l'enseignement spécialisé, assurer une plus grande francisation de divers secteurs de la vie sociale et économique du Québec. Dans son manifeste électoral de 1923, le Premier ministre Taschereau lui-même justifie la rapide

¹ Au cours de ces années, le Gouvernement du Québec met aussi sur pied un réseau de bureaux de placement (Loi des Bureaux de placement, 1910).

² La Commission Robertson qui visite l'École Technique de Montréal la qualifie comme « l'une des plus belles en Amérique ou en Europe » et souligne la qualité à la fois de l'équipement et du corps professoral. La qualification de ce corps professoral est d'ailleurs à ce moment particulièrement élevée : parmi les vingt professeurs, il y a dix ingénieurs, neuf artisans et un professeur de culture générale.

³ Selon l'expression de J.-C. Linteau, R. Durocher et P. Robert, *Histoire du Québec contemporain* (1867-1929), Montréal, Boréal Express, 1979.

augmentation des dépenses en matière d'éducation en affirmant que celle-ci a pour but de « fournir à notre province une élite intellectuelle et aux fils d'agriculteurs, comme aux fils d'ouvriers, d'industriels ou de commerçants, les mêmes avantages de s'instruire »¹. Le « destin du Canada français » apparaît alors, à certains hommes politiques et à plusieurs intellectuels, étroitement lié au « culte de la compétence » : ainsi, pour les Athanase David, Victor Doré et Édouard Montpetit, qui sont présentés comme les « trois hommes de leur génération » et qui offrent leurs services au Gouvernement libéral, le mot d'ordre est : « Rien n'est possible sans l'école. Avec l'école tout est possible. »

Si l'on ne considère que l'ouverture de nouvelles écoles techniques dans les principaux centres industriels du Québec (Shawinigan, Hull, Trois-Rivières), il semble bien que le système des écoles techniques, qui est largement d'inspiration française², connaît une certaine faveur. Cependant, l'analyse de l'évolution des inscriptions aux cours réguliers du jour des Écoles techniques de Montréal et de Québec permet en fait de constater que le développement de cet enseignement est lent : tout comme les écoles du Conseil des Arts et Métiers, ces écoles techniques recrutent jusqu'aux années 1930 un beaucoup plus grand nombre d'élèves inscrits au cours du soir³ ; de plus, parallèlement au réseau public d'écoles techniques, se créent sous l'initiative privée, diverses écoles qui sont administrativement autonomes et qui élaborent leur propre programme d'enseignement⁴. La situation devient alors telle que le Gouvernement doit voter en 1926 une « Loi des écoles techniques et professionnelles » et créer un organisme unique pour uniformiser l'administration des écoles existantes. Mais l'importance de l'enseignement technique (et aussi de celui des métiers) semble suffisamment grande pour que les détenteurs d'un « Diplôme de technicien » se constituent en Corporation (1927) et que la Direction générale de l'enseignement technique crée une revue bilingue, *Technique*, revue industrielle (1926), qui publie des articles à caractère technique, pédagogique et aussi culturel et qui s'adresse « aussi bien aux ouvriers qu'aux propriétaires d'industries »⁵. Enfin, en fonction même de la modification de la structure

¹ Cité par B.-L. Vigod, « Qu'on ne craigne pas l'encombrement des compétences » : le gouvernement Taschereau et l'éducation, 1920-1929 », *Revue d'Histoire d'Amérique française*, Vol. 28, n° 2, septembre 1979, p. 224.

² Le premier inspecteur général de l'enseignement technique est Émile Macheras, professeur à l'École des Arts et Métiers de Lille.

³ Frigon, A., « Notre enseignement technique, cours technique, cours de métiers », *Technique*, vol. 7 n° 2, février 1932, p. 2 ; « Notre enseignement technique », *Technique*, vol. 5, n° 4, avril 1932, p. 5. Voir graphiques en annexe 1.

⁴ À ces initiatives qui concernent principalement l'enseignement proprement technique, il faut aussi ajouter la création dans quelques collèges classiques, du « cours commercial » dans le but d'initier les jeunes aux difficultés cachées de la vie des affaires » (W. F. Ryan, *The Clergy and Economic Growth in Quebec, 1896-1914*, Québec, 1966, p. 229).

⁵ Cette revue, dont les deux premiers rédacteurs sont G.-H. Cinq-Mars et Ian McLeish, n'est cependant pas la première revue technique québécoise : celle-ci succède en fait à la revue *Le*

hiérarchique au sein des entreprises et d'une accentuation de la division entre le travail intellectuel et le travail manuel, s'opère durant ces années une différenciation entre le « *cours technique* », qui après trois ans d'études théoriques et de stages pratiques aboutit au « Diplôme de technicien » et qui, à certaines conditions, permet l'accès à l'enseignement universitaire de l'École Polytechnique, et le « *cours de métiers* » qui, d'une durée de deux ans après la sixième année du cours primaire, permet à l'élève « d'acquérir dans un minimum de temps le maximum de connaissances utiles » et d'obtenir un « Certificat du cours des métiers » avec la mention de sa spécialité (menuisier, fondeur, modelleur, électricien, etc.). Le Directeur général de l'enseignement technique, A. Frigon, présente, tout en essayant de ne pas dévaloriser le « cours de métiers », la différence entre ces deux cours dans les termes suivants : « En règle générale, l'on devrait diriger vers le cours de métiers le jeune homme que l'on croit destiné à faire un bon ouvrier et vers le cours technique, celui qui en raison de sa position sociale, de ses aptitudes ou de sa formation primaire devrait plus tard occuper une position intermédiaire dans le domaine industriel »¹.

Jusqu'à la fin des années 1920 et plus précisément jusqu'à la crise économique, le développement de l'enseignement technique, qui entraîne, pour une fraction encore minime de la classe ouvrière une élévation et aussi une diversification de sa scolarisation, apparaît en étroite correspondance avec le développement industriel du Québec et en particulier, avec l'introduction du machinisme dans certains secteurs. C'est par exemple dans les secteurs qui connaissent alors une expansion rapide, c'est-à-dire ceux des pâtes et papiers et du textile et vêtement, que sont créées les premières écoles spécialisées (École de Papeterie à Trois-Rivières, École des Textiles à Saint-Hyacinthe). D'ailleurs, la légitimité première de l'enseignement professionnel repose alors sur la nécessité de répondre aux « besoins » ou aux demandes d'une main-d'œuvre plus spécialisée et plus scolarisée qui puisse occuper dans les petites et moyennes entreprises diverses positions. Ce n'est qu'à la suite de la crise économique et de la renaissance d'un nationalisme économique, que les responsables de cet enseignement tendent à reprendre à leur compte un thème largement utilisé par les universitaires et les scientifiques québécois de langue française : celui du salut (de la nation) par la compétence.

« Dans cette province de Québec et dans tout le Canada, notre pays, le plus beau et le plus riche du monde, nous voulons voir nos compatriotes devenir propriétaires de nos ressources naturelles et les maîtres de nos propres industries. Pour nous établir dans ces positions et nous y maintenir, il nous faut lutter fermement

Technicien, qui avait été créée par l'Association des Diplômés des Écoles Techniques du Québec et qui n'avait été publiée que durant l'année 1924.

¹ Frigon, A., « Notre enseignement technique », *Technique*, vol. 7, n° 2, février 1930, p. 5.

sur deux terrains principaux, celui de la finance et celui de la compétence technique ¹. »

En dépit des nombreuses déclarations d'intention, l'enseignement professionnel demeure, au Québec, un enseignement marginal, à qui l'on réserve habituellement la mauvaise part, et ne se développe que lentement. Il faut attendre la fin des années 1930 et le début des années 1940, c'est-à-dire la Seconde Guerre Mondiale, pour que cet enseignement obtienne une plus grande considération et attire un nombre plus élevé d'élèves. Durant ces années, le maintien de l'enseignement technique est, dans une part importante, assuré par le Gouvernement fédéral qui parvient à reconduire à quatre reprises la loi de 1919 et à faire voter deux nouvelles lois (Vocational Education Act en 1931 et Unemployment and Agricultural Assistance Act en 1937) ². Est-ce à dire que ceux qui au Québec détiennent le pouvoir (politique) et qui contrôlent le système d'enseignement, c'est-à-dire la petite-bourgeoisie traditionnelle et le clergé sont alors inconscients ou insoucients ? S'il est vrai que ces fractions de la classe dominante, dont les membres les plus scolarisés sont détenteurs d'une culture « classique et humaniste », ne montrent guère d'enthousiasme pour l'industrie, le machinisme et l'enseignement technique, c'est qu'elles n'ont guère intérêt à promouvoir des transformations économiques et sociales qui modifieraient non seulement la structure des rapports entre groupes et classes sociales mais aussi la position même qu'ils occupent au sein de cette structure : leur « conservatisme » en éducation n'est qu'une de leurs multiples stratégies de conservation (de leurs biens et privilèges).

¹ « À nos lecteurs, *Technique*, vol. 4, n° 1, janvier 1929, p. 1. Dans son étude descriptive de l'enseignement technique au Québec, A. Frigon affirme pour sa part : « La grande majorité d'entre nous, Canadiens-français descendons des paysans et il ne faut pas s'étonner si le sens industriel n'est pas aussi développé chez nous qu'il le faudrait. Si donc nous voulons prendre dans l'industrie la place à laquelle nous avons droit, il faut de toute nécessité que nous réagissions contre cet atavisme... » (« Notre enseignement technique », *Technique*, vol. 7, n° 4, avril 1932, p. 2.)

² À ce sujet, voir : Robert M. Stamp, Vocational Objectives in Canadian Education : an Historical Overview, in S. Ostry, Ed., *Canadian Higher Education in the Seventies*, Economic Council of Canada, Information Canada, Ottawa, 1972, pp. 239-265.

Conventions collectives, Centres d'apprentissage et moralisation de la classe ouvrière

[Retour à la table des matières](#)

Contrairement à l'enseignement général, l'enseignement professionnel n'est pas sous le seul contrôle de personnes et groupes d'abord intéressés à l'éducation (professeurs, commissaires, fonctionnaires, etc.) : les conditions mêmes de l'apprentissage et de l'enseignement professionnel se modifient en fonction même des transformations du marché du travail et aussi de la structure des rapports de force entre ouvriers et patrons. Ainsi, le développement de l'apprentissage et de l'enseignement professionnel apparaît, au cours des années 1930 et 1940, étroitement lié au déclin du contrat libre de travail et à l'apparition, à la suite de la « Loi des conventions collectives » (1934), de la formule de conventions collectives : l'importance de cette loi vient du fait que, par les décrets qu'il peut porter en vertu de sa teneur (art. 2), l'État rend obligatoires, entre autres, les dispositions relatives à l'apprentissage (art. 9) et les étend à toute une profession pour toute la province ou pour une région donnée ; il institutionnalise ainsi l'apprentissage dans le secteur professionnel concerné et il en rend les règlements obligatoires ¹.

Cependant même si cette loi définit les rapports entre ouvriers qualifiés et apprentis (salaires, nombre) et qu'elle détermine la durée de l'apprentissage, elle ne crée pas un réseau d'écoles ou de centres d'apprentissage : la formation professionnelle relève des organisations patronales et ouvrières et s'effectue habituellement dans les entreprises elles-mêmes. Il faut attendre la Seconde Guerre Mondiale pour que, en réponse à la fois à une grande expansion économique et au développement sans précédent du mouvement ouvrier, soit mis sur pied un véritable réseau d'apprentissage et de formation professionnelle. L'industrie proprement manufacturière, qui contribue en 1935 à 57 % de la production québécoise, prend entre

¹ Au sujet de l'importance de cette loi, voir : Th. Bertrand et E. Caron, *L'Apprentissage, Principes et réalisations dans le Québec*, Montréal, éditions Fides, 1958. Pour une analyse de cette loi, voir : Céline Saint-Pierre, *Analyse des orientations et des pratiques du syndicalisme catholique et des unions internationales*, Paris, Université de Nanterre, Thèse de doctorat de 3^e cycle, 1973.

1935 et 1945 un essor considérable : son taux moyen de croissance est de 8,43 pour 1936-1941 et de 8,53 pour 1941-1945 ¹. De plus, la répartition de la main-d'œuvre se modifie : consécutivement à l'introduction de la machine, il y a une importante croissance des métiers mécaniques, tels ceux de mécaniciens et réparateurs, machinistes et mécaniciens de machines fixes, qui en 1941, sont les trois métiers les plus importants ². De même, les métiers liés à l'industrie métallurgique, tels fondeurs, chaudronniers et modeleurs, et ceux de la papeterie connaissent un développement rapide. Enfin la popularité grandissante du camionnage et aussi de l'automobile provoque une demande accrue des jeunes spécialisés en mécanique (automobile, etc.) ³.

C'est en quelque sorte en réponse à ces diverses demandes que le Gouvernement du Québec intervient en 1945 et qu'il présente la « Loi de l'aide à l'apprentissage » : cette loi précise le rôle primordial des associations patronales et ouvrières, de même que des comités paritaires dans l'organisation de l'apprentissage et autorise la création de centres d'apprentissage. Rapidement, de nombreuses Commissions d'apprentissage voient le jour à Montréal et dans les diverses régions du Québec : d'abord dans l'industrie de la construction (Montréal et Québec en 1945, Sherbrooke, Chicoutimi et Hull en 1946 et Joliette en 1947), de la chaussure (Montréal, 1945) et aussi pour les métiers de l'automobile (Montréal, 1945, Québec 1946), de l'imprimerie (Montréal 1945) et des barbiers-coiffeurs (Trois-Rivières, 1945). Grâce à l'aide financière du ministère du Travail ⁴ et à la collaboration du ministère du Bien-être social et de la Jeunesse, qui en vertu d'ententes avec les autorités de certaines écoles spécialisées permettent, jusqu'à la construction de Centres, aux apprentis d'étudier dans ces écoles, un solide réseau de centres d'apprentissage se constitue et offre une formation professionnelle à un nombre élevé d'apprentis : par exemple, le nombre de personnes ou d'apprentis qui, entre 1945 et 1956, ont suivi les cours réguliers du jour ou les cours à temps partiel est, pour les métiers de la construction, de 19 416.

Mais si l'intervention gouvernementale est alors nécessaire, ce n'est pas seulement pour répondre à une demande accrue de main-d'œuvre, c'est aussi pour

¹ Raynault, A., *Croissance et structure économique de la province de Québec*, ministère de l'Industrie et du Commerce, 1961, p. 69. Cette croissance est particulièrement forte dans l'industrie de l'avionnerie.

² Larkin, W. et P. Allen, *Tendances occupationnelles au Canada*, Montréal, H.E.C., 1951.

³ Au développement de ces divers secteurs, il faut ajouter celui de l'imprimé (livres, journaux, revues) qui est tel qu'il permet en 1942 à la section Reliure-typographie de l'École technique de Montréal de devenir autonome et de se transformer en une École des Arts Graphiques.

⁴ Les dépenses annuelles du ministère du Travail pour l'aide à l'apprentissage se sont accrues rapidement : ces dépenses, qui en 1945-1946 ne sont que de \$35 000 s'élèvent à \$74 000 en 1947-1948, à \$150 000 en 1949-1950 et à \$ 350 000 en 1952-1953 (Th. Bertrand et E. Caron, *L'Apprentissage*, op. cit., p. 93, note 4).

faire face à de nombreux problèmes sociaux, en particulier à ceux liés au développement du mouvement syndical. Il suffit de considérer qu'entre 1940 et 1945, il y a 128 conflits de travail et que ces conflits affectent près de 75 000 travailleurs¹ pour voir que les seules législations (Loi des conventions collectives, Loi des relations ouvrières, etc.) ne permettent pas de régulariser parfaitement les relations entre ouvriers et patrons : devant la force grandissante du syndicalisme et aussi devant ce qu'on appelle alors la « menace du communisme », le Gouvernement est amené d'une part à utiliser la répression (intervention policière à Louiseville en 1937, loi concernant la propagande communiste ou loi du « Cadenas » en 1937) et d'autre part à effectuer lui-même un travail d'inculcation idéologique. Ainsi, la « Loi de l'aide à l'apprentissage n'autorise pas seulement la création de centres d'apprentissages mais aussi crée un Service de l'aide à l'apprentissage, qui dépend directement du ministre du Travail et dont la juridiction s'étend à toute la province ; son rôle en est principalement un de consultation et d'information sur la situation de l'apprentissage dans les différents métiers et industries et aussi sur « l'orientation technique, pédagogique, morale et sociale du programme général et particulier poursuivi par chaque commission, métier, profession et industrie ». Par la nomination d'aumôniers dans chaque Centre, la création de cercles d'études et la publication de nombreuses brochures destinées aux professeurs et aux élèves, ce Service constitue, entre 1945 et 1960, une véritable entreprise de « moralisation » de la classe ouvrière, entreprise à laquelle ne s'oppose d'ailleurs pas certains syndicats, en particulier ceux de la C.T.C.C., qui par leurs cercles d'études et leurs bulletins visent un même objectif. Dans le bulletin officiel de la C.T.C.C., *Le Syndicaliste*, l'abbé Lucien, assistant-aumônier de Syndicats catholiques, écrit lui-même : « Les syndicats catholiques ont un rôle magnifique d'éducateurs à remplir. Ils doivent inculquer à leurs adhérents les principes de la morale professionnelle, entrant dans le détail de la vie quotidienne des métiers (...) Qu'ils enseignent la fidélité aux contrats, le respect des engagements pris, de la parole donnée; qu'ils rendent son vieil éclat à l'honneur professionnel ; qu'ils combattent l'individualisme frère de l'égoïsme...² »

Ainsi, alors même que dans les universités, l'on tend à diffuser l'enseignement d'une science sociale dite « positive » et que l'on entreprend des recherches empiriques, le Service d'Aide à l'apprentissage élabore pour sa part, avec la collaboration de l'abbé Ovila Bélanger, une série de cours de sociologie, qui ne sont

¹ Source : *La Gazette du Travail*, 1934-1945. Entre 1934 et 1939, le nombre de conflits n'est que de soixante-treize et affecte moins de 35 000 travailleurs.

² « La conscience professionnelle », *Le Syndicaliste*, vol. 1, n° 12, novembre 1941, p. 6.

en fait que des cours de doctrine sociale de l'Église¹. Au sujet de ces cours, le directeur de l'enseignement général écrira :

« ... Les désordres sociaux constatés dans les pays qui avaient spécialisé à outrance leur enseignement et qui en avaient éliminé tout rappel à la morale et par ailleurs le danger que présente pour les jeunes gens le passage de l'école primaire à la plus grande liberté des écoles spécialisées, incitèrent les autorités à inscrire au programme des études des cours de sociologie basés sur les principes de la doctrine sociale chrétienne² »

Ce qui constituait il y a une dizaine d'années un élément important de la « culture » des fractions les plus hautement scolarisées – intellectuels, universitaires, membres du clergé – de la classe dominante devient, au moment où celles-ci tendent à l'abandonner, largement accessible aux membres de la classe ouvrière. De plus, alors qu'auparavant l'on semblait faire confiance au « bon sens » du corps professoral des institutions d'enseignement professionnel, l'on tente, au cours des années 1940 et 1950, c'est-à-dire à un moment où ce corps professoral augmente et aussi se diversifie, de le rendre plus homogène par l'organisation de cours de pédagogie par correspondance et par la publication de nombreux livres et circulaires pédagogiques : l'intention est d'amener les professeurs à considérer que leur tâche n'est pas uniquement de transmettre une compétence technique mais aussi de « refaire l'idéal des jeunes, d'élever leur ambition et de réveiller chez eux le désir d'exceller dans leur future profession »³.

Dans une série de circulaires, qui sont ensuite réunies dans deux livres et qui sont très largement diffusées, Jean Delorme systématise cette « nouvelle » conception de l'action pédagogique du professeur d'enseignement professionnel et formule un ensemble de directives – ce qu'il faut faire et ne pas faire – afin que

¹ La série débute par une « Introduction aux sciences à l'usage des travailleurs ». Elle se subdivise en deux sections : les cours de sociologie générale (La personne humaine, Les époux, La famille, La profession, La nation, L'univers) et les cours de sociologie du travail (Les régimes de travail, L'apprentissage, Le compagnonnage, Le travail, Le salaire, La conscience professionnelle, La propriété privée, Capital et travail, Les unions ouvrières, Le ministère provincial du Travail, La Loi des conventions collectives, La Loi des relations ouvrières, La Loi des accidents du travail, L'évolution à faire). À ces cours s'ajoute une série de brochures publiées aussi par le Service des cours par correspondance : Abbé A.-M. Lemoine, *Questions de vie sociale et religieuse*, Service des cours par correspondance, Montréal 1950 ; J. Delorme et abbé L. Brouillé, *Questions de vie politique*, Service des cours par correspondance, Montréal, 1951 ; abbé A.-M. Lemoine, *Question de vie familiale*, Service des cours par correspondance, Montréal, 1961.

² Delorme, Jean et W. Fykel, *Pour l'avenir des jeunes. L'Enseignement spécialisé de la province de Québec*, Québec, 1945, p. 59.

³ Delorme, Jean, *Pour former les jeunes*, Service des cours par correspondance, ministère de la Jeunesse, Montréal, 1954, tome 1, p. 13.

celui-ci inculque à ses élèves un idéal de vie ainsi qu'un ensemble d'habitudes intellectuelles et morales : la conscience professionnelle, le travail soigné, la prévoyance, la loyauté, la constance au travail, le respect de l'autorité, le sens des responsabilités, etc.¹ L'auteur propose par exemple une vingtaine de moyens pour inculquer à l'élève le respect de l'autorité : « Observer strictement les règlements ; afficher le plus profond respect pour les supérieurs ; se garder, en présence d'élèves, des déclarations d'indépendance ou de mépris envers l'autorité ; éviter avec les élèves des familiarités déplacées, les écarts de langage, les histoires de goût douteux, les attitudes libres et débraillées ; ne tolérer chez les élèves aucune critique envers les parents, les éducateurs, les autorités religieuses, etc. bref envers tous ceux qui ont autorité sur eux » ; etc. La tâche du pédagogue ne se limite donc plus à la seule transmission d'un savoir ou un ensemble de connaissances théoriques et pratiques : celle-ci consiste aussi à contrer « l'idéal qui a pris chez la plupart des jeunes les formes les plus diverses et les moins rassurantes », à savoir « être un dur de dur, crâner, afficher des allures libres, s'insurger contre l'autorité, défier l'ordre établi, s'amuser le plus possible, viser au minimum pour obtenir un certificat ou un diplôme, faire de l'argent par tous les moyens possibles afin d'avoir une automobile et de faire la vie »².

Tout se passe comme si l'accès à un savoir même technique d'un plus grand nombre de jeunes qui sont issus pour la plupart de la classe ouvrière et qui occuperont souvent des positions d'intermédiaires dans les entreprises n'était possible qu'à la condition que ceux-ci puissent connaître et respecter les « règles du jeu ».

Parallèlement et complémentairement à cette entreprise de moralisation de la classe ouvrière, s'effectue aussi au cours de ces années une tentative de revalorisation du « travail manuel » ou de ce qu'on appelle, en opposition à la « raison spéculative », la « raison ouvrière ».

« Le caractère ouvrier de l'intelligence humaine, ouvrier au sens fort et profond, lui vient, écrivent Théophile Bertrand et Edmond Caron, de sa condition, de son incarnation : l'homme est un animal raisonnable, il est substantiellement matière. C'est pourquoi, dans la hiérarchie des êtres intelligents, la praticité ouvrière est typique de l'intelligence humaine, sans préjudice d'ailleurs de la primauté métaphysique de la fonction spéculative de l'intellect. Rien d'étonnant alors que, de fait, de par leur constitution individuelle même, la plupart des hommes aient plus

¹ Ce sont là les têtes de chapitre du premier tome. Ceux du second publié en 1963 sont les suivants : la fierté, la tenue, la hardiesse, la discrétion, la méthode, l'économie, la compréhension, la serviabilité, le civisme et l'idéal.

² Delorme, Jean, *Pour former les jeunes*, op. cit., tome 2, p. 107.

d'aptitude et de goût pour l'exercice pratique de leur intelligence, pour la culture pratique, et que ce labeur pratique s'avère nécessaire au développement équilibré de tout homme. En conséquence, la plupart des hommes aspirent à une culture qui réponde à toutes ces exigences concrètes de l'intelligence ; cette foule a, par la suite, besoin d'une pédagogie intégralement adaptée à l'acquisition de cette culture humaine, par des voies et des moyens adaptés au mode d'exercice de la raison ouvrière. Cette pédagogie, c'est celle de l'apprentissage, qui est une méthode de formation tout à fait originale, irréductible à toute autre¹. »

L'on n'hésite pas à donner comme exemples Jésus et Saint-Joseph, à louer la « sagesse des humbles » et à parler de la « grandeur de la joie à œuvrer de l'ouvrier de franche lignée, paysan ou artisan ». La nécessité (du travail manuel) est ainsi faite vertu. Et loin de revendiquer une éducation unique et démocratique, plusieurs expriment plutôt leur crainte devant « les aberrations jusqu'où peut aller la furie égalitaire » : le refus d'un statut marginal et inférieur pour l'enseignement professionnel n'implique pas la disparition de sa spécificité. Tout comme la Loi de l'extension des conventions collectives, qui reconnaît la force du mouvement ouvrier mais qui aussi assure son intégration, celle de l'Aide à l'apprentissage n'accorde un enseignement spécifique à des fractions de la classe ouvrière, dont elle reconnaît d'une certaine façon l'autonomie (culturelle), qu'à la condition que celles-ci fassent aussi leur la « morale » dominante. En cela, ces deux lois participent de l'idéologie corporatiste, qui admet et favorise la différence entre les groupes sociaux (en particulier les groupes professionnels) mais qui, en même temps, préconise des mécanismes à la fois de collaboration (comités paritaires, commissions d'apprentissage, etc.) et d'unification (morale, etc.). La reconnaissance, par l'État, de la relative autonomie culturelle et aussi économique de la classe ouvrière n'apparaît ainsi qu'une façon de s'assurer, en les masquant, sa dépendance et son assujettissement.

¹ Bertrand, Th. et E. Caron, *L'Apprentissage*, op. cit., p. 47.

Chapitre 2

Les réorganisations multiples

[Retour à la table des matières](#)

La formule du « Centre d'apprentissage », qui connaît dans les années d'après-guerre, une certaine faveur – entre 1945 et 1947, douze centres sont créés¹ –, ne résume pas à elle seule les efforts qui sont déployés pour « quadriller » les jeunes générations d'une classe ouvrière montante : il s'agit d'un effort complémentaire à celui des écoles techniques, spécialisées et d'arts et métiers pour rejoindre des jeunes qui toujours nombreux quittent l'école et entrent sur le marché du travail sans aucune qualification professionnelle. « Nous ne pouvons oublier, affirme en 1950, M. Antonio Barrette, ministre du Travail, que nos Centres ont pour but de recevoir des jeunes qui, pour la plupart, ne pourraient fréquenter une autre école, et qui doivent gagner leur vie le plus tôt possible, quand ils ne travaillent pas déjà² » Selon une donnée statistique présentée et commentée par Th. Bertrand et E. Caron,

¹ Même si ces Centres touchent différents métiers, c'est celui de la construction qui est alors et qui demeure le plus important : ainsi en 1950-1951, sur les 3 577 (dont 2 518 à temps partiel) élèves inscrits dans les Centres d'apprentissage, près de 60 % veut des cours dans le secteur de la construction (*Rapport général du Ministre du Travail de la Province de Québec*, 1950).

² Cité par Th. Bertrand et E. Caron, *op. cit.*, p. 145.

près de 40 % des élèves quittent alors (entre 1945 et 1950) l'école avant la 7^e année¹ ; cette constatation est corroborée par l'étude d'Arthur Tremblay, qui détermine qu'en 1945-1946 le taux de fréquentation des écoles techniques n'est que de 3,65 %². Il apparaît donc qu'à la suite de la transformation de la structure industrielle et de l'expansion économique des années 1945-1950, le système public d'enseignement professionnel parvient difficilement, en dépit de la création de centres d'apprentissage, la mise sur pied de nouvelles écoles techniques ou d'arts et métiers³ et l'organisation d'écoles spécialisées (Arts graphiques, Arts appliqués, etc.), à répondre aux divers besoins en main-d'œuvre qualifiée. D'ailleurs durant ces années, se développe le réseau privé d'écoles de métiers, qui forment habituellement des apprentis dans des métiers plus modernes (électricité et électronique), et aussi se consolide le réseau des collèges commerciaux privés.

Comité et commission d'enquête

[Retour à la page des matières](#)

Devant une telle situation qui se caractérise à la fois par l'incapacité du système d'enseignement professionnel de répondre aux « besoins » (faible taux de scolarisation technique et de métiers, faible persévérance aux études, etc.) et aussi par la faible coordination entre les différents enseignements qui relèvent de divers ministères (Jeunesse, Instruction publique, Agriculture, Travail), il n'est guère étonnant que l'on mette sur pied, au début des années 1960, un Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, dont la présidence est confiée à M. Arthur Tremblay et qui a pour tâche de « remettre de l'ordre » dans cet enseignement, c'est-à-dire d'une part de résoudre « les problèmes graves concernant son organisation et sa coordination avec l'enseignement de formation générale » et d'autre part de remédier « aux graves conséquences de cet état de chose sur la formation des diplômés et leur adaptation aux exigences du marché du travail ».

¹ Bertrand, Th. et E. Caron, *op. cit.*, p 141. Selon leur estimé, près de 75 000 jeunes sont alors susceptibles de « profiter des bienfaits de l'apprentissage ».

² Tremblay, A., *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec*, Commission royale d'enquête sur les Problèmes constitutionnels, 1955, Annexe 4, chapitre 6, « Les écoles professionnelles élémentaires et moyennes ».

³ C'est principalement durant les années 1940 que se constitue un véritable réseau d'écoles dans l'enseignement professionnel : quarante-et-une nouvelles écoles sont alors créées. Cette consolidation-extension de l'enseignement professionnel semble être déterminée par différents facteurs (l'accord fédéral-provincial de 1937, la guerre, l'industrialisation rapide des années d'après-guerre, etc. *Rapport du Comité d'études sur l'enseignement technique et professionnel*, Québec, 1962, t. 1, pp. 38-41.

Parallèlement et aussi complémentairement aux réflexions qu'entreprennent les membres de la Commission royale d'enquête sur l'Enseignement, le Comité Tremblay, dont la tâche est plus modeste, établit un diagnostic précis de l'état de l'enseignement professionnel au Québec et propose, après avoir entendu divers groupes et mouvements sociaux¹, d'importantes modifications : celles-ci visent tout autant à réaliser une meilleure unification-coordination de l'enseignement des diverses institutions existantes qu'à adapter cet enseignement aux nouvelles conditions du marché du travail. Aussi paradoxal que cela puisse sembler, les auteurs du Rapport proposent diverses mesures qui assurent à la fois l'unité de l'enseignement professionnel – unité d'autant plus indispensable que l'économie exige une plus grande mobilité de la main-d'œuvre et par là même l'uniformité des conditions d'apprentissage dans toutes les régions du Québec – et, en fonction même des transformations de la division hiérarchique du travail manuel au sein des entreprises, une nouvelle différenciation de cet enseignement en trois niveaux d'études (initiation au travail, métier, technique). Dans une certaine mesure, l'on cherche ainsi à rendre la classe ouvrière plus hautement qualifiée et plus disponible en même temps qu'à la diviser ou fragmenter en diverses catégories qui ont une qualification différente, qui occupent des postes hiérarchiques différents dans les entreprises et par là même qui peuvent avoir des intérêts divergents.

Sans minimiser l'importance de ces réformes, il convient de souligner un autre apport non négligeable du Rapport du Comité Tremblay, à savoir l'élaboration d'une nouvelle conception – ou philosophie – de l'enseignement professionnel, dont les responsables (par exemple la C.E.C.M.) reconnaissent encore, dix ans plus tard, la valeur. Déjà dans les années d'après-guerre, quelques intellectuels et pédagogues formulent une première justification de l'élaboration d'une pédagogie propre à l'enseignement professionnel et de l'introduction de l'enseignement de la morale, mais ils le font d'une façon peu systématique et dans des termes qui, au début des années 1960, apparaissent désuets. La Réforme que suggère le Comité Tremblay modifie ainsi non seulement l'organisation et la structure de l'enseignement professionnel, mais aussi le discours relatif à cet enseignement : le Comité introduit en effet une nouvelle terminologie (enseignement professionnel, options graduées, matières humanistes, etc.) et centre son argumentation autour de la notion d'« humanisme professionnel ». L'enseignement de la Morale, auquel on a durant la

¹ Loin de s'opposer au Comité, les syndicats (FTQ et CSN) en reconnaissent l'importance et participent activement à son travail en présentant deux mémoires, l'un en juin 1961 et l'autre en octobre de la même année. Leurs principales revendications sont les suivantes : obligation de la formation professionnelle jusqu'à 18 ans, extension du réseau de centres d'apprentissage et création d'un Conseil supérieur de la formation professionnelle. Enfin, en annexe, la CSN et la FTQ présentent une étude de la formation professionnelle des femmes (*Mémoire conjoint de la FTQ et de la CSN au Comité d'Étude sur l'enseignement technique et professionnel*, juin 1961, octobre 1961).

décennie précédente, consacré beaucoup d'énergies, ne disparaît pas comme tel mais il est intégré à l'enseignement des « matières humanistes » qui englobent en plus de la morale ou de l'éthique professionnelle des cours d'histoire, de sociologie des occupations, d'organisation du travail, de science politique (institutions politiques) et d'économie¹. L'idée principale est de « transmettre à l'étudiant les techniques propres à la fonction de travail à laquelle il a choisi de se destiner » et aussi de « le préparer à assumer les tâches et les responsabilités qui définissent la condition de vie particulière ordinairement associée à la fonction de travail ». L'on reconnaît certes que la formation générale et la formation professionnelle sont « intimement liées » et que les deux « visent à former des hommes dans le plein sens du terme », mais l'on refuse de les assimiler l'une à l'autre : la formation professionnelle possède des fins propres et doit se caractériser par une pédagogie spécifique. Cette spécificité de la pédagogie de l'enseignement professionnel, auquel le Rapport consacre un chapitre, est telle qu'une de ses recommandations principales est la création d'une école normale technique.

D'ailleurs, même si déjà auparavant le problème du corps professoral de l'enseignement professionnel et de sa qualification a été soulevé, c'est la première fois qu'il est abordé de façon systématique et sur la base de données empiriques précises : certes une proportion importante des professeurs poursuivent des cours en pédagogie (33,2 %), mais la plupart n'ont encore qu'une faible formation proprement pédagogique (certificats de pédagogie de l'Office des cours par correspondance) et ils détiennent rarement un diplôme universitaire. Les efforts déployés au cours des années précédentes par le ministère de la Jeunesse ne sont certes pas négligeables : celui-ci accorde en 1960-1961 plus de 900 bourses de perfectionnement, comparativement à 56 en 1947-1948². Cependant la véritable mise en marche du processus de recyclage permanent des professeurs de

¹ Une telle opération, qui consiste à assimiler l'enseignement de la morale à l'enseignement des « matières humanistes » aurait été impensable dix ans auparavant. « En raison de la mentalité de l'époque, des préjugés et du sens négatif que la plupart des gens prêtent aujourd'hui au mot « morale », certains peuvent se demander si, dans un domaine comme celui de l'apprentissage, il ne vaudrait pas mieux parler de culture (...). Pour notre part, nous estimons qu'il importe de tenir au mot « morale » comme à la réalité qu'il présente, ce que fait d'ailleurs la Loi de 1945 en parlant de « formation morale ». Ce n'est pas d'hier que des progressistes veulent remplacer la morale par l'« esthétique » ou la « culture » ; il ne faut pas entrer dans le jeu, même en prenant de multiples précautions. Ici plus qu'en tout autre domaine, lâcher le mot, c'est déjà compromettre la chose. » (Th. Bertrand et E. Caron, *L'Apprentissage*, op. cit., p. 113, note 9).

² Côté, Françoise, « Une roue qui tourne : le recyclage des professeurs de l'enseignement spécialisé », *Technique*, vol. 41, n° 5, mai 1967, p. 5. Il faut préciser : ce n'est que depuis 1957 que le réseau des écoles normales du Québec offre un brevet d'enseignement spécialisé, option enseignement technique, en cours du soir, du samedi et d'été. Vers la même date, l'Université de Sherbrooke crée un programme de cours réguliers pour la formation des maîtres de l'enseignement technique : avant l'abolition de ce programme au début des années 1960, il en sortit près de cent bacheliers (CEQ, *La Formulation et le Perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel secondaire*, Mémoire, novembre 1971, D-3957, p 2).

l'enseignement professionnel ne s'effectue qu'à la suite de la présentation du Rapport du Comité Tremblay et la création, en 1964, de l'École Normale de l'Enseignement Technique (ENET), qui accueille dès l'été 1965 son premier groupe de professeurs-stagiaires : en 1965-1966, près de 1 500 professeurs (sur quelques 2 300) bénéficient de bourses de perfectionnement. De plus, en réponse au désir unanime exprimé par des professeurs eux-mêmes lors de journées d'études (ENET, mai 1965), s'amorce l'organisation du recyclage en industrie : en quelque sorte forcés d'entrer dans « la voie du perfectionnement et du recyclage », ceux-ci tentent ainsi de retraduire, en fonction de leurs intérêts (au double sens du terme) et de leur itinéraire scolaire et professionnel, les demandes qui proviennent soit du ministère de l'Éducation soit des milieux patronaux. Au cours des premières années, l'ENET offre principalement des cours « conventionnels » : par exemple des cours de pédagogie (histoire de la pédagogie, didactique des travaux pratiques, techniques audio-visuelles), de psychologie ou même de formation générale (philosophie, histoire, français, etc.). Mais une place est aussi faite à la formation scientifique et technique : en collaboration avec l'École Polytechnique, l'ENET offre des cours de mathématiques, de physique, de chimie, etc. Enfin, des stages d'observation dans des entreprises sont aussi inscrits au programme (Bruno Dostie, « La pédagogie nouvelle dans l'enseignement technique », *Technique*, vol. 40, n° 2, juin 1966, pp. 23-29). Cette École normale, qui n'offre que quelques spécialités (électro-technique, mécanique industrielle, technique de génie civil, chimie industrielle, etc.) est, en 1969, intégrée à l'Université du Québec et change de nom pour devenir le « Centre d'études de transition et de perfectionnement de la formation des maîtres ».

Mais malgré les efforts faits au début des années 1960 pour réorganiser et aussi, par diverses mesures (introduction de matières humanistes au programme, cours de perfectionnement et de recyclage pour les professeurs, etc.) pour revaloriser l'enseignement professionnel, celui-ci demeure toujours marginal (par rapport à l'enseignement général) et conserve son autonomie et sa spécificité¹. Il faut en fait attendre la présentation en 1964, du Rapport de la commission royale d'enquête sur l'Enseignement et la mise sur pied de polyvalentes et de cégeps pour que les écoles spécialisées, les écoles techniques et les écoles d'arts et métiers soient intégrées aux écoles secondaires (ou aux cégeps) et qu'elles soient prises en main par les Commissions scolaires régionales. L'idée principale est de permettre que « l'élève promu à un brillant avenir coudoie le futur manœuvre ou le futur employé du bâtiment » et qu'ainsi s'instaure un « respect mutuel entre les hommes de professions diverses ». De plus, en éliminant les distances (physiques, etc.) entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel et aussi en inscrivant au

¹ Au sujet de la difficulté d'appliquer certaines recommandations du *Rapport Tremblay* voir Paule Sainte-Marie « L'actualité du Rapport Tremblay », *Technique*, vol 40, n° 1, mai 1966, pp. 21-26.

cours des deux premières années du secondaire des activités manuelles, l'on espère que « les enfants échapperont à la prédétermination imposée par le milieu »¹. Cette grande réforme vise ainsi à revaloriser l'enseignement professionnel, vers lequel devrait s'orienter un plus grand nombre d'étudiants, mais celle-ci a aussi pour effet d'entraîner – et cela en conformité avec les vœux exprimés par les associations patronales et les Chambres de Commerce² – à la fois une scolarisation plus poussée pour certaines fractions de la classe ouvrière et une plus grande différenciation entre les divers enseignements professionnels : l'on rapproche l'enseignement professionnel de l'enseignement général tout en élargissant le fossé entre l'enseignement des métiers, qui est un enseignement secondaire et l'enseignement technique, qui relève alors du collégial. Une autre conséquence de l'application des recommandations du Rapport Parent est qu'en créant des polyvalentes régionales dans lesquelles sont intégrés les enseignements professionnels, l'on brise l'ancienne autonomie (administrative, etc.) des écoles techniques et d'arts et métiers et l'on réalise, sous le couvert d'une meilleure planification, une plus grande centralisation (et bureaucratisation) de ces enseignements. De plus, si la cohabitation des enseignements général et professionnel peut provoquer une meilleure connaissance et par là même un plus grand respect entre leurs responsables, elle risque aussi d'obliger le ministère de l'Éducation à réaliser l'uniformisation non seulement des conditions de travail mais aussi des conditions d'accès à l'enseignement. Dans une certaine mesure, les professeurs de l'enseignement professionnel perdent leur marginalité et le statut inférieur qui y est attaché, mais se trouvent devant la menace de l'exclusion s'ils n'acquièrent les attributs (diplômes, etc.) que détiennent ceux de l'enseignement général. Et de fait, depuis l'adoption en octobre 1974 par le ministère de l'Éducation du plan directeur intitulé « Le perfectionnement des maîtres de l'enseignement secondaire professionnel », un grand nombre de professeurs – 10 000 selon la CEQ³ – risquent d'être l'objet d'une déclassification et de se trouver dans une situation d'insécurité d'emploi.

¹ *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, t. 2, ch. XXIII, « L'enseignement technique au niveau secondaire ».

² En 1967, une des recommandations de la Chambre de Commerce de la province de Québec est la création d'écoles techniques supérieures en vue de former des ingénieurs-techniciens : ces écoles se situeraient entre les instituts de technologie et l'École Polytechnique et les diverses facultés de génie. La Chambre de Commerce demande ainsi que soient mieux définis et distingués les divers « échelons » de l'enseignement technique : les écoles d'arts et métiers forment du personnel pour les tâches d'exécution (ouvriers qualifiés ou spécialisés) ; les instituts de technologie forment les agents du cadre intermédiaire (techniciens et contremaîtres) ; les universités forment les éléments destinés à l'état major. Quant aux écoles d'ingénieurs-techniciens, elles « formeraient le personnel de direction (les chefs d'atelier ou surintendants et les adjoints aux ingénieurs) ». (La Chambre de Commerce de la province de Québec, *Politiques d'action*, 1967, p. 42.)

³ CEQ., *Le Perfectionnement des maîtres de l'enseignement secondaire professionnel*, janvier 1975, D-5752. Au sujet de la position de la CEQ, voir aussi son mémoire : *La Formation et le*

L'un des impacts les plus visibles de la réforme scolaire est le démantèlement, au nom de la « démocratisation » du système scolaire, du réseau « élitiste » des collèges classiques. Effectivement, plusieurs institutions privées de niveau collégial disparurent ou furent intégrées au réseau public et les autres furent, tout au moins numériquement, marginalisées. Mais y a-t-il eu pour autant « égalisation » des chances d'accès aux études supérieures ? L'on ne peut évidemment pas nier l'élévation considérable du taux de scolarisation au Québec : par exemple pour les jeunes de 16 ans, ce taux est passé, entre 1961 et 1977, de 52,0 à 82,0 ¹. Mais des institutions privées ont réussi à se maintenir et, depuis le début des années 1970, elles connaissent une croissance importante : de 2 152 qu'il était en 1972, le nombre annuel des diplômés de ces institutions est maintenant supérieur à 3 000 ². De plus, parmi les jeunes qui poursuivent des études universitaires et dont le nombre s'est accru de façon considérable au cours des deux dernières décennies, il n'y a pas, à la suite de réforme scolaire, de modification profonde de la représentation des jeunes issus de la classe ouvrière : la proportion de ces jeunes, qui était d'environ 35 % au début des années 1960, n'a en effet pas ou peu bougé au cours des vingt dernières années ³.

Par ailleurs, l'unification des secteurs professionnel et général au sein de mêmes institutions (polyvalentes et collèges), l'établissement de distinctions nettes entre chacun des niveaux d'enseignement et enfin l'uniformisation des titres scolaires ont pour effet d'établir une nouvelle « barrière », qui se situe au passage du secondaire et du collégial : la principale sélection, à la fois scolaire et sociale, s'effectue dorénavant à la fin du cours secondaire, puisque, selon des données tirées d'ASOPE ⁴, seulement 45 % des étudiants francophones de secondaire V poursuivent leurs études au niveau collégial. Une conséquence des diverses réorganisations qu'entraîne le remue-ménage des années 1960 et qui est habituellement négligée dans les analyses de la Réforme scolaire, est la disparition de ce qui peut être appelé des « voies détournées », c'est-à-dire des voies ou filières qui permettaient à plusieurs jeunes issus de la classe ouvrière d'accéder à des études universitaires. Jusqu'alors, un diplôme de 12^e ou 13^e année ou même un diplôme de technicien conférait la possibilité de s'inscrire, souvent au niveau d'une

Perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel secondaire, novembre 1971, D-3957.

¹ Ministère de l'Éducation, *L'Enseignement primaire et secondaire au Québec*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1977, p. 19.

² Frenette, Lyse, *Les Diplômés du système scolaire québécois de 1972 à 1976*, ministère de l'Éducation, Secteur de la planification, Document 46, Québec, avril 1979.

³ Dandurand, P. et M. Fournier, *Conditions de vie des étudiants universitaires québécois*, Montréal, Département de sociologie, Université de Montréal, 1979.

⁴ Massot, Alain, *Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme*, Cahiers d'ASOPE, vol. V, Montréal, Département de sociologie, Université de Montréal, 1979.

propédeutique ; dans diverses facultés et écoles universitaires (Facultés de Sciences et École Polytechnique, Écoles de Commerce, Facultés des Sciences sociales, etc.). L'efficacité de ces filières semble avoir été telle qu'au milieu des années 1950, « dans les secteurs professionnels des sciences et du commerce, la proportion des non-bacheliers dépassait largement les 50 % ». Arthur Tremblay qui s'intéresse alors au conflit entre les collèges classiques et les écoles publiques, conclut pour sa part que les « écoles publiques étaient parvenues non seulement à forcer les portes de l'université, mais encore à fournir à certaines carrières professionnelles la majorité de leurs nouvelles générations »¹. Sans parler d'une véritable « filière technique » qui aurait conduit de l'enseignement secondaire professionnel à une université technique, il existait à ce moment, pour un certain nombre de jeunes issus des milieux populaires, la possibilité d'accéder à une formation polytechnique (et d'obtenir le titre d'ingénieur) sans être contraint de passer par les collèges classiques et d'assimiler la culture humaniste qui était l'apanage des classes supérieures francophones. Au nom même de la démocratisation, la Réforme scolaire provoque la disparition de quelques institutions d'enseignement autonomes où la classe ouvrière était fortement présente (écoles d'arts et métiers, etc.) et intègre à l'enseignement général les quelques voies d'accès à l'enseignement supérieur que celle-ci avait réussi à contrôler. Quant au « nouveau » secteur professionnel des niveaux secondaire et collégial, il apparaît rapidement comme « voies de relégation » : de recrutement beaucoup plus populaire que le secteur général, ce secteur occupe au sein du système d'enseignement une position nettement inférieure et ne donne plus que rarement accès à un niveau supérieur d'éducation.

Par l'ouverture d'un secteur professionnel au niveau collégial et l'intégration des écoles d'arts et métiers à l'enseignement secondaire, il s'agit alors, en réponse aux diverses transformations que connaissent les secteurs de production et de distribution de biens, d'accroître la qualification des futurs ouvriers et employés. Mais, en même temps, se crée, au sein même de la classe ouvrière, une plus grande différenciation : d'abord entre ceux qui reçoivent une formation scolaire et ceux qui sont formés sur le tas (et ils deviennent probablement nombreux), ensuite entre ceux qui reçoivent une formation secondaire « longue » et ceux qui en reçoivent une « courte » et enfin, entre ceux qui ne détiennent qu'un diplôme de secondaire V et ceux qui obtiennent un D.E.C. ou même un diplôme d'études supérieures (École de Technologie Supérieure). Cette réorganisation de l'ensemble des diverses institutions d'enseignement professionnel ne s'est cependant effectuée que difficilement et à tâtons puisque d'une part la durée des études professionnelles a été l'objet de nombreuses modifications et que d'autre part l'enseignement professionnel ne s'est

¹ Tremblay, A., *Écoles publiques et collèges classiques : conflit ou coordination*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1954.

développé, au niveau secondaire et collégial, que lentement. Depuis le début des années 1970, des directives du ministère de l'Éducation ont en effet modifié, à diverses reprises, la durée des études au secondaire : en 1972, le diplôme d'études secondaires peut couronner quatre ou cinq années d'études (sec. V et VI) à ce niveau ; en 1973, certains étudiants de secondaire III peuvent terminer leur cours secondaire en formation professionnelle (professionnel court) ; enfin, en 1974, on ne décerne plus de diplôme de formation générale en secondaire IV. Actuellement la situation est la suivante : on a des diplômes en professionnel court (généralement 4 années d'études secondaires), en professionnel long (5 ou 6 années d'études secondaires) et en formation générale (5 années d'études secondaires). Et il est question de prolonger d'une année la formation professionnelle longue et de créer une classe de secondaire VI dite d'apprentissage : l'intention est d'offrir aux jeunes « une meilleure formation générale, la possibilité de retarder le choix de la spécialisation, l'accès au marché du travail à un âge plus rapproché de la majorité, la possibilité d'établir une meilleure collaboration entre l'école et le monde du travail ». Cette dernière mesure, qui officialise une réalité déjà existante dans plusieurs écoles polyvalentes, répond à une conjoncture économique particulière qui se caractérise par un taux élevé du chômage chez les jeunes.

Tableau 1

Diplômés de l'enseignement secondaire, collégial et universitaire, réseau privé et public, selon le sexe, Québec, 1976.

Niveau	Sexe		Total
	Masculin	Féminin	
<i>SECONDAIRE</i>			
<i>– Professionnel</i>			
Secondaire professionnel court	1 668	764	2 432
Secondaire V	6 062	9 048	15 050
<i>– Général</i>			
Secondaire V	25 376	30 793	56 169
<i>COLLÉGIAL</i>			
<i>– Professionnel</i>			
Tech. biologiques	413	3 098	3 517*
Tech. physiques	1 512	156	1 690
Tech. humaines	401	1 056	1 459
Tech. administratives	924	1 560	2 490
Autres	122	152	275
Total	3 392	6 022	9 341
<i>– Général</i>			
Sc. de la santé	1 595	1 666	3 267*
Sc. pures et appliquées	2 204	486	2 696
Sc. humaines	3 133	3 766	6 913
Sc. de l’administration	1 485	471	1 954
Autres	612	1 419	2 032
Total	9 092	7 808	16 867
<i>UNIVERSITAIRE</i>	17 702	8 662	26 364

Source : L. Frenette, *Les Diplômés du système scolaire québécois de 1972 à 1976*, op. cit.

* La somme des parties n'égale pas le tout lorsque le sexe de quelques diplômés n'est pas déclaré.

Tableau 2

Diplômés de l'enseignement secondaire (Sec. V), réseau privé et public, secteur catholique et protestant, selon le sexe et la formation, Québec, 1969-1976

	Formation générale			Formation professionnelle			Total		Grand total
	Masc.	Fém.	Total	Masc.	Fém.	Total	Masc.	Fém.	
1969	9 453	9 795	19 248	3 227	4 744	7 971	12 680	14 539	27 219
1970	13 895	15 454	29 349	3 548	4 878	8 426	17 443	20 332	37 779
1971	18 824	19 449	38 273	4 578	6 858	11 436	23 402	26 307	49 709
1972	20 497	22 120	42 617	5 104	8 629	13 733	25 601	30 749	56 350
1973	22 273	24 170	46 443	4 786	8 699	13 485	27 052	32 869	59 928
1974	25 705	28 323	54 028	4 447	8 046	12 493	30 152	36 369	66 521
1975	24 781	28 987	53 768	5 313	9 123	14 436	30 094	38 110	68 204
1976	25 376	30 793	56 169	6 002	9 048	15 050	31 378	39 841	71 219

Source : Direction générale de la planification, ministère de l'Éducation, *démographie scolaire*, *Diplômés 1970*, août 1973 ; *Diplômés 1971*, mai 1974 ; *Diplômés 1972*, octobre 1974 ; *Diplômés 1973*, septembre 1975 ; *Diplômés 1974*, mai 1976 ; *Diplômés 1975*, septembre 1977 ; *Diplômés 1976*, août 1978.

Tableau 3

*Diplômés de l'enseignement secondaire professionnel (secondaire V)
selon la spécialité, 1970, 1972, 1974 et 1976*

	1970			1972			1974			1976		
	Masc.	Fém.	Total	Masc.	Fém.	Total	Masc.	Fém.	Total	Masc.	Fém.	Total
Secrétariat, sténo-dactylo, commis de bureau, réceptionniste.	809	4 357	5 335	1 164	7 624	8 788	526	6 245	6 775	349	6 848	7 198
Soins hospitaliers.	9	70	79	38	353	391	95	753	848	48	924	972
Agriculture : production animale, horticulture, pêcheries, etc.	48	—	48	85	1	86	157	3	160	268	21	289
Électricité, appareils électro-ménagers, électronique industrielle, etc.	777	2	779	1 090	2	1 092	879	4	883	1 252	2	1254
Ajustage mécanique, mécanique d'entretien, fraisage, outillage, fonderie, etc.	401	—	401	579	1	580	367	2	389	536	2	538
Hydrothermie, chauffage, plomberie, soudure, réfrigération, tôlerie.	181	—	181	409	—	355	—	355	355	458	—	458
Équipement motorisé : mécanique automobile, diesel, carrosserie, machinerie lourde.	727	—	727	1 123	—	1 123	1 023	—	1 023	1 325	4	1329
Construction et meubles.	49	—	49	137	—	137	256	—	256	396	—	396
Alimentation : coupe de viande, service de table, cuisine.	33	14	47	100	25	125	151	125	226	242	142	384
Soins de beauté : coiffure, esthéticienne.	30	156	186	24	274	298	30	443	473	12	548	560
Couture.	51	112	163	5	247	252	5	312	317	6	327	333
Arts et photographie.	25	13	38	65	52	117	63	95	158	48	33	81
Métiers de l'imprimerie.	64	1	65	99	3	102	100	23	123	147	53	200
Dessin : publicitaire, technique.	379	30	409	416	44	460	384	66	450	326	118	444

Quelques données récentes

[Retour à la table des matières](#)

Toutes ces petites réorganisations, que subit le secteur professionnel de l'enseignement secondaire (et collégial), peuvent donner l'impression (et l'illusion) que l'enseignement professionnel est une préoccupation constante et importante des responsables de l'Éducation (et du ministère de l'Éducation). À cet égard, il faut d'abord remarquer que cet enseignement ne constitue qu'une petite partie des efforts du Gouvernement du Québec en matière d'éducation : par exemple en 1976, seulement 26,7 % de tous les diplômes décernés au niveau secondaire et collégial sont de caractère professionnel. Et si aux diplômés de secteur général, l'on ajoute ceux des universités québécoises (26 364), il apparaît avec plus d'évidence que le système d'enseignement québécois dans son ensemble consacre relativement peu de ressources humaines et financières à la formation professionnelle et que, selon toute vraisemblance, il ne contribue directement à la qualification que d'une fraction de la classe ouvrière québécoise ¹.

De plus, contrairement aux diverses attentes ou prévisions, le secteur professionnel, en particulier celui de niveau secondaire, ne connaît depuis la fin des années 1960 qu'un développement relativement lent : de 1969 à 1976, la population des diplômés de l'enseignement secondaire professionnel (Sec. V) n'a que doublé (de 7 971 à 15 050) alors même que, pour l'ensemble du réseau d'enseignement secondaire, la population des diplômés triplait. Et loin de s'accroître ou de se maintenir, la contribution du secteur professionnel à la formation de diplômés a diminué en importance : ce secteur, qui décernait en 1972 près de 25 % des diplômes de niveau secondaire n'en décerne plus, en 1976, qu'un peu plus de 21 %. Même si au niveau collégial la proportion de diplômés du secteur professionnel est un peu plus élevée, la situation n'est guère très différente : au cours des mêmes années, cette proportion a légèrement diminué (de 36,4 % à 35,8 %).

Non seulement la contribution du secteur professionnel à la formation d'une main-d'œuvre qualifiée apparaît, en comparaison du secteur général, faible, mais

¹ La formation professionnelle au niveau secondaire (et collégial) est largement assumée par le secteur public de l'enseignement : en 1976, seulement 1 692 diplômes, comparativement à 13 358 pour le secteur public, sont décernés par les institutions privées. Dans la région métropolitaine, les principales institutions privées de niveau secondaire professionnel sont : le Collège de Secrétariat Moderne Inc. (213 diplômés en 1976), l'École Progressive Inc. (171 diplômés), l'Académie Sainte-Anne de Montréal (110 diplômés) et l'Institut de Tourisme et d'Hôtellerie (98 diplômés). À Québec, l'on retrouve le O'Sullivan Bilingual College of Quebec (68 diplômés) et le Collège O'Sullivan de Limoilou (51 diplômés).

aussi elle est très spécifique : celle-ci concerne en effet principalement une main-d'œuvre féminine : en 1976, plus de 60 % des diplômés de l'enseignement secondaire professionnel (Sec. V) sont en effet des filles. Cette proportion de diplômés de sexe féminin n'a guère changé depuis la fin des années 1960. Au niveau du secondaire professionnel court, la situation est cependant quelque peu différente : tout comme quelques années auparavant (1973), les filles ne constituent en 1976 que 30 % (764/2 432) des diplômés.

La sur-représentation des filles au secondaire professionnel (Sec. V) est étroitement liée à la prédominance, dans les institutions d'enseignement professionnel, de métiers ou occupations liés au secteur des services : en 1976, plus de 50 % des diplômés de l'enseignement secondaire professionnel obtiennent une formation qui les oriente vers des postes d'employé de bureau (réceptionniste, secrétaire, commis de bureau, etc.). Et pour les filles, cette orientation est de beaucoup la plus importante : plus de 75 % d'entre elles se destinent en effet, à la fin du secondaire V, vers de tels emplois qui sont traditionnellement « féminins ». L'acquisition de « nouvelles » formations ne se fait que lentement et il s'agit de formations qui donnent habituellement accès à des emplois définis aussi comme « féminins » : par exemple les soins hospitaliers, les soins de beauté (coiffure, esthéticienne) et, dans une certaine mesure, le dessin. Chez les garçons qui sont nettement moins nombreux que les filles, l'orientation professionnelle est tout à fait différente : en majorité (78 %), ils s'orientent vers un métier qui traditionnellement apparaît « masculin », en particulier vers un métier de l'automobile ou un métier de la construction (électricité, etc.). Depuis le milieu des années 1970, quelques nouveaux champs de spécialisation pour les garçons sont apparus, mais ils demeurent encore peu importants : par exemple, les métiers de l'alimentation (cuisine, service) et aussi quelques métiers liés à l'agriculture et aux ressources naturelles (horticulture, production animale, conservation de la faune, etc.). Dans l'ensemble, chez les garçons tout comme chez les filles, seule une minorité des diplômés acquiert la formation professionnelle qui les oriente vers un métier proprement industriel.

Faut-il en conclure; sur la base de ces données concernant l'orientation des diplômés de l'enseignement secondaire professionnel (Sec. V), qu'il y a « inadéquation du réseau d'enseignement professionnel avec l'industrie » et que cette inadéquation est « en partie liée à l'intervention de l'État provincial québécois qui ne se fait pas toujours le porte-parole du capital industriel, mais défend avant tout les intérêts des secteurs sociaux contrôlés par des Canadiens-français »¹ ? La réponse à cette question exigerait une étude minutieuse à la fois de la structure de la

¹ Halary, Charles, « L'enseignement professionnel secondaire au Québec », *op. cit.*, p. 3.

main-d'œuvre québécoise et de l'ensemble du réseau d'enseignement professionnel. Que devient le 55 % des jeunes qui ne poursuivent pas leurs études au-delà du secondaire V ? Quel est l'ampleur des abandons à différents moments du *cursus* scolaire ? Y a-t-il plusieurs jeunes qui, à la suite d'études générales se retrouvent ouvriers en milieux industriels ? Quelle utilisation l'entreprise fait-elle d'une main-d'œuvre faiblement qualifiée d'origine étrangère (émigrants) ? Étant donné la faible contribution de l'enseignement secondaire professionnel à la formation d'une main-d'œuvre ouvrière qualifiée, nous pouvons penser que la qualification professionnelle demeure largement dissociée de la certification des études : la formation d'une partie importante des futurs ouvriers (et employés) échappe toujours au contrôle du système d'enseignement. D'un certain point de vue, le réseau d'enseignement (professionnel) peut sembler ne pas répondre adéquatement aux « besoins » de l'entreprise. Mais la situation peut être abordée sous un angle différent : dans leur ensemble, les « futurs » ouvriers ne reçoivent pas non plus une formation adéquate, c'est-à-dire une formation qui leur permette de se défendre individuellement et collectivement sur le marché du travail (et face au patronat). L'entreprise bénéficie toujours d'une main-d'œuvre (de réserve), mais sans avoir à lui reconnaître le plus souvent une compétence certifiée (diplômes) ni à lui payer un salaire correspondant.

Aussi importants que soient les enjeux relatifs à l'enseignement professionnel – la formation et la qualification de la classe ouvrière – celui-ci ne fut pas comme tel l'objet de grands débats et ne mobilisa guère l'opinion : même le *Rapport Tremblay* semble avoir reçu, en comparaison du *Rapport Parent*, peu de publicité dans les journaux¹. Il s'agit pourtant là d'un secteur de l'enseignement où les problèmes ont toujours été nombreux et apparaissent comme quasi-permanents : difficulté d'établir des liens étroits entre l'industrie et l'école, surtout depuis l'intégration de l'enseignement professionnel dans les polyvalentes et le morcellement des spécialités dans plusieurs écoles ; difficulté, pour les professeurs de tenir compte de tous les changements dans les méthodes scientifiques et techniques, dans les outils, les machines et les matériaux ; difficulté, en raison des conditions salariales, de recruter un personnel enseignant adéquat ; difficulté d'orienter vers cet enseignement un plus grand nombre d'élèves, etc. La quasi-permanence de ces problèmes ou difficultés est déterminée à la fois par sa situation particulière, c'est-à-dire sa proximité d'avec l'entreprise qui formule des demandes auxquelles le système d'enseignement peut difficilement, en raison de sa propre logique de fonctionnement, répondre adéquatement, et par sa position hiérarchiquement

¹ Telle est la constatation de Paule Sainte-Marie qui se demande : « Est-ce parce qu'il a précédé de trop peu la nouvelle bible de l'enseignement au Québec ou parce que certaines de ses recommandations ont été reprises par la Commission Parent » (« L'actualité du Rapport Tremblay », *op. cit.*, p. 21).

inférieure dans le système d'enseignement lui-même. Le dilemme de l'enseignement professionnel réside dans le fait qu'il forme des travailleurs dotés d'une certaine compétence technique en même temps qu'il leur décerne des titres qui leur garantissent une plus grande autonomie par rapport au libre jeu de la nécessité économique¹. Parce que les coûts de la formation professionnelle sont élevés (usure rapide des équipements, perte de matériel, etc.), il est de l'intérêt de l'entreprise que l'État prenne en charge la qualification des travailleurs qui occuperont les postes qu'elle détient, mais celle-ci refuse habituellement d'en payer la contrepartie, c'est-à-dire de reconnaître la valeur des titres scolaires décernés, et développe diverses stratégies de dévalorisation de ces titres (critique de l'enseignement professionnel, organisation de périodes plus ou moins longues d'apprentissage, création de programmes complets de formation au sein de l'entreprise, etc.). Même l'organisation, pour les étudiants, de stages dans les industries, qui manifeste la « bonne volonté » de ces dernières à participer à la formation professionnelle, n'est pas désintéressée : ces stages contribuent d'une part à remettre continuellement en question la compétence de l'école – et des professeurs – d'assumer à elle seule la formation professionnelle, et d'autre part à accroître la confusion entre le titre et le poste. Dans une certaine mesure, le travailleur idéal demeure, pour l'entreprise, celui qui a acquis la compétence technique pour occuper un poste, mais qui ne détient pas un titre ou, tout au moins, qui détient un titre dont la valeur proprement scolaire est faible : ainsi s'explique l'hostilité des agents dominants du champ économique à l'égard du système d'enseignement professionnel, leur préférence pour les titres « maisons » et leur habitude d'engager des jeunes qui n'ont pas complètement terminé leur formation professionnelle scolaire. Les abandons fréquents que l'on observe dans les institutions d'enseignement professionnel ne s'expliquent donc pas d'abord par la mauvaise orientation des étudiants ou par leurs conditions mêmes d'existence (revenus faibles du père, famille nombreuse, etc.). Les stages dans les entreprises sont souvent d'excellents moyens pour donner l'illusion à l'étudiant-apprenti qu'il peut occuper le poste auquel il se destine sans acquérir le diplôme ou le « papier ». L'entreprise n'accepte en fait, pour les travailleurs, une scolarisation plus poussée, d'une part, qu'à la condition que celle-ci soit d'abord orientée en fonction de l'accès au poste et non en fonction de l'obtention du titre et que, d'autre part, elle assure leur assujettissement².

¹ Voir à ce sujet, P. Bourdieu et L. Boltanski, « Le titre et le poste rapports entre le système de production et le système de reproduction *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2, mars 1975, pp. 95-108.

² Un enseignement qui est orienté en fonction de l'accès au poste ne se limite pas à la simple transmission de connaissances ou d'informations techniques : celui-ci implique aussi l'inculcation à la fois d'un ensemble de valeurs et d'un ensemble d'habitudes (être à « l'heure », prendre soin de l'équipement, être attentif, respecter l'autorité, etc.).

Ce n'est donc qu'à la condition d'être différent – marginal ¹ et inférieur – que le système d'enseignement professionnel semble être le plus en mesure de remplir sa fonction sociale propre qui est de contribuer à la reproduction de fractions de la classe ouvrière ; toute tentative pour modifier sa position dans le système d'enseignement – par exemple, l'intégration de l'enseignement professionnel aux polyvalentes, l'élévation de la qualification du corps professoral – peut apparaître « suspecte » : ces modifications risquent en effet de rendre le système d'enseignement professionnel plus autonome et aussi plus inapte à répondre adéquatement aux « demandes » qui l'ont fait naître, car « plus l'instance productive de titres est autonome par rapport à l'économie, plus le titre qu'elle assure procure de l'indépendance par rapport à l'économie » ². Ce n'est pas un hasard si d'une part les professeurs de l'enseignement professionnel, qui à la fois sont insérés dans le système d'enseignement et sont à proximité de l'entreprise, manifestent une certaine réticence-résistance à entrer dans le processus d'éducation permanente, et que d'autre part le ministère de l'Éducation mette en marche ce processus, mais sans y consacrer tout le soutien financier nécessaire : il y a de fortes chances que l'obtention de nouveaux titres scolaires, en particulier de titres universitaires, rende le corps professoral plus distant par rapport à l'économie et l'amène à accorder plus d'importance aux connaissances livresques et aux titres scolaires qu'à l'apprentissage et à l'expérience. Cette prise de distance par rapport à l'économie, qui accorde aux professeurs une autonomie et aussi une sécurité d'emploi relativement plus grandes, a cependant comme désavantage de faire perdre à l'enseignement professionnel sa caractéristique propre, à savoir la confusion entre le poste et le titre et ainsi de le rendre moins apte à remplir ses fonctions sociales. Aussi n'est-il pas étonnant que le corps professoral de ce secteur de l'enseignement manifeste une grande ambivalence à l'égard de tout programme universitaire de perfectionnement et que, dès lors qu'il est contraint d'« entrer dans la course aux titres », il revendique auprès du ministère de l'Éducation que celui-ci reconnaisse tout autant les années d'expérience industrielle que les années de scolarité et convertisse toute forme d'expérience industrielle en crédits permettant l'obtention de titres universitaires : c'est là, pour le corps professoral, une façon de retraduire, en fonction même de ses intérêts, les demandes multiples et contradictoires qui proviennent à la fois du système d'enseignement et du champ économique. Trop souvent, lorsqu'on aborde le problème de l'enseignement professionnel, l'on évoque seulement la difficulté de cet enseignement à s'adapter et à répondre aux « besoins » de l'économie : l'on néglige alors de voir qu'il existe une *tension structurale* qui résulte du fait que le

¹ Un certain nombre de professeurs de l'enseignement professionnel souhaite d'ailleurs la création d'écoles d'arts et métiers et d'écoles techniques qui soient physiquement et administrativement indépendantes du système d'enseignement général.

² Bourdieu, P. et L. Boltanski, « Le titre et le poste », *op. cit.*, p. 102.

système d'enseignement et le champ économique obéissent à des logiques différentes et imposent des exigences différentes.

Deuxième partie

Les jeunes travailleurs et leur école

Introduction

[retour à la table des matières](#)

La présente recherche sur l'enseignement secondaire professionnel au Québec s'est effectuée au cours de l'année académique 1974-1975. Un des objectifs que nous nous étions fixés était de relier étroitement cette recherche à l'enseignement universitaire. C'est ainsi qu'un groupe d'étudiants inscrits en sociologie à l'Université de Montréal, à qui l'on présenta le projet, accepta d'y collaborer et participa à diverses étapes de la recherche ¹.

Les principales étapes de la recherche furent les suivantes : pré-enquête, échantillonnage, enquête, analyse et rédaction du rapport. Dans le cadre de cet

¹ Ce groupe d'étudiants était constitué des personnes suivantes : Louise Robitaille, Denyse Paquette, Chantal Guay, Carmen Brunette, Georgi Borgi, Serge Ouellet, Pierre Richard, Michel Robitaille, Charles Bégin, Jean-Louis Dallaire, Robert Lagrange, Yanning Plunier, Nicole Lelièvre, Maryse Rioux, Carole Fortier, Louise-Hélène Trottier, Benoît Guérin, André Allaire, Iskandar Aclad, Renée Leblanc, Pierrette Mercier, Danielle Morency, Farid Tawil, Thérèse Tremblay, Francine Guilbault, Lise Dumouchel, Mona Ducharme, Christiane Lavigne, Zaida Radja, Jocelyne Parenteau, Danielle Demers, Solange Boudras-Guérin, Lyette Chartrand-Lapointe et Suzanne De Foy.

exposé, nous nous limiterons à la présentation des deux premières étapes, présentation qui permettra au lecteur de voir les obstacles ou problèmes auxquels nous nous sommes heurtés et aussi de mieux saisir certaines limites de la recherche.

Tableau 4

Nombre d'étudiants et de professeurs en enseignement secondaire professionnel à la C.E. C. M., 1974-1975, selon la spécialité.

SPÉCIALITÉS	ÉTUDIANTS		PROFESSEURS
	Ens. prof. court	Ens. prof. long	
Alimentation	123	198	28
Meuble et construction	157	337	30
Commerce et secrétariat	88	3097	169
Dessin technique	—	252	48
Électrotechnique	—	615	65
Équipement motorisé	88	691	51
Hydrothermie	103	197	27
Mécanique	—	340	36
Imprimerie	—	335	32
Service de santé	—	228	22
Soins esthétiques	55	410	41
Couture et habillement	38	268	38
Initiation à la technologie	—	—	151
Sciences familiales	—	—	110

Afin de mieux nous familiariser avec ce secteur d'enseignement que nous connaissions mal et auquel peu de chercheurs s'étaient intéressés, nous avons d'une part entrepris le dépouillement de la littérature québécoise et aussi étrangère sur le sujet et d'autre part, nous sommes entrés en contact avec des responsables de cet enseignement à la C.E.C.M. Il y eut aussi une rencontre avec une dizaine de professeurs de l'enseignement professionnel qui sont inscrits à un programme de perfectionnement à l'UQAM : cette discussion permit de juger de la pertinence des questions que nous voulions poser à cette population.

Il ne fut cependant pas possible d'obtenir la permission (officielle) de la C.E.C.M. d'avoir accès aux diverses institutions scolaires. Ce refus ne semble pas avoir été motivé par la crainte de la C.E.C.M. face à une recherche qui prenait comme objet un secteur problème : la raison principale est d'ordre bureaucratique c'est-à-dire que la demande aurait dû être acheminée six mois plus tôt. Compte tenu des délais que nous devons respecter et qui étaient fonction du calendrier scolaire, nous avons décidé d'entrer directement en contact avec les populations que nous voulions interroger. Dans la plupart des cas – sauf une polyvalente où il y avait contestation étudiante – l'accueil fut chaleureux : directeurs, professeurs et étudiants acceptèrent de collaborer étroitement à la réalisation de la recherche. Quelques directeurs ou responsables de l'enseignement professionnel dans les écoles furent longuement interviewés, mais étant donné que ces interviews ne furent pas enregistrées, il fut impossible de les utiliser d'une façon systématique dans l'analyse. Enfin, certains groupes d'enquêteurs purent passer plusieurs heures dans les établissements (visite des lieux, discussions libres avec étudiants ou professeurs, etc.), mais il n'y eut pas comme telles de véritables observations participantes. D'ailleurs, si nous avons opté, à cette phase-ci de la recherche, pour le questionnaire comme instrument de collecte des données, c'est principalement par économie d'énergie ou de temps : cet instrument permettait de recueillir en peu de temps beaucoup d'information sur un grand nombre d'individus.

L'acceptation de notre projet de recherche par la C.E.C.M. nous aurait permis de construire un échantillon d'étudiants et de professeurs à partir de l'ensemble des populations qui relèvent de sa juridiction. Devant son refus, nous avons opté pour une autre stratégie : celle de choisir un certain nombre (six) d'institutions où est concentré l'enseignement des métiers (ou spécialités) les plus importants¹. Sur la base des informations que nous avait transmises la C.E.C.M., il fut en effet possible de déterminer les groupes de métiers vers lesquels se dirigent les cohortes les plus importantes d'étudiants.

¹ Si dans la population des professeurs ne se trouvent pas ceux qui enseignent le dessin technique, c'est qu'il ne fut pas possible de rejoindre un nombre suffisant de professeurs.

Mais si le nombre d'étudiants fut un critère important dans la sélection des métiers, il ne fut pas le seul : en effet, conscients que l'enseignement de ces métiers s'adresse à des populations différentes selon le sexe et qu'il est offert dans des établissements très différents (école polyvalente, école spécialisée, etc.), nous avons aussi pris en considération le sexe des étudiants (deux métiers « masculins », deux métiers « féminins » et deux métiers où l'on retrouve autant de garçons que de filles) et la nature des établissements (trois écoles spécialisées et trois polyvalentes). Dans chaque institution ou pour chaque métier, nous avons choisi le même nombre d'étudiants (cinquante) et de professeurs (dix). Si nous avons ainsi opté pour un échantillon qui ne soit pas proportionnel, c'est qu'il nous permettait une comparaison plus facile entre les différents groupes d'étudiants et de Professeurs qui composent les écoles d'enseignement professionnel. En fonction du métier et du sexe, les distributions des populations étudiées sont les suivantes :

Tableau 5

*Distribution des élèves de l'enseignement secondaire professionnel
selon le métier et le sexe.*

Métiers Sexe	Alimentation	Commerce et secrét.	Coiffure	Dessin technique	Électro-technique	Équip. motorisé	Total
Masculin	57,8	4,4	4,1	67,3	97,2	100,0	53,3
Féminin	42,2	96,6	95,9	32,7	2,8	0,0	46,7
Total	100,0 (45)	100,0 (45)	100,0 (49)	100,0 (52)	100,0 (37)	100,0 (46)	100,0 (274)

Tableau 6

Distribution des professeurs de l'enseignement secondaire professionnel selon le sexe et le métier.

Métiers Sexe	Alimentation %	Commerce et secrét. %	Coiffure %	Électro-technique %	Équip. Motorisé %	Total %
Masculin	100,0	41,7	20,0	100,0	100,0	83,0
Féminin	0,0	58,3	80,0	0,0	0,0	17,0
Total	100,0 (10)	100,0 (12)	100,0 (10)	100,0 (7)	100,0 (8)	100,0 (47)

Principalement en ce qui concerne les professeurs, il apparaît évident que l'échantillon est beaucoup trop petit pour être vraiment représentatif. Mais puisque nous avons sélectionné chaque groupe de professeurs de métiers au sein de quelques institutions, il était difficile de combler cette lacune : dans certaines institutions, le nombre de professeurs qui enseignent un métier, ne dépasse pas la dizaine. De plus, ce mode d'échantillonnage ne nous a pas permis d'obtenir, pour les professeurs, un nombre égal d'hommes et de femmes, et a exclu de l'échantillon les professeurs qui donnaient aux étudiants de l'enseignement professionnel des cours tels ceux d'Initiation à la technologie et de Sciences familiales ou des cours de formation générale (anglais, français, etc.).

Chapitre 3

Les étudiants : entre l'école et le marché du travail

L'enseignement professionnel : une voie de relégation ¹

[Retour à la table des matières](#)

Un des objectifs de l'importante réforme du système d'enseignement entreprise au cours des années 1960 était d'éliminer la « prédétermination imposée par le milieu social » et par là même assurer une plus grande démocratisation du système d'enseignement québécois. Certes, depuis ces années, le taux de scolarité des jeunes québécois s'est élevé et l'accès aux études collégiales et supérieures fut rendu possible à un plus grand nombre. Mais ce « déblocage » ne semble pas avoir fait disparaître la fonction de sélection sociale de l'école : dans son étude, *Les Classes sociales au CEGEP*, Claude Escande montre bien que dans les institutions d'enseignement collégial « la classe supérieure est sur-représentée et la classe ouvrière sous-représentée » et que les jeunes issus de la classe ouvrière qui ont accès au CEGEP sont habituellement relégués au secteur professionnel ².

¹ Les élèves interrogés devaient être au nombre de 300, cependant, pour des raisons proprement techniques, il ne fut possible d'en analyser que 274. Ces élèves proviennent des grandes familles professionnelles : alimentation, dessin technique (et imprimerie), électrotechnique et équipement motorisé pour les garçons (146) et coiffure, commerce-secrétariat pour les filles (128).

² Escande, Claude, *Les Classes sociales au CEGEP*, Parti Pris, Montréal 1973.

Cette forme de sélection qu'est la relégation vers l'enseignement professionnel est, pour ce qui est de la France, particulièrement bien analysée par Claude Grignon : la proportion d'élèves de C.E.T. originaires des classes populaires et des couches inférieures des couches moyennes demeure constante de 1959 à 1967 (83,4 % en 1959-1960, 83,3 % en 1960-1961, 83,0 % en 1963-1964, 82,2 % en 1967-1968) ¹. Il ne semble pas que la situation soit très différente au Québec : en 1971-1972, les enfants dont le père est ouvrier (ouvrier spécialisé, semi-spécialisé, manœuvre) constituent une majorité de 63 % dans le réseau professionnel (secteur français, public) en secondaire V. Les informations recueillies auprès des 274 élèves du secondaire professionnel confirment ces conclusions tout en accentuant les tendances : forte présence d'élèves issus de la classe ouvrière (75 %) et quasi-absence des élèves dont le père est membre de professions libérales (0,7 %) ou administrateur (1,1 %) ².

Tableau 7

Origine sociale des élèves de l'enseignement secondaire professionnel (secondaire V), secteur français, public.

Occupation du père	Enquête ASOPE 1971-1972	Six Familles profession-nelles C.E.C.M. 1974-1975
Professions libérales		0,7
Gérance et administration	15,0	1,1
Semi-professionnels		1,5
Petite administration et commerce	8,0	14,6
Employés de bureau	5,6	7,3
Ouvriers spécialisés	27,1	40,9
Ouvriers semi-spécialisés	19,1	17,2
Manœuvres	16,8	14,2
Fermiers	8,4	—
Non spécifiés	—	2,5
TOTAL	100,0 (2395)	100,0 (274)

¹ Grignon, Claude, *L'Ordre des choses*, op. cit., p. 35.

² Grignon, Claude, *Ibid.*, p. 77.

Source : A. Massot, *Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme*, Cahiers d'ASOPE, vol. V, Montréal, Département de sociologie, Université de Montréal, 1979, p 134.

Même si pour la plupart (83,4 %) les parents de ces élèves n'ont pas été en chômage, au cours des dernières années, il ne semble pas, si l'on tient compte en plus de l'occupation du père, du travail de la mère et du nombre d'enfants, que la situation économique de ces familles soit très confortable : moins de 30 % des mères ont un travail à l'extérieur et plus de 60 % des familles peuvent être considérées comme nombreuses (quatre enfants et plus). Un autre indice de la précarité de la situation économique est l'obligation de travailler dans laquelle se trouvent les élèves : près de 40 % des élèves, et en particulier ceux en mécanique automobile (55,0 %) et en coiffure (42,9 %), ont un emploi à temps partiel alors même qu'ils poursuivent des études. Quant aux autres, ils ont habituellement un emploi au cours de l'été (83,2 %).

À cette contrainte proprement économique dont l'effet sur l'orientation scolaire est important parce qu'elle rend difficile tout investissement d'argent et de temps dans l'éducation, s'ajoutent d'autres facteurs plus proprement culturels, qui ne favorisent guère le prolongement de la scolarité : la majorité (67,5 %) des pères n'ont comme scolarité qu'un cours élémentaire (33,6 %) ou qu'un cours secondaire qu'ils n'ont souvent pas terminé (24,8 %) ¹. Et si l'on tient aussi compte que la scolarité de la mère n'est pas plus élevée que celle du père, il apparaît que les étudiants ne trouvent pas dans leur milieu familial une forte incitation à poursuivre des études. Certes, lorsqu'on demande aux élèves si « leurs parents auraient aimé qu'ils poursuivent des études au cégep ou à l'université », plusieurs (43,4 %) répondent par l'affirmative, mais c'est habituellement dans les familles non-manuelles que l'on retrouve de telles aspirations. D'ailleurs, le seul fait qu'un nombre relativement élevé (40,5 %) d'élèves ne connaissent pas l'opinion de leurs parents à ce sujet est peut-être un indice de leur indifférence à l'égard de l'itinéraire de leurs enfants, ou pour être plus précis, à l'égard d'un itinéraire scolaire prolongé. En effet, les parents, qui pour la plupart (65 %) ont été consultés par leur enfant avant que celui-ci ne prenne la décision de s'orienter vers le secondaire professionnel ², semblent avoir manifesté le plus souvent (62,1 %) une certaine satisfaction devant cette décision qui impliquait l'abandon des études dans un délai

¹ Le pourcentage de « non-réponse » à cette question est relativement élevé (22,3 %) : le degré de scolarité est souvent, principalement lorsque les parents ne détiennent pas de titres scolaires, une information que les enfants maîtrisent mal.

² Parmi les autres personnes fréquemment consultées par les élèves, il y a aussi les orienteurs : par 53,6 % des élèves. Quant à l'influence des professeurs, elle semble relativement faible : moins de 30 % affirment les avoir consultés.

bref. Il est fort probable que principalement dans les familles ouvrières l'entrée immédiate dans la production constitue une norme et qu'elle correspond à ce que Grignon appelle une « sorte de sagesse populaire aussi lucide que résignée ». Cette décision est rarement vécue comme « vocation » – peu de références aux goûts et aux aptitudes pour motiver ce choix – et ne semble pas marquée par « l'illusion professionnelle »¹, si ce n'est que l'obtention d'une compétence technique facilite l'accès au marché du travail tout en évitant de poursuivre de longues études. Effectivement, lorsqu'on demande aux élèves quels sont les avantages du métier qu'ils ont choisi, quelque-uns – principalement les étudiantes en coiffure – répondent : « Pas d'études longues à poursuivre. » Ces élèves manifestent ainsi un certain « réalisme », en ce sens qu'après avoir évalué les risques d'une prolongation de leur scolarité, ils se résignent à leur « destin de classe ». Dans plusieurs cas, ce choix plus ou moins « forcé » semble être consécutif d'échecs scolaires, mais nous n'avons pas recueilli suffisamment d'informations au sujet de l'itinéraire scolaire des étudiants pour infirmer ou non cette hypothèse² : si l'on se fie aux commentaires des professeurs eux-mêmes, tout porte à croire que les étudiants qui se dirigent vers le secondaire professionnel sont souvent littéralement exclus du réseau d'enseignement général. Largement déterminée par l'itinéraire social et scolaire antérieur, l'orientation des jeunes de la classe ouvrière vers un métier n'est cependant pas vécue sous un mode négatif : pour ces jeunes, cette orientation s'inscrit dans « l'ordre des choses » et apparaît le plus souvent comme le « meilleur choix » : tout en leur permettant de demeurer dans leur milieu social (et leurs groupe d'amis), ce choix leur permettra d'acquérir rapidement une indépendance financière à l'égard de leurs parents et d'accéder au statut d'adulte³.

¹ Naville, Pierre, « La crise de l'orientation professionnelle chez l'enfant et l'adolescent », *Théorie de l'orientation professionnelle*, Idées, Paris 1972, pp. 307-367.

² Les questions qui devaient nous fournir des informations au sujet de l'itinéraire scolaire des étudiants n'ont pas été très « productives ». Ainsi à la question « À l'école élémentaire avez-vous doublé ou sauté une année scolaire ? », la plupart des étudiants (70 %) répondent « ni l'un, ni l'autre ». Cependant, étant donné que près de 25 % affirment avoir « doublé » une année, l'on peut penser qu'il s'agit d'une population dont les résultats scolaires sont relativement faibles. Les réponses à la question 8 « Lorsque vous étiez en secondaire II, est-ce que vos résultats scolaires étaient au-dessus ou au-dessous de la moyenne ? » auraient pu nous permettre de vérifier cette hypothèse si les étudiants s'étaient comparés à l'ensemble des étudiants et non aux groupes d'étudiants immédiats, qui sont souvent réunis en fonction même de leurs résultats scolaires. Il n'y a qu'une faible proportion (6,9 %) d'étudiants qui jugent leurs résultats scolaires au-dessous de la moyenne, la plupart les considérant comme à peu près dans la moyenne (61,7 %).

³ Dans son étude, *Learning to Labour*, P. Willis analyse ce processus par lequel les jeunes de la classe ouvrière acceptent leur « destin de classe » : « même si le travail manuel est intrinsèquement dépourvu de sens, celui-ci apparaît aux jeunes, tout au moins pendant qu'ils sont à l'école, comme l'expression de leur liberté et d'une espèce particulière de pouvoir sur le monde ». (P. Willis, *Learning to Labour*, Saxon House, 1978, p. 104).

Le jeune et ses études : résistance et soumission à l'ordre scolaire

[Retour à la table des matières](#)

Il n'y a peu de doute que les parents et les enfants des classes populaires entretiennent un rapport négatif avec l'école : faible participation des parents aux activités scolaires (rencontre avec les professeurs, etc.), absentéisme élevé des enfants, auto-exclusion, etc. Pour certains élèves interrogés, l'école apparaît même comme une prison dont ils veulent s'enfuir ou dont ils veulent briser les murs... Il n'empêche que les classes populaires cherchent à utiliser au mieux de leurs intérêts l'institution scolaire : contraints d'acquérir un minimum de formation scolaire, celles-ci demandent à l'école de les préparer le plus efficacement à l'exercice d'un métier et développent dans leurs rapports à l'école et à ses responsables, une attitude qui peut être qualifiée d'« utilitariste ».

Ainsi les élèves hiérarchisent rigoureusement les matières qu'on leur enseigne et aussi les habitudes qu'on leur inculque selon le degré d'utilité professionnelle immédiate qu'elles leur semblent présenter : pour la plupart l'acquisition d'une grande habileté manuelle (83,8 %), de l'habitude à prendre soin des équipements (77,7 %) et de la connaissance théorique du métier (86,9 %) apparaît en effet beaucoup plus importante que la maîtrise des langues française (46,4 %) et anglaise (54,7 %) ou la connaissance de l'histoire du Québec (2,9 %) et des mathématiques, (17,5 %). L'enseignement général n'est en fait valorisé que dans la mesure où il n'est pas dépourvu d'utilité professionnelle ou sociale : ainsi les élèves en secrétariat-commerce sont parmi les étudiants interrogés, les seuls à accorder en grand nombre (93,3 %) une très grande importance à « être capable de bien écrire le français ». De même c'est en coiffure que l'on retrouve le plus grand nombre (98 %) d'élèves qui jugent très important d'apprendre à « bien parler en public ». Dans les deux cas il s'agit aussi de populations féminines, qui ont choisi des métiers dits « féminins » : contrairement aux garçons, celles-ci s'orientent vers des métiers où elles pourront le mieux acquérir des qualités et des connaissances féminines (connaissance de la mode, manière de parler, de se tenir et de se vêtir, etc.) et accordent une plus grande importance à l'acquisition d'une culture générale et au développement de leur personnalité ¹. C'est que selon Grignon, « les filles qui acquièrent des connaissances

¹ À la question « Est-ce qu'il vous semble important d'avoir une belle personnalité ? » 65,3 % des filles répondent « Très important », alors que ce pourcentage n'est pour les garçons que de 34,7 %.

étrangères au *corpus* traditionnel des compétences féminines, et qui risquent par cet apprentissage de contracter des habitudes, des goûts, des qualités et des défauts réputés masculins, s'exposent à se trouver dévalorisées sur le marché du mariage »¹. L'on peut dès lors prévoir que parce que reléguées vers des métiers moins « techniques » mais aussi préoccupées de conserver leur « valeur » sur le marché du mariage, ce sont les filles – et leurs professeurs – qui accordent de l'importance à l'habillement, à la démarche et à la propreté du corps : il y a effectivement en coiffure une proportion élevée d'élèves qui considèrent que leurs professeurs se soucient beaucoup de l'apparence physique des élèves. Cependant, tel n'est pas le cas en commerce-secrétariat où les professeurs semblent avoir les mêmes attitudes que dans les métiers « masculins ». L'on peut évidemment interpréter cette différence entre ces deux métiers en fonction des différences entre les tâches : selon cette hypothèse les coiffeuses pourraient difficilement ne pas valoriser l'apparence puisque l'objet de leur travail est l'apparence. Mais il semble qu'il faille aussi tenir compte du recrutement social légèrement différent de ces deux métiers : il y a en effet une proportion un peu plus élevée, quoique statistiquement peu significative, de filles issues des classes supérieures et moyennes qui s'orientent vers le commerce-secrétariat et qui semblent valoriser plus la compétence technique que l'apparence physique.

Cependant ces élèves en commerce-secrétariat n'en choisissent pas moins, comme celles en coiffure, un métier traditionnellement défini comme « féminin » et énumèrent parmi les métiers qu'elles préfèrent, des métiers aussi « féminins » : les métiers d'infirmière, de coiffeuse, d'esthéticienne, de mannequin, d'hôtesse de l'air et de décoratrice sont en effet ceux qui sont les plus souvent cités. Cette division du travail entre les sexes se manifeste aussi dans les réponses fournies par les garçons : sauf en alimentation où l'on ne méprise pas des métiers tels coiffeur, couturier et infirmier, ceux-ci donnent habituellement leur préférence à des métiers « masculins » qui souvent ne sont pas très éloignés de celui qu'ils apprennent.

Le faible intérêt de l'ensemble des élèves du secondaire professionnel pour la culture générale ou désintéressée se manifeste nettement lorsqu'on leur demande « ce qu'ils aimeraient changer dans l'enseignement qu'ils reçoivent » : en majorité, ceux-ci refusent d'une part toute augmentation de cours théoriques (75,2 %) et de cours de formation générale (73,7 %) et revendiquent d'autre part une augmentation des cours pratiques (64,6 %) et des stages à l'extérieur (70,8 %). Même chez les quelques élèves qui reconnaissent la valeur traditionnellement conférée à la formation générale, il y a un refus d'accroître ou d'introduire au programme des matières qui n'ont pas de rapport direct avec l'apprentissage du métier : ceux-ci

¹ Grignon, Claude, *L'Ordre des choses*, op. cit., p. 96.

tendent, comme les autres élèves, à sélectionner dans l'enseignement qu'ils reçoivent ce qu'ils ont intérêt à sélectionner étant donné le type d'avenir ou de carrière auquel ils se savent promus et s'opposent à une plus grande « intellectualisation » de leur formation. Cette attitude correspond, principalement chez les garçons, à une grande valorisation du travail manuel ou des activités dites « masculines » : ceux-ci se définissent en effet souvent par leur capacité à accomplir un travail « dur » au plan physique – ils ne craignent pas de supporter la fatigue physique – et à affronter des conditions de travail difficiles et parfois même dangereuses¹. Plus largement, il s'agit là d'une forme de rejet du travail proprement scolaire ou intellectuel : la pratique, qui apparaît la condition d'une véritable connaissance, est toujours plus importante que la théorie. Et si on analyse leurs activités de loisir, il apparaît nettement que les activités proprement intellectuelles ou culturelles autres que la lecture quotidienne de certains journaux (*Montréal-Matin*, *Journal de Montréal*), l'écoute de disques (populaires), de la radio et de la télévision, ne les intéressent guère : ils lisent peu souvent des romans et des revues techniques, ne fréquentent pas assidûment les cinémas, ne jouent pas d'instruments de musique et évidemment ne vont pas à des expositions de musée. D'autres activités sont beaucoup plus fréquentes, telles le sport (70,8 %), principalement pour les garçons, la danse (60,8 %) et aussi, pouvons-nous présumer, la rencontre d'amis. Dans une certaine mesure, les élèves n'ont pas un « profil » culturel qui est très différent de celui de leurs professeurs.

Dès lors, il est prévisible qu'une proportion importante d'élèves refuseront aussi une plus forte « scolarisation-intellectualisation » de leurs professeurs : en effet, seulement 25 % des élèves – et principalement ceux en commerce-secrétariat et en équipement motorisé² – pensent que « leurs professeurs devraient suivre des cours pour améliorer leur enseignement » ; pour plus de 50 %, le perfectionnement ou le recyclage n'apparaît pas une nécessité³. De même lorsqu'on leur demande ce qu'ils aimeraient que leurs professeurs apprennent, plus de 65 % ne formulent aucune réponse. Quant à ceux qui expriment une opinion, ils privilégient habituellement l'acquisition de connaissances relatives au métier. Il n'y a en fait qu'en commerce-secrétariat, que l'on retrouve une majorité d'élèves souhaitant pour leurs professeurs un perfectionnement proprement pédagogique. C'est d'ailleurs ce groupe d'élèves qui apparaît le plus insatisfait des professeurs : ceux-ci considèrent en effet dans une proportion un peu plus élevée que leurs professeurs ne

¹ Pour une analyse plus détaillée des « valeurs masculines » dans les écoles professionnelles, voir P. Willis, *Learning to Labour*, op. cit., pp. 145-152 ; C. Grignon, *L'Ordre des choses*, op. cit., pp. 213-273.

² En commerce-secrétariat et en équipement motorisé, le pourcentage d'élèves qui partagent cette opinion est respectivement de 54,4 % et de 53,1 % alors que dans les autres métiers ou familles professionnelles ce pourcentage varie entre 16 % et 28 %.

³ Le pourcentage d'élèves qui ne répondent pas à cette question est de 21,6 %.

connaissent pas bien leur métier (22,7 %), qu'ils n'exposent pas clairement la matière du cours (54,5 %), qu'ils ne s'intéressent pas à ce que chaque étudiant fait (56,8 %) et qu'ils n'aiment pas leur travail (55,8 %). Mais dans l'ensemble, les élèves sont peu critiques à l'égard de la qualification, à la fois technique et pédagogique, des professeurs avec lesquels par ailleurs ils ont généralement, sauf en coiffure et en commerce-secrétariat, de bonnes relations personnelles. En effet, même si les professeurs exigent que les élèves soient polis (87,2 %), ceux-ci entretiennent avec eux des relations amicales, acceptant par exemple de discuter de problèmes non-scolaires, d'écouter des histoires ou d'être taquinés : la proportion d'élèves qui affirment discuter avec les professeurs des problèmes non scolaires, de leur raconter des histoires ou de les taquiner est respectivement de 48,6 %, de 53,5 % et de 63,5 %; il n'y a cependant qu'un nombre relativement faible d'élèves (30,3 %) qui demandent aux professeurs des conseils plus personnels. De plus, les élèves – sauf ceux en alimentation – semblent avoir été relativement peu souvent punis ou réprimandés par leurs professeurs depuis qu'ils sont au secondaire professionnel. C'est donc dire que si ceux-ci n'exigent pas de leurs professeurs qu'ils se perfectionnent davantage, la raison en est peut-être qu'ils s'entendent bien avec eux et aussi qu'ils craignent que la scolarisation plus poussée de leurs professeurs n'entraîne, par le fait d'accroître la distance culturelle entre élèves et professeurs, une modification des relations entre les deux groupes et une transformation de l'image que les professeurs ont des élèves. Dans une certaine mesure, nier la nécessité d'un perfectionnement équivaut, pour les élèves, à refuser la transformation de leurs professeurs-hommes de métier en professeurs-intellectuels : ces élèves qui sont enclins à considérer que le travail manuel est le seul véritable travail et qui suspectent volontiers ceux qui ne travaillent pas de leurs mains, veulent en quelque sorte maintenir l'opposition entre le travail manuel et le travail intellectuel, qui est à la base même de l'enseignement professionnel.

Les élèves face au monde du travail : assurance et empressement

[retour à la page des matières](#)

Parmi les facteurs qui incitent des jeunes à s'orienter vers le secondaire professionnel, il n'y a pas seulement le désir de fuir (ou le fait d'être exclu) l'enseignement général, les cours dits théoriques, bref le travail proprement intellectuel ; tout aussi déterminant est l'attrait du marché du travail, car l'accès à un poste de travail leur permettra de quitter vraiment les « bancs d'école », d'acquérir une

position sociale d'adulte et de devenir économiquement indépendants de leurs parents ou si nécessaire, de leur apporter un appui financier. Le seul fait de se diriger vers le réseau du secondaire professionnel ne signifie donc pas seulement une exclusion-relégation : ce choix manifeste aussi un empressement à « gagner sa vie ». Il n'est donc pas étonnant que ces jeunes qui veulent acquérir le plus rapidement la compétence technique dont ils auront besoin pour accéder à un poste, souhaitent, pour plusieurs (52 %), s'engager dans la vie professionnelle dès la fin de leurs études secondaires. Il n'y a qu'une minorité (16,8 %) qui espère retarder son entrée sur le marché du travail afin de poursuivre des études : ces quelques jeunes sont issus, faut-il préciser, beaucoup plus souvent de familles « non-manuelles » que de familles manuelles, c'est-à-dire de milieux sociaux où les aspirations scolaires sont plus élevées et où la prolongation des études est un investissement possible.

Cependant, du seul fait que plusieurs élèves espèrent « exercer leur métier » dès la fin de leurs études secondaires, il ne faut pas en conclure qu'ils se résignent à n'avoir qu'un travail d'exécution et de subalterne. Au contraire, à la question « Quand vous pensez à votre avenir, qu'espérez-vous devenir ? » moins de 45 % répondent qu'ils espèrent être « ouvrier employé dans une entreprise ». Et il y en a une proportion non négligeable (19,9 %) pour qui le projet de carrière est de devenir « entrepreneur (à son compte) ». Quant aux autres, ils manifestent une intention d'être soit contremaître (9,5 %) soit professeur (7,3 %). Ces diverses aspirations sont étroitement liées aux possibilités objectives qu'offrent les différents métiers : par exemple, c'est en électrotechnique qu'est concentré le plus grand nombre d'étudiants dont l'aspiration est de devenir « entrepreneur », alors qu'en commerce-secrétariat, le seul avenir prévisible est pour la plupart (84,1 %) un emploi dans une entreprise ou un bureau. Cependant, malgré ces quelques variations, il apparaît, pour plusieurs jeunes, que l'apprentissage en école constitue un moyen, souvent le seul dont ils disposent, d'échapper à la condition d'ouvrier ou d'employé pour accéder aux classes moyennes, c'est-à-dire de connaître, en comparaison avec leurs parents, une « ascension sociale ». En effet, à la question ouverte et générale « Selon vous, réussir dans la vie, c'est quoi ? », la plupart des élèves donnent la définition ou la description suivante de leur « réussite » : « Une maison, une femme, des enfants, etc. » L'on peut certes voir dans cette attitude à l'égard de l'avenir un effet de l'idéologie dominante, mais en même temps il faut être conscient qu'il ne s'agit pas d'une attitude à l'égard de l'avenir professionnel qui est identique à celle des jeunes des classes moyenne et supérieure : cet avenir professionnel n'est pas en effet, chez les futurs ouvriers, vécu en termes de « vocation » et n'est pas défini en fonction même d'un accomplissement personnel à travers le travail. Dans son étude réalisée en Angleterre, *Learning to Labour*, P. Willis montre pour sa part que les jeunes « n'attendent pas de satisfaction

particulière de leur travail » et que lorsqu'ils s'orientent vers un métier manuel, ils ne choisissent pas un métier particulier mais une occupation manuelle qui leur permettra de « faire vraiment des choses » et de « gagner leur vie » (ou d'« avoir de l'argent de poche »)¹. Il est intéressant à cet égard de noter que les jeunes sont peu séduits par un emploi où ils auraient beaucoup de responsabilités : peu soucieux de savoir s'ils travailleront à Montréal ou en province et s'ils auront un emploi en français ou en anglais, ceux-ci apparaissent en majorité (entre 85 % et 92 %) d'abord préoccupés par la perspective d'obtenir un emploi stable, bien rémunéré et si possible, « dans leur métier ». Et le salaire leur fournira liberté et indépendance. Cependant, et contrairement à ce n'observe P. Willis en Angleterre, la formation professionnelle constitue, pour un certain nombre de jeunes, un moyen d'échapper, par l'acquisition d'une compétence technique et l'obtention d'un diplôme scolaire, à la prolétarianisation et aux conditions d'existence qui sont celles de leurs parents².

Compte tenu de la tension structurale entre le système d'enseignement (professionnel) et le système économique, et par là même de difficulté pour l'école de fournir une formation professionnelle adéquate, l'on pourrait penser que les jeunes sont conscients de leur relative incompétence. Or, au contraire, la plupart des jeunes considèrent qu'ils seront, à la sortie de l'école, soit assez compétents (63,5 %) soit très compétents (19,2 %) pour exercer le métier qu'ils ont appris. Il n'y a en fait que 15 % des élèves qui ne se jugent pas suffisamment compétents pour entrer sur le marché du travail : ces élèves sont habituellement, c'est-à-dire dans une proportion un peu plus élevée, des garçons et non pas des filles (21,1 % des garçons en comparaison de 11,7 % chez les filles). Cette différence s'explique non seulement par le fait que les métiers choisis par les garçons sont plus « techniques » et donc plus difficiles : tout aussi important est le fait que l'avenir des garçons repose beaucoup plus que celui des filles sur la compétence acquise à l'école et qu'ils tendent à surestimer la nécessité d'être très compétents avant d'entrer sur le marché du travail. Il faut aussi ajouter que les secteurs du marché du travail vers lesquels ils s'orientent sont plus fortement saturés et par là même plus concurrentiels. Toutefois, il ne semble pas que les garçons entrevoient plus de difficultés que les filles à entrer sur le marché du travail : en effet, plus de 70 % et des garçons et des filles affirment qu'ils pourront se trouver un emploi (dans leur métier), soit facilement, soit très facilement. La maîtrise d'un métier ou compétence technique ne serait donc pas la seule condition de l'obtention facile d'un poste. Les élèves peuvent aussi se servir de leurs relations sociales (et de celles de leurs parents et amis). D'ailleurs les élèves issus de familles non-manuelles, c'est-à-dire

¹ Willis, P., *Learning to Labour*, op. cit., p. 102.

² Dans l'analyse de trois familles montréalaises, Robert Sévigny observe aussi cette « perspective d'ascension sociale » chez des adultes et aussi des jeunes de la classe ouvrière. (R. Sévigny, *Le Québec en héritage*, Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin, 1979.)

des classes moyenne et supérieure qui habituellement détiennent un capital beaucoup plus élevé de relations sociales éprouvent, dans une proportion légèrement plus élevée, moins de difficultés à se trouver un emploi. Mais pour rendre compte de cette attitude confiante à l'égard de l'avenir professionnel, il faut aussi prendre en considération le fait que les futurs ouvriers ne comptent habituellement pas uniquement sur leurs diplômes scolaires : ils peuvent recourir à leurs expériences de travail antérieures (stages, travail de fin de semaine, etc.) et plus généralement, à leur capacité personnelle d'accomplir un travail. L'école leur fournit certes l'opportunité de développer certaines habiletés techniques mais elle ne certifie pas, du point de vue des jeunes et aussi de leurs futurs employeurs, leur véritable qualification : ces jeunes devront « faire leur preuve sur le tas » et démontrer concrètement leur compétence, c'est-à-dire leur capacité à occuper tel ou tel poste. Dans une certaine mesure, la disqualification objective dont est l'objet la formation professionnelle de la part du système scolaire et du monde de l'entreprise, est aussi assumée par les jeunes eux-mêmes : tout comme dans les milieux ouvriers, il y a chez eux une valorisation beaucoup plus grande de la compétence pratique que des connaissances théoriques.

Préoccupations politiques et orientation idéologique

[Retour à la table des matières](#)

Que le capital de relations sociales soit important pour l'obtention facile d'un premier emploi, cela ne fait pas de doute. Cependant, même celui qui possède ces relations doit au préalable remplir certaines conditions minimales, par exemple une bonne, sinon une excellente maîtrise de son métier. De plus, il doit avoir acquis un ensemble d'habitudes et aussi de dispositions morales qui en feront pour l'employeur ou le patron un « bon » ouvrier, c'est-à-dire un ouvrier sur lequel on peut se fier (pour effectuer son travail consciencieusement sans perte de temps ni gaspillage de matériaux) et à qui on peut confier quelques responsabilités. Aussi l'école professionnelle remplit toujours, quoique de façon moins explicite ou moins visible, une fonction de « moralisation » de la classe ouvrière : inculcation d'habitudes de politesse, de respect de l'autorité, de ponctualité, du sens des responsabilités, etc. Il lui est cependant plus difficile de transmettre, comme elle le faisait dans les années d'après-guerre, la conception de la société, ou plus précisément, l'idéologie dominante. Par ailleurs, cette tâche est peut-être actuellement moins importante parce que d'une part la nécessité de « moraliser » la classe

ouvrière ne se fait plus sentir avec autant d'urgence, et que d'autre part d'autres institutions (télévision) l'accomplissent de façon souvent plus efficace.

Si l'on analyse les réponses aux quelques questions d'opinion, il apparaît que les élèves du secondaire professionnel ne sont pas très ouverts au changement¹, principalement au changement de structures sociales. Sauf en ce qui concerne les relations sexuelles avant le mariage, il n'y a habituellement qu'une faible proportion qui est « très d'accord » avec les propositions présentées et qui accepte la légalisation de la drogue (21,5 %), le travail de la femme (27,4 %), l'indépendance du Québec (28,1 %) et l'autogestion (9,9 %). Toutefois, sur tous ces problèmes politiques et sociaux, plusieurs adoptent une position intermédiaire, celle du « plus ou moins d'accord » : l'on peut penser que compte tenu à la fois de leur jeune âge et aussi de leur faible information², ceux-ci n'ont pas encore une opinion bien arrêtée sur tous ces problèmes dont certains sont d'ailleurs complexes et sont l'objet de débats auxquels ne participent souvent que les spécialistes. Et même s'ils lisent les journaux quotidiens, les élèves ne manifestent par ailleurs qu'un faible intérêt pour la politique : la politique est un objet de discussion fréquente pour seulement 15 % des étudiants, les autres préférant parler des disques, des films, de la télévision ou des filles (et des garçons). De même, à la question « Est-ce que la politique, ça vous intéresse ? », il n'y a que 10,2 % des étudiants qui répondent « beaucoup » ; les autres s'y intéressent soit « un peu » (44,2 %) soit « pas du tout ».

Par contre, les élèves expriment, dans une proportion relativement élevée (45,5 %), leur intention de donner leur appui (vote) au Parti québécois : cet appui n'est peut-être pas l'indice d'une forte politisation – sauf qu'il y a une relation légèrement significative entre l'intention de voter PQ et l'acceptation de l'idée de l'indépendance – mais il exprime le faible intérêt des jeunes apprentis pour les « vieux » partis qui véhiculent beaucoup plus explicitement et d'une façon plus systématique l'idéologie dominante. L'on peut cependant difficilement interpréter cette prise de position comme une forme de critique de l'ordre établi et des valeurs dominantes. Au contraire, si l'on juge par les aspects de leur futur emploi qu'ils

¹ Les propositions qui ont été présentées aux étudiants ont déjà été, sauf celle sur l'autogestion, utilisées pour construire une échelle d'ouverture aux changements (M. Rioux, et R. Sévigny, *Aliénation et idéologie dans la vie quotidienne des Montréalais francophones*, Presses de l'Université de Montréal, 1974). Les diverses propositions étaient les suivantes :

1. l'indépendance est actuellement une solution valable pour le Québec ;
2. parce que très répandue, la drogue (marijuana) devrait être légalisée ;
3. la place de la femme mariée, c'est à la maison auprès de son mari ;
4. de nos jours, une jeune fille peut avoir des relations sexuelles avant de se marier ;
5. les ouvriers devraient remplacer les patrons pour diriger les entreprises.

² Nous n'avons pas de mesure de l'information politique des élèves. Cependant cette information est peut-être moins faible qu'on le pense. En effet 47 170 des élèves regardent régulièrement les informations (nouvelles) à la télévision.

valorisent (bons salaires et sécurité) et aussi par leur conception de la « réussite dans la vie », il ne semble pas que la satisfaction de leurs intérêts immédiats nécessite une remise en question des règles du jeu et une transformation des rapports sociaux.

L'école professionnelle n'est évidemment plus le lieu où l'on prêche, comme pendant les années 1940 et 1950, le conservatisme politique. Certes, il y a peu de chances que les responsables de l'enseignement professionnel acceptent la diffusion d'une littérature politique (ou propagande) et qu'ils tolèrent des contestations de l'ordre scolaire, mais ceux-ci peuvent faire l'économie d'un travail d'endoctrinement explicite : il suffit, pour former un « bon » ouvrier, de lui inculquer certaines habitudes (bien prendre soin de l'équipement, ranger chaque chose à sa place, ne pas gaspiller le matériel, être à l'heure, respecter l'ordre hiérarchique, etc.). Dans une certaine mesure, ces responsables réalisent ainsi un travail politique sans tenir comme tel un discours politique, et l'efficacité de ce travail est d'autant plus grande qu'il n'apparaît pas politique. Pour leur part, les élèves, tout au moins ceux qui « tiennent le coup », acceptent l'autorité de leurs professeurs – hommes de métier – et se soumettent, sans trop de résistance semble-t-il, au processus de formation qui leur est imposé : cette soumission leur apparaît comme une condition de l'accès (plus facile) à une position stable et rémunératrice.

Chapitre 4

Les professeurs : savoir technique et compétence pédagogique

Des itinéraires sociaux, scolaires et professionnels diversifiés

[Retour à la table des matières](#)

Au moment de la réforme de l'éducation, qui a conduit à la réunion des enseignements professionnel et général dans de mêmes institutions (polyvalentes), l'on espérait, en ce qui concerne le secteur professionnel, à la fois revaloriser et accroître les qualifications du corps professoral. Plus d'une quinzaine d'années plus tard, il ne semble pas que la position de l'enseignement professionnel ait été profondément modifiée ; les professeurs de l'enseignement professionnel occupent toujours dans le système scolaire une position hiérarchiquement inférieure. Selon une étude réalisée au début des années 1970 par N. Coisman, il apparaît en effet que les disciplines ou familles de l'enseignement secondaire qui obtiennent les scores de prestige les plus élevés relèvent de l'enseignement général : ce sont par ordre d'importance les mathématiques, les sciences, les lettres, les sciences humaines, l'éducation physique, les arts, les langues et la religion. Quant aux disciplines ou familles du secteur professionnel, elles occupent pour la plupart un rang inférieur ; par exemple, pour ne citer que les disciplines de notre échantillon,

secrétariat (9^e), mécanique automobile (10^e), électronique (12^e), soins esthétiques (15^e), alimentation (16^e), etc.¹

Par ailleurs, en comparaison de leurs collègues de l'enseignement général, les professeurs apparaissent souvent moins qualifiés au plan de la formation pédagogique et aussi de la détention de titres scolaires. De plus, leurs itinéraires à la fois sociaux, scolaires et professionnels sont beaucoup moins homogènes : études plus ou moins longues, nombre plus ou moins grand d'années d'expérience en industrie, salaires différents, etc. Il existe aussi, dans certaines spécialités ou dans certaines régions, des difficultés de recrutement d'un corps professoral en enseignement professionnel. Une première question se pose donc à leur égard : par quel cheminement ou itinéraire ces professeurs, qui exerçaient souvent un métier en usine, en sont-ils venus à l'enseignement ?

Si l'on considère les quelque cinquante professeurs de l'enseignement professionnel que nous avons rencontrés² et qui pour la plupart sont des hommes âgés en moyenne de quarante ans, il apparaît d'abord que leurs itinéraires sociaux, scolaires et professionnels sont effectivement très diversifiés. En regard de l'origine sociale, l'on aurait pu penser que, tout comme leurs élèves du secondaire professionnel, ces professeurs seraient originaires pour la plupart de la classe ouvrière. Or, moins de 40 % des professeurs interrogés proviennent de familles, dont le père est (ou était) ouvrier spécialisé, ouvrier semi-spécialisé ou manœuvre. Une proportion tout aussi élevée provient des classes moyennes, c'est-à-dire de familles dont le père est commerçant ou semi-professionnel. Enfin, quelques-uns, principalement des professeurs de spécialités ou métiers « féminins » (secrétariat, coiffure, etc.) sont d'une origine sociale supérieure : fils ou filles de membres de professions libérales et d'administrateurs. L'on ne peut donc pas parler, comme le fait Claude Grignon, d'une relégation des professeurs qui correspondrait à la relégation des élèves³ : l'entrée dans l'enseignement professionnel semble au contraire constituer, pour plusieurs professeurs, une façon d'échapper au travail manuel proprement dit et aussi de corriger leur trajectoire sociale. D'ailleurs, à la question « Pour quelles raisons avez-vous décidé de vous orienter vers l'enseignement ? », quelques-uns répondent que leur intention était de « concilier le travail manuel et le travail intellectuel ». Les autres professeurs expliquent habituellement que cette bifurcation s'est effectuée par « goût » et par « amour pour les jeunes », ou font référence aux conditions de travail (horaire, vacances, etc.) et à la sécurité d'emploi.

¹ Coisman, Norbert, *La Relation entre l'interaction et le prestige des professeurs de divers secteurs de l'enseignement secondaire*, thèse présentée à la Faculté de l'éducation de l'Université d'Ottawa en vue de l'obtention d'un Ph. D. en éducation, Ottawa, 1974.

² La population interrogée étant particulièrement restreinte, il faut éviter toute généralisation rapide à l'ensemble du corps professoral de l'enseignement professionnel.

³ Grignon, Claude, *L'Ordre des choses*, op. cit.

Tableau 8

Caractéristiques sociales, scolaires et professionnelles des professeurs de l'enseignement secondaire professionnel, selon la famille professionnelle.

<i>Occupation du père</i>	Spécialités					Total
	Coif- fure	Secré- tariat	Alimen- tation	Électro- technique	Auto- mobile	
Professions libérales, administration	20,0	25,0	20,0	—	12,0	16,0
Semi-professionnels, commerce, employés	20,0	25,0	30,0	44,0	25,0	32,5
Ouvriers	40,0	50,0	30,0	28,0	38,0	38,5
Fermiers	—	—	—	—	25,0	4,5
N. S.	—	—	20,0	28,0	—	9,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	(10)	(12)	(10)	(7)	(8)	(47)
<i>Sexe</i>						
Masculin	20,0	58,0	100,0	100,0	100,0	83,0
Féminin	80,0	42,0	—	—	—	17,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	(10)	(12)	(10)	(7)	(8)	(47)
<i>Âge</i> (moyenne)	44,5	38,0	40,4	35,2	37,8	39,1
<i>Année de scolarité</i> (moyenne)	12,4	15,5	12,3	14,3	13,2	13,5
<i>Année d'enseignement</i> (moyenne)	8,8	7,0	3,5	9,8	10,5	7,9
<i>Année d'expérience industrielle</i> (moyenne)	10,7	3,2	17,3	10,0	9,2	10,0

À prime abord, les filières scolaires qu'ont empruntées les professeurs, dont le niveau de scolarité reconnu par la CECM se situe entre douze et quinze ans, ne semblent pas très différentes : si l'on exclut ceux qui n'ont poursuivi aucune étude au-delà du cours secondaire et qui sont, en comparaison des professeurs de l'enseignement général, relativement nombreux, la plupart ont obtenu un diplôme d'une école d'arts et métiers, d'une école technique ou d'une école spécialisée et, la moitié d'entre eux ont poursuivi, après être entrés dans l'enseignement professionnel, des études en pédagogie. Ces cours, ils les ont suivis avant 1969 soit par correspondance, soit à l'E.N.E.T. et depuis 1969, soit à l'Université de Montréal, soit à l'Université du Québec à Montréal. Enfin, un petit nombre de professeurs sont allés acquérir une formation qui n'est pas strictement pédagogique (commerce, information scolaire, etc.). C'est donc dire, si l'on tient compte des professeurs qui ont subi un recyclage proprement technique – particulièrement dans le métier de la coiffure où les exigences de la mode l'imposent –, que les professeurs de l'enseignement professionnel sont déjà entrés dans le processus de l'éducation permanente, et cela à un point tel, qu'un des professeurs interrogés (en électronique) considère que la qualité d'un bon professeur du secteur professionnel est son « désir de recyclage constant ». Beaucoup plus que la formation première, c'est la formation reçue depuis l'entrée dans l'enseignement professionnel qui diversifie le corps professoral : tous ne sont pas entrés en même temps dans la « course aux titres » et tous ne sont pas allés chercher les mêmes titres.

Le nombre d'années d'expérience en industrie (dans un salon de coiffure ou dans une cuisine d'hôtel) est en moyenne de dix. Il n'y a en fait que les professeurs en secrétariat-commerce qui ont un nombre d'années d'expérience inférieur à cette moyenne : plusieurs d'entre eux entrent directement dans l'enseignement sans avoir aucune expérience dans les bureaux. Ceux de l'alimentation (cuisine) ont, au contraire, une très longue expérience de la pratique du métier qu'ils enseignent : l'un d'entre eux cumule même plus de trente ans d'expérience comme maître d'hôtel en Suisse, en Angleterre et au Canada.

La course aux titres ?

[Retour à la table des matières](#)

De par leur proximité avec l'économie, les professeurs de l'enseignement professionnel, dont les élèves effectuent des stages dans les industries et sont en mesure d'évaluer la qualité de leurs informations techniques, peuvent difficilement ignorer les diverses transformations qui affectent les métiers qu'ils enseignent. Près

du quart des professeurs – principalement ceux qui enseignent en coiffure, en secrétariat et en électronique – ont déjà effectué, depuis qu'ils sont dans l'enseignement, des stages de recyclage et plusieurs (près de 40 %) manifestent l'intention d'en effectuer au cours des prochaines années. Cette préoccupation pour l'acquisition de nouvelles techniques se manifeste aussi dans l'intérêt que les professeurs portent à la lecture de revues techniques; plus de 70 % des professeurs affirment en effet qu'ils lisent régulièrement (souvent ou très souvent) de telles revues, habituellement celles qui touchent aux spécialités qu'ils enseignent.

Cependant, au niveau des intentions de recyclage, persiste une grande imprécision : ainsi, lorsqu'on demande aux professeurs « quels cours de perfectionnement ou de recyclage ils ont l'intention de suivre dans les prochaines années », près de la moitié des professeurs ne précise pas la nature de ces cours. De même, à la question « Si vous deviez suivre des cours (vous recycler) pour améliorer votre enseignement, qu'est-ce que vous aimeriez apprendre ? », plusieurs ne donnent aucune réponse. Quant à ceux qui expriment alors leur opinion, ils choisissent d'améliorer tantôt leur formation technique, tantôt leur formation pédagogique. Enfin, lorsqu'on interroge ces mêmes professeurs sur le programme universitaire d'un éventuel baccalauréat spécialisé en pédagogie pour les professeurs du secteur professionnel, très peu proposent une liste de cours. Serait-ce qu'ils sont indifférents – quelques-uns spécifient en effet que « ça ne les intéresse pas » – ou qu'ils n'osent prendre position, préférant laisser la réponse aux spécialistes universitaires de la pédagogie ? Telle que formulée, la question obligeait les professeurs à répondre en faisant référence à des cours de pédagogie ou de psychopédagogie et donc à adopter, par rapport au perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel, un point de vue qu'ils ne partagent pas tous : d'ailleurs, parmi ceux qui répondent à cette question, un petit nombre refuse carrément d'adopter ce point de vue et suggère un programme axé principalement sur l'acquisition de nouvelles connaissances techniques et scientifiques.

De par la position même qu'ils occupent, c'est-à-dire en relation à la fois avec le système d'enseignement et l'entreprise, les professeurs de l'enseignement professionnel sont amenés à vivre tout un ensemble de contradictions et par là même à véhiculer, sur un ensemble de questions ou de problèmes, une grande ambivalence. Ainsi, dans la définition qu'ils élaborent d'eux-mêmes, se trouvent les deux pôles entre lesquels ils sont déchirés : la compétence technique et la compétence pédagogique. Pour les uns, ce sont des qualités proprement pédagogiques que doit posséder le professeur de l'enseignement professionnel : « avoir une base de psychologie, savoir s'organiser, avoir de la patience » (professeur, automobile) ; « être semi-psychologue, calme, patient, compréhensif » (professeur, alimentation) ; –, « patience, ordre et méthode » (professeur, secrétariat) ; –, « animateur et

conseiller » (professeur, secrétariat) ; « patience et compréhension des jeunes » (professeur, coiffure) ; « très patient, compréhensif, capable de maintenir la discipline, avoir de l'ordre, être propre, soigné, à la page et ponctuel – avant tout, savoir sourire » (professeur, secrétariat). Pour d'autres, plus nombreux, ce sont les qualités telles l'expérience et la compétence technique qui priment : « Être qualifié et avoir au moins cinq années d'expérience industrielle » (professeur, coiffure) ; « connaître très bien son métier, être ouvert aux nouvelles méthodes » (professeur, coiffure) ; « compétence et connaissance approfondie du métier » (professeur, électrotechnique) ; « connaître parfaitement le métier du point de vue théorique et pratique » (professeur, électrotechnique) ; « connaissance pratique du métier, désir de recyclage constant et dextérité manuelle » (professeur, automobile) ; etc. Enfin, un certain nombre refuse d'accorder un primat à l'un ou l'autre aspect de la tâche des professeurs, considérant que celui-ci doit être à la fois un homme de métier et un pédagogue :

« Bonne formation professionnelle, formation psycho-pédagogique, amour des jeunes, patience et fermeté » (professeur, coiffure).

« Connaître très bien son métier, avoir aussi les mêmes qualités qu'un professeur de l'académique, de plus avoir de bonnes relations avec le monde du travail » (professeur, coiffure).

« Posséder sa matière, avoir de la facilité à la communiquer, être disponible » (professeur, secrétariat).

« Compréhension, patience et connaissance du métier » (professeur, alimentation).

« Une base de psychologie, connaître son métier, savoir s'organiser, avoir de la patience » (professeur, automobile).

« Connaissance du métier, patience, aptitude à transmettre les connaissances » (professeur, automobile).

« Connaissance du métier, amour de ses deux métiers : la profession et l'enseignement » (professeur, électrotechnique).

« Facilité de transmettre des connaissances, expérience industrielle, recyclage constant, prendre l'enseignement au sérieux, souci de bien former l'étudiant et de le diriger » (professeur, électrotechnique).

Ainsi, même s'ils ont acquis un poste et un statut d'enseignant, les professeurs de l'enseignement professionnel, qui, pour la plupart, ont une expérience en industrie, ne renient pas leur première identité, celle qui est liée à la maîtrise d'un métier ou d'un ensemble de connaissances techniques. C'est d'ailleurs en fonction de cette maîtrise d'un métier, qu'ils ont été légitimés et qu'ils le sont encore, du moins en partie, d'assumer une charge d'enseignement. Et s'ils font référence aux connaissances ou aux habiletés pédagogiques, c'est souvent beaucoup plus par obligation que par intérêt : « La Commission scolaire nous oblige », « C'est pour avoir le droit d'enseigner à temps plein », affirment-ils.

Compte tenu à la fois de leur itinéraire scolaire et de leur expérience industrielle, les professeurs ont tout intérêt à mettre en évidence la caractéristique qui, tout en les différenciant des autres groupes de professeurs, leur confère une certaine autonomie (par rapport à la direction des institutions). Et alors même qu'ils reconnaissent certaines de leurs faiblesses (connaissances des méthodes actives, facilité d'expression), ils refusent de mettre en question leur compétence technique, leur connaissance du métier, et ce, même s'ils jugent parfois qu'ils devraient se recycler afin de « se tenir à jour » : ainsi, près de 75 % des professeurs considèrent qu'en général les professeurs du secteur professionnel connaissent bien leur métier. Hormis cet aspect, l'image qu'ils ont, ou mieux qu'ils projettent d'eux-mêmes, n'apparaît pas très positive : en effet, entre 40 et 60 % des professeurs jugent sévèrement leurs collègues relativement à leur facilité d'expression et d'exposition de la matière, à leur intérêt pour les étudiants, à leur amour du travail et à leur connaissance des méthodes actives. Peut-être parce qu'ils accordent peu d'importance à la pédagogie, ceux-ci n'ont guère tendance à se reconnaître entre eux une compétence pédagogique particulière. D'ailleurs, les qualités qu'ils attribuent à un « bon professeur » en enseignement professionnel sont : d'abord la connaissance du métier et ensuite les qualités pédagogiques (bonne préparation du cours, facilité d'expression, clarté dans l'exposition, intérêt pour les étudiants, etc.). Il est intéressant de noter qu'une très faible importance est accordée à la connaissance des méthodes actives : ce faible intérêt est d'autant plus étonnant que les professeurs n'adoptent pas généralement la formule du cours magistral et qu'ils ont souvent, au niveau de l'apprentissage, des relations personnelles avec les élèves. Serait-ce que contrairement à ce qu'observe P. Willis en Angleterre¹, ces professeurs n'ont que faiblement recours à des méthodes « progressistes », c'est-à-dire qui tiennent compte d'abord des intérêts des élèves (« child centred » plutôt que « subject centred ») et qui favorisent un apprentissage individualisé selon le rythme de chaque élève et aussi le travail d'équipe ? Tout porte à croire, si l'on considère que parmi les qualités du « bon professeur » très peu d'importance est accordée à « l'intérêt pour l'étudiant », que seul un faible nombre de professeurs est disposé à

¹ Willis, P. *Learning to Labour*, op. cit., p. 71-72.

s'initier aux pédagogies « nouvelles ». Les professeurs du secteur professionnel pratiquent, peut-être souvent sans trop en prendre conscience, un enseignement individualisé (conseils personnels à chaque élève, etc.) mais ils doivent maintenir, dans l'ensemble de la classe ou de l'atelier, une discipline. Si l'on ne tenait compte que de leurs réponses lorsqu'ils sont interrogés au sujet des difficultés rencontrées avec leurs élèves, l'on pourrait même en conclure à la relative incompétence pédagogique des professeurs de l'enseignement professionnel : en effet, plusieurs semblent éprouver de la difficulté à motiver les élèves et à maintenir la discipline. D'autres parlent aussi de la difficulté de « donner le goût du travail bien fait » ou d'inculquer à l'élève l'habitude de la propreté. Mais, il est évident, et les professeurs en sont eux-mêmes conscients, que l'absence de compétence ou d'aptitudes pédagogiques n'est pas la seule et principale cause d'une telle situation : tout aussi déterminante est la « mauvaise » orientation des élèves eux-mêmes, qui souvent sont en quelque sorte contraints de choisir un métier manuel. Dans les discussions avec les professeurs, c'est d'ailleurs là une constante : parce que les conseillers en orientation dirigent les élèves vers l'enseignement professionnel non pas en fonction de leurs goûts ou aptitudes mais en fonction de leurs résultats scolaires, l'enseignement professionnel devient la « poubelle » ou le « dépotoir » de l'enseignement général. « Nous recevons, affirme un professeur en commerce-sécrétariat, les restants de l'école. » « Malheureusement, poursuit un professeur en coiffure, c'est encore le dépotoir de l'enseignement ; on nous envoie les élèves des voies allégées, des voies occupationnelles. » « La catégorie d'élèves qui fréquente l'enseignement professionnel n'est pas, selon un professeur en mécanique automobile, la crème. Ils ne sont pas assez bien dirigés et orientés. »

On peut sans doute interpréter de telles réactions comme une contestation de l'enseignement général et de leurs responsables, mais celles-ci constituent aussi une reconnaissance de la supériorité de cet enseignement général et, par là-même, le bien-fondé de la subordination-infériorité de l'enseignement professionnel. Certes, certains professeurs remettent en question les mécanismes d'orientation ou même la spécialisation trop hâtive des jeunes : « On veut spécialiser les jeunes trop vite. On a des pseudo-spécialistes. Ils ne savent pas lire, écrire, calculer (...). Il faut ajouter plus de matières de base, le reste viendra par surcroît. Je connais des entreprises qui refusent des jeunes du commerce pour employer uniquement ceux qui savent écrire et calculer. Alors, elles leur montrent ce qu'il y a à faire. Résultat : excellent, disent-elles » (professeur, commerce-sécrétariat). Cependant, d'autres professeurs, relativement plus nombreux, revendiquent pour l'enseignement professionnel, non pas une plus grande intégration au système d'enseignement, mais au contraire une plus grande autonomie (retour à la formule des écoles techniques et d'arts et métiers) et une plus grande dépendance à l'égard de l'entreprise (relation plus étroite entre l'enseignement professionnel et les industries). Tout se passe comme

si les professeurs refusaient la proximité avec leurs collègues de l'enseignement général¹ et préféraient que l'enseignement professionnel conserve à la fois sa marginalité et sa spécificité. L'école professionnelle est à la fois un atelier et une école et elle doit satisfaire en même temps aux exigences du système économique et aux normes du système d'enseignement. Aussi, les professeurs ont-ils tendance à formuler, pour cet enseignement, des principes pédagogiques propres et à s'opposer à l'esprit qui anime la pédagogie de l'enseignement général. Cette opposition à l'égard de l'enseignement général se manifeste clairement dans la liste des objectifs que les professeurs de l'enseignement professionnel attribuent à l'enseignement secondaire : ceux-ci négligent en effet largement les objectifs de culture générale (connaissance de l'histoire, connaissance des mathématiques, maîtrise de la langue anglaise et française, etc.) pour privilégier l'acquisition de connaissances et d'habitudes liées à l'exercice même d'un métier. Par ordre d'importance, les habiletés ou les connaissances que les professeurs jugent « très importantes que les élèves apprennent » sont les suivantes :

+ Avoir une bonne connaissance théorique du métier

S'habituer à prendre soin de l'équipement

Acquérir une grande habileté manuelle

S'habituer à supporter la fatigue

Bien parler en public

Être capable de bien écrire le français

Être bon en mathématiques

Être capable de bien parler en anglais

– Connaître l'histoire du Québec

L'école professionnelle : un atelier-école

[Retour à la table des matières](#)

Parmi les divers enseignements, l'enseignement professionnel est un des seuls à entretenir des relations institutionnalisées et pour ainsi dire organiques avec les représentants de l'économie et à ajuster ses normes aux exigences du système économique. Il s'ensuit que non seulement les programmes (enseignement théorique-apprentissage) mais aussi l'organisation des espaces et l'« atmosphère » générale

¹ Il est à noter que plus de la moitié des professeurs interrogés enseigne dans des institutions qui ne sont pas intégrées physiquement dans des polyvalentes : ce sont d'anciennes écoles techniques ou spécialisées.

des écoles professionnelles sont très différents de celles de l'enseignement général : l'on tend à reproduire les conditions de travail qui seront celles des diplômés-apprentis. De plus, tout en transmettant explicitement des connaissances à leurs élèves, les professeurs tentent de leur inculquer tout un ensemble d'habitudes et de dispositions morales afin d'en faire de « bons » ouvriers. Certes, « la fonction de moralisation des écoles à recrutement populaire peut apparaître aujourd'hui comme une fonction secondaire par rapport à leur fonction « technique » de transmission de savoir et de formation des compétences »¹ mais elle n'a pas totalement disparue.

L'élève modèle

[Retour à la table des matières](#)

Puisque le principal problème des professeurs est la faible motivation des étudiants, il n'est guère étonnant que lorsqu'on leur demande de « décrire » le genre d'élèves qu'ils aiment avoir dans leur classe ou atelier, leur réponse la plus fréquente soit : « Des élèves motivés », « des élèves intéressés », « des élèves bien orientés et motivés à apprendre », etc. « L'élève que j'aime avoir, confie un professeur en alimentation, c'est celui qui s'intéresse à son travail et qui le fait afin d'entrevoir un métier futur et non celui qui est là pour passer le temps. » Si tel est le cas, c'est-à-dire si la principale attente des professeurs est que leurs élèves soient sérieux – « matures », précisent certains – et qu'ils prennent au sérieux leurs études, c'est probablement que la première qualité du « bon » ouvrier ou homme de métier est l'amour de son travail ou de son métier. Plusieurs professeurs affirment d'ailleurs que pour eux l'élève modèle est celui qui « aime le métier qu'il prend », qui « est satisfait du choix de son métier et qui veut réussir dans ce métier », etc. Le premier travail des responsables de l'enseignement professionnel est donc d'amener des jeunes à accepter des futures conditions de vie et de travail, auxquelles ils sont, en fonction de leur origine sociale et de leur itinéraire scolaire, en quelque sorte contraints. L'on peut donc croire qu'il suffit à l'élève d'accepter et d'intérioriser son « destin » social, bref de se résigner, pour qu'il devienne un « bon » apprenti. Il semble en effet que ce ne soit que lorsque cet obstacle est tombé et que l'élève est parvenu à ajuster sa « vocation » aux potentialités objectives², qu'il est réellement possible aux professeurs d'entreprendre leur travail pédagogique.

¹ Grignon, Claude, *L'Ordre des choses*, op. cit., p. 155.

² Au sujet des effets de la « causalité du probable », voir Pierre Bourdieu, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue Française de Sociologie*, XV, 1974, pp. 3-40.

Les bonnes manières

[Retour à la table des matières](#)

Le travail pédagogique ne consiste pas seulement en la transmission de connaissances mais aussi en l'inculcation d'un ensemble d'habitudes et de dispositions culturelles et morales. Certes, en majorité, les professeurs s'entendent entre eux pour considérer qu'une de leurs tâches les plus importantes est de permettre à l'étudiant une bonne connaissance pratique et théorique de son métier, mais ils sont aussi d'accord que celui-ci doive, au cours de son séjour à l'école, acquérir diverses « bonnes » habitudes et en particulier les suivantes : *prendre soin de l'équipement* (ne pas le briser, le ranger, etc.), *être présents* (et aussi ponctuels), *avoir du respect pour les professeurs* et *être attentifs en classe*. L'acquisition de ces habitudes ou manières de se comporter apparaît à l'ensemble des professeurs beaucoup plus importante que l'acquisition de certaines compétences (connaissance de l'anglais, de l'histoire du Québec, des mathématiques, etc.) ou même de certaines bonnes manières (être bien habillé, avoir une belle démarche, être bien coiffé et propre). Principalement dans les métiers les plus manuels ou dans ceux où la présence des garçons est la plus élevée, par exemple en mécanique automobile et en électrotechnique, l'on ne surveille guère l'habillement des étudiants, leur démarche et leur propreté. Pour ces métiers, l'on tend, en ce qui concerne l'habillement, à uniformiser les groupes d'étudiants : l'obligation de revêtir un « bleu » de travail correspond certes à une nécessité technique mais permet aussi d'éliminer, dans l'atelier, les diverses fantaisies auxquelles ont recours les étudiants pour se singulariser. Par ordre d'importance, les qualités ou attitudes que les professeurs attendent de leurs élèves dans le cadre des activités scolaires sont les suivantes :

- + Être attentifs
- Être présents
- Avoir du respect pour le professeur
- Bien parler
- Être bien coiffés et propres
- Être bien habillés
- Avoir une belle démarche

En d'autres termes, ce qui a de l'importance aux yeux des professeurs, ce n'est pas tellement la manière dont l'étudiant se comporte envers lui-même (les soins qu'il apporte à sa coiffure ou à son habillement, etc.), si ce n'est, pour des professeurs en coiffure et en secrétariat, d'« avoir une belle personnalité »;

beaucoup plus importantes sont les diverses manières dont l'étudiant se comporte soit par rapport aux choses qui l'entourent soit par rapport aux individus qu'il rencontre, en particulier ceux qui occupent une position hiérarchiquement supérieure ou d'autorité. D'une certaine façon, celui-ci est amené à acquérir une *manière d'être* qui lui sera exigée dans les entreprises où il occupera habituellement un poste d'exécution et de subalterne et qui est, pour l'accès à ce poste, tout aussi indispensable que la compétence proprement technique. Certains professeurs n'hésitent d'ailleurs pas à informer leurs étudiants au sujet de la façon de se comporter lors de leurs premières entrevues avec leur futur employeur ou patron : cheveux pas trop longs, tenue correcte mais pas trop sophistiquée ou trop guindée, etc.

Autorité et familiarité

[Retour à la table des matières](#)

Même si dans le système d'enseignement secondaire toute relation professeur-étudiant en est une de domination symbolique ou, plus simplement, d'autorité, celle qui s'établit entre les professeurs et les étudiants dans les institutions d'enseignement professionnel comporte quelques caractéristiques qui leur sont propres et les différencient des institutions d'enseignement général. Le seul fait de l'apprentissage entraîne une modification des lieux (disparition de la classe avec pupitres et tableau) en même temps qu'une transformation profonde des relations entre, d'une part les étudiants eux-mêmes, et d'autre part entre ces derniers et leurs professeurs : en fonction même de la nature des tâches et de la fréquence des échanges informels, se développent entre les étudiants une solidarité ou une sorte d'« esprit de compagnonnage » et entre étudiants et professeurs, une plus grande familiarité. Lorsqu'on demande aux professeurs de « décrire le type de relations qu'ils ont à l'école avec leurs élèves » la plupart affirment que ce sont des relations « familières », « amicales », etc. ; « je suis, confie un professeur en coiffure, le plus familier possible, un peu comme un coiffeur le serait avec un apprenti dans un salon ». Une manifestation de cette familiarité c'est la fréquence des échanges entre professeurs et étudiants au sujet des problèmes personnels : très rares sont les professeurs qui n'abordent jamais des thèmes tels les problèmes familiaux, les problèmes d'argent, les amis, l'emploi futur ou la drogue ¹. Mais ceux-là mêmes qui

¹ À la question « Vos élèves vous parlent-ils de leurs problèmes personnels ? », la répartition des réponses est : souvent (23,5 %), quelques fois (55,5 %), rarement (17 %), n.s. (4 %).

définissent leurs relations comme familiales n'excluent pas la sévérité et aussi une certaine distance :

- « Je suis à la fois sévère et familier » (professeur, automobile).
- « J'essaie d'être familier mais sur certains points, je suis sévère » (professeur, automobile).
- « Je suis familier, tel un père avec son fils » (professeur, électrotechnique).
- « Familier sans effronterie, impolitesse, et sans tutoyer » (professeur, électrotechnique).
- « Je suis familier, mais je demeure le professeur » (professeur, électrotechnique).
- « Mes relations sont amicales, mais respectueuses » (professeur, coiffure).
- « Mes relations sont familiales, avec réserve quand même » (professeur, coiffure).
- « Je suis assez familière mais aussi un peu sévère » (professeur, secrétariat).
- « Relations très amicales, comme un grand-père très respecté » (professeur, secrétariat).
- « Je suis ni trop distante, ni trop familière » (professeur, secrétariat). « Je vois à ce qu'on me respecte ; je suis très compréhensif si mes exigences sont respectées mais très rigide si quelqu'un ne les satisfait pas » (professeur, secrétariat).
- « Je suis familier mais distant jusqu'à un certain point, afin que les élèves se rendent compte que le professeur ne doit pas être considéré comme leur égal » (professeur, secrétariat).
- « Je suis familier avec réserve. Mélange de familiarité et sévérité » (professeur, alimentation).
- « Je suis très familier mais tout en étant sévère » (professeur, alimentation).
- « Je suis familier mais j'exige que l'on me respecte » (professeur, alimentation).

Cependant, cette « distance », ce « respect » qu'exigent les professeurs, il ne semble pas que ceux-ci l'obtiennent par l'utilisation fréquente de sanctions : par exemple, les professeurs ne mettent que rarement un étudiant à la porte de la classe (ou de l'atelier). Les raisons d'une telle sanction sont habituellement soit l'indiscipline soit l'impolitesse (ou l'insolence). Et même si aucune question ne portait sur les chahuts, il ne semble pas que ceux-ci soient fréquents ; la manière dont les étudiants réagissent à l'inculcation qu'ils subissent est plutôt individuelle et consiste habituellement en absences plus ou moins prolongées. C'est d'ailleurs là un problème qui préoccupe professeurs et administrateurs : à cause soit de l'attrait du travail, soit du refus de la culture et de la morale scolaires, très nombreux sont les étudiants qui ne se présentent pas aux cours ou qui tout simplement abandonnent au cours de l'année leurs études. Ces comportements ne sont pas nécessairement

une critique des professeurs et de leur compétence, mais ils sont souvent perçus par ces derniers comme tels : aussi leur première préoccupation est-elle de réussir à « intéresser », à « motiver » leurs étudiants, c'est-à-dire à les maintenir à l'école jusqu'à la fin de leurs études. À la question, « Pour vous, réussir dans votre enseignement, qu'est-ce que ça veut dire ? », un professeur (secrétariat) répond tout simplement : « Garder les élèves en classe et sauver les meubles. »

Parvenir à « garder à l'école » les étudiants et à leur transmettre les connaissances et habiletés qu'il juge indispensables constituent certes des objectifs importants que se fixe le corps professoral, mais ce ne sont pas les seuls : parce que la qualité de l'enseignement professionnel ne se juge pas seulement par les résultats scolaires des étudiants mais aussi et surtout par la facilité d'accès et de réussite sur le marché du travail, les professeurs accordent aussi beaucoup d'importance à cet autre critère pour évaluer leur propre réussite. Réussir devient en effet pour eux :

- « Rendre les élèves capables d'entrer sur le marché du travail » (professeur, coiffure).
- « Sortir des élèves qui vont réussir dans leur métier, qui vont gagner leur vie et être heureux dans leur métier » (professeur, coiffure).
- « Rendre l'élève apte à entrer sur le marché du travail pour ne pas devenir chômeur » (professeur, coiffure).
- « Aider les élèves à apprendre à travailler en vue de se trouver un emploi » (professeur, secrétariat).
- « Rendre l'étudiant apte à travailler dans un bureau afin de satisfaire aux exigences des patrons » (professeur, secrétariat).
- « Placer des jeunes avec des connaissances qui leur permettront de réussir » (professeur, alimentation).
- « Rendre les jeunes capables de remplir des postes dans l'industrie » (professeur, alimentation).
- « Revoir un ancien élève réussir heureusement et convenablement sa vie » (professeur, automobile).
- « Que l'étudiant trouve de l'emploi » (professeur, électrotechnique).

Le seul fait que ce soit beaucoup moins les résultats scolaires ou le développement de certaines qualités professionnelles de l'étudiant (maturité, intelligence, etc.), que la facilité d'accès à des postes, qui constitue le critère de réussite de l'enseignement professionnel, montre bien la faible autonomie de cet enseignement et par là même sa grande dépendance par rapport au système économique : ses objectifs sont fixés non pas tant par les professeurs ou par les étudiants eux-mêmes que par les futurs employeurs des diplômés. Les exigences des employeurs tendant à prendre le pas sur les normes du système d'enseignement, il n'est guère

étonnant que d'une part l'obtention d'un titre scolaire comme tel soit beaucoup moins valorisée que l'acquisition de connaissances techniques et d'habiletés manuelles et que d'autre part les professeurs se préoccupent moins des problèmes proprement pédagogiques (et d'éducation) que des problèmes d'apprentissage ou de formation professionnelle : l'école professionnelle est un quasi-atelier (ou bureau) qui doit préparer des jeunes à vivre dans des ateliers (ou des bureaux) et à y effectuer des tâches d'exécution (et parfois de surveillance).

Pédagogie et politique

[Retour à la table des matières](#)

Cette tâche de l'école, qui est de « préparer les jeunes à la vie » n'est cependant pas seulement scolaire, elle est aussi, dans une certaine mesure, politique. L'une des erreurs fréquentes dans l'analyse des opinions ou conceptions pédagogiques est d'isoler celles-ci d'autres opinions et en particulier des opinions ou prises de positions politiques. En fait, toute prise de position pédagogique est aussi, tout particulièrement dans l'enseignement professionnel, une prise de position politique : par exemple, le seul fait d'affirmer que l'étudiant « doit être apte à travailler dans un bureau afin de satisfaire aux exigences des patrons » (professeur, secrétariat) ou de dire que le professeur doit « se comporter comme un "patron compréhensif" » (professeur, électrotechnique), correspond à une conception de la fonction sociale de l'école et aussi, dans ces cas-ci, à une conception des relations entre patrons ou employeurs et ouvriers.

Faut-il pour autant en conclure que la seule façon pour des professeurs de bien accomplir leurs tâches professionnelles et d'être de « bons professeurs » consiste à ne pas remettre en question l'ordre social et, au plan politique, à être conservateur ou à demeurer indifférents ? Comment un professeur de l'enseignement professionnel qui a fréquenté pendant plusieurs années les milieux industriels et qui doit être sensible aux diverses exigences des entreprises peut-il conserver une certaine autonomie idéologique et ne pas être un défenseur du système économique et politique actuel et du mode d'organisation du travail dans les entreprises ?

L'on retrouve certes parmi les membres du corps professoral un certain nombre qui s'intéressent à la politique (23 %), qui sont membres d'un parti politique – habituellement le Parti québécois (18 %) – ou qui s'occupent activement de

syndicalisme (23 %). Mais est-ce là un indice de politisation ? En fait, très peu de professeurs lisent régulièrement les documents publiés par la CEQ et, lorsqu'ils émettent une opinion, celle-ci est habituellement négative : « littérature trop extrémiste », « de la foutaise », « de la propagande », « encore confus », etc. De plus, à l'égard de divers problèmes sociaux et politiques, ces professeurs apparaissent relativement conservateurs, particulièrement en ce qui concerne la légalisation de la drogue ou l'accès des ouvriers à la direction des entreprises : au sujet de ces deux problèmes, les professeurs sont habituellement soit en total désaccord, soit plus ou moins d'accord. Il n'y a qu'en regard du travail de la femme ou des relations sexuelles avant le mariage que les professeurs apparaissent plus tolérants ou d'une plus grande ouverture d'esprit : moins de 15 % sont en total désaccord. Enfin, au sujet de l'indépendance du Québec comme « une solution valable », les opinions sont partagées : 21,5 % sont totalement d'accord, 34,2 % sont plus ou moins d'accord, 25,5 % sont en total désaccord et 19 % refusent de donner leur point de vue.

Sur la base de ces quelques données, l'orientation idéologique des professeurs n'apparaît ni parfaitement cohérente – libéralisme par rapport aux changements de mœurs et valeurs culturelles et conservatisme par rapport aux modifications de structures sociales – ni très homogène : en raison même de la diversité de leur itinéraire social, scolaire et professionnel, ceux-ci manifestent en effet un grand pluralisme d'opinions (par exemple en ce qui concerne l'orientation politique future du Québec). Dans leur ensemble, ces professeurs apparaissent évidemment peu enclins à entreprendre des actions politiques à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école : ils sont d'autant moins prédisposés à remettre en question le système économique, que peu distants de l'entreprise, ils doivent inculquer aux futurs travailleurs les habitudes du bon ouvrier ou du bon employé. Beaucoup plus qu'au niveau proprement politique ou des organisations politiques, l'action idéologique spécifique des professeurs se situe en fait à un tout autre niveau, au niveau des pratiques pédagogiques quotidiennes : leur contribution au maintien de l'ordre social passe en effet d'abord par leurs efforts quotidiens (discipline, présence aux cours, respect de l'autorité, etc.) pour maintenir l'ordre scolaire.

Conclusion

[Retour à la table des matières](#)

En raison du cadre dans lequel fut réalisée cette enquête (Famille de Formation des Maîtres, UQAM), l'une des questions qui se pose tout naturellement au terme de l'analyse concerne la formation que doivent recevoir les futurs enseignants qui auront à former la force de travail future. Après avoir réalisé l'unification de l'enseignement secondaire par l'intégration de l'enseignement professionnel dans l'école polyvalente, le ministère de l'Éducation a déjà, faut-il préciser, entrepris d'unifier et d'uniformiser le corps professoral en dotant les professeurs de l'enseignement professionnel des mêmes caractéristiques scolaires que possèdent les professeurs de l'enseignement général. Pour leur part, les professeurs de l'enseignement professionnel ont pu difficilement ne pas entrer dans la « course aux titres » (scolaires) : plusieurs ont en effet effectué un nouvel investissement scolaire afin d'acquérir une formation pédagogique plus élevée. Mais devant la perspective d'un perfectionnement proprement pédagogique, plusieurs d'entre eux manifestent une grande ambivalence : peu distants du champ économique, ces professeurs sont soumis à des exigences différentes et parfois contradictoires et tentent d'exceller à la fois au niveau de la compétence technique et au niveau de la compétence pédagogique. De plus, cette population n'est pas très homogène et n'a pas, en fonction même de la diversité des itinéraires sociaux, scolaires et professionnels, des demandes ou des « besoins » de formation identiques. Enfin, la résistance à entrer dans un processus de recyclage ou de perfectionnement

pédagogique risque d'être d'autant plus grande qu'à cause d'une trop grande modification des caractéristiques scolaires des professeurs, peut s'accroître l'écart entre le système d'enseignement professionnel et le champ économique. Très préoccupés par l'acquisition d'une formation technique, les étudiants eux-mêmes ne semblent guère intéressés à voir leurs professeurs se donner une formation pédagogique plus élevée : ils préfèrent au contraire que ceux-ci demeurent des « hommes de métiers » et qu'ils améliorent, par des stages en milieux industriels, leurs connaissances proprement techniques.

Mais tout au cours de cette recherche sur l'enseignement professionnel au Québec s'est substituée graduellement à cette première question concernant la formation à donner aux enseignants du secteur professionnel une autre question qui est tout aussi déterminante puisque la réponse à cette dernière question risque de modifier la réponse à la première : cette deuxième question concerne la formation qu'il faut donner aux futurs travailleurs. Faut-il prolonger la scolarité des jeunes qui se sont orientés vers le secteur professionnel ? Faut-il modifier les grilles horaires afin d'y introduire plus d'enseignement à caractère « général » (ou de culture) ? Dans son document rendu public en 1979, *L'École québécoise, un énoncé de politique et plan d'action*, le ministère de l'Éducation a lui-même suggéré diverses modifications : prolongation de la formation professionnelle longue d'une année ; introduction de cours de connaissances du monde du travail et d'initiation à la technologie, etc. Pourquoi ces modifications ? Au niveau de l'enseignement secondaire tout comme aussi aux niveaux collégial et universitaire, se pose le problème de la « déqualification-surqualification » du travail : il se manifeste avec plus de force une contradiction entre « d'une part la généralisation et la prolongation de la scolarisation ainsi que l'élévation du niveau scolaire, et d'autre part, la baisse de l'efficacité des diplômes pour obtenir le type ou le niveau d'emploi correspondant »¹. Depuis les deux dernières décennies, l'on constate en effet une élévation générale du niveau de scolarité : cette prolongation dépend non seulement des décrets du législateur mais aussi d'un fort mouvement de prolongation « spontanée » y compris parmi les ouvriers, qui comptent ainsi obtenir plus facilement des postes de travail qualifié. Cependant, le système scolaire qui s'est efforcé de répondre à ces diverses demandes de scolarisation, n'est-il pas actuellement en train de donner une formation professionnelle à de futurs travailleurs sans qualification dont l'entreprise a besoin ? L'on connaît mal ici au Québec et au Canada, les divers effets de modernisation des entreprises au niveau à la fois de la production et de l'administration. Cette modernisation a-t-elle provoqué une déqualification des travailleurs « surqualifiés » (ingénieurs, techniciens, informaticiens, etc.) ? La mécanisation du travail de bureau et aussi « l'informatisation » de la gestion ont-elles ralenti la progression des emplois

¹ Freyssenet, Michel, *La Division capitaliste du travail*, Paris, Savelli, 1977, p. 193.

administratifs et transformé les employés de bureau en « O.S. de bureau » (mécánographes, perforatrices, codeurs, etc.) ? En raison même du taux élevé de chômage chez les jeunes et en particulier chez les jeunes dont le niveau de scolarisation est plus faible, l'on peut penser que la déqualification et les suppressions d'emplois ont été importantes depuis une dizaine d'années et qu'est apparue une « main-d'œuvre diplômée sur-numéraire ne trouvant un emploi qu'à la condition de dévaloriser son diplôme »¹.

Tout le paradoxe de la conjoncture actuelle est que l'on tend à accroître le degré de scolarité des jeunes travailleurs, et dans une certaine mesure leur qualification professionnelle, alors même que l'entreprise continue d'opérer une déqualification des postes de travail. Pour sa part, le système d'enseignement professionnel ne semble pas particulièrement touché par ce mouvement de « déqualification-surqualification », il n'apparaît pas actuellement « en crise » : au contraire ses responsables actuels au niveau gouvernemental cherchent à prolonger d'une année la formation professionnelle « longue » et à accroître la part de la culture générale dans cette formation. Comment expliquer une telle politique ? Serait-ce que la contribution du système d'enseignement professionnel à la formation d'une main-d'œuvre destinée à des postes en milieux industriels est si faible que son retard à traduire dans son programme et son fonctionnement les divers changements que connaissent les entreprises ne met pas en question le développement de la production ? Peut-être que plus près des milieux francophones de la petite et moyenne entreprise et aussi de l'administration publique provinciale, le système d'enseignement professionnel n'a été que partiellement affecté par le processus d'automatisation de la production (et de la gestion) qui s'est d'abord opéré dans les grandes entreprises multinationales. Tout porte à croire que la politique récente du ministère de l'Éducation formulée dans *L'École québécoise* s'inscrit dans un effort de dissocier la qualification professionnelle de la certification des études : même si les étudiants obtiendront une certification (ou diplomation) plus élevée, il n'est en effet nullement assuré que cette prolongation puisse leur fournir une meilleure qualification (compétence) et leur donner un accès plus facile au marché du travail et à des postes mieux rémunérés. D'ailleurs, le seul fait de prolonger d'une année la formation professionnelle « longue » risque d'accroître le taux d'abandon des élèves au cours de la sixième année, et cela d'autant plus que cette année est celle des stages : dans une conjoncture où l'accès au monde du travail est difficile, les stages peuvent en effet constituer le moment que choisissent les jeunes qui se pensent suffisamment qualifiés pour se laisser « attirer » immédiatement par un poste. L'entreprise bénéficie alors d'une main-d'œuvre qualifiée sans avoir à lui reconnaître

¹ *Ibid.*, p. 201.

une compétence certifiée (diplôme) et sans avoir à payer le prix d'une telle certification (ou en payant le prix le plus bas).

Le jeune qui entreprend des études dans le secteur professionnel espère habituellement acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires dans l'exercice d'un métier : il entend se donner une compétence technique spécialisée. Or, ni l'orientation du système d'enseignement (primat de la formation générale), ni l'organisation et la nature du travail dans les entreprises (diversité des postes, nécessité d'un certain apprentissage « sur le tas », changement dans les techniques de production, etc.) ne favorisent la transmission d'une véritable compétence technique, qui soit à la fois spécialisée et polyvalente. Tout concourt, au niveau de l'enseignement secondaire, à réduire la formation à la transmission de quelques éléments de culture générale – suffisamment pour que l'étudiant se sente « non-cultivé » – et à l'initiation partielle à un métier précis ou spécialisé. Certes des cours de culture générale seront offerts en plus grand nombre, mais ils demeurent souvent optionnels et risquent, de ce fait, d'être délaissés par la plupart des étudiants du secteur professionnel. Par ailleurs, et c'est un aspect plus important, la conception même de la formation professionnelle n'est d'aucune façon remise en question. Dès lors, comment penser remédier au manque de motivation de nombreux étudiants ? À leur absentéisme fréquent ? Aux abandons ? En fait, l'idée même de la polyvalence, qui est le guide de l'organisation de l'enseignement secondaire, n'est pas présente dans l'enseignement professionnel lui-même, tout au moins au niveau de groupes ou familles de métiers. Quel intérêt un jeune peut-il avoir à n'étudier que le débossage et ainsi fermer considérablement son avenir professionnel ? N'y aurait-il pas lieu de l'initier adéquatement à l'ensemble des métiers de l'automobile (mécanique, etc.) ? Et de même pour le jeune qui se dirige vers le secteur de la construction, il y aurait tout avantage à une connaissance plus élargie et une meilleure maîtrise des principaux métiers de la construction (menuiserie, électricité, plomberie, etc.). Le choix définitif se ferait alors plus tardivement (et finalement au moment même de l'accès au marché du travail) et s'effectuerait sur la base d'une connaissance plus étendue du monde de la technique. Trop souvent et aussi trop simplement, l'on tend à contrebalancer les effets de la (sur-) spécialisation par l'accroissement de la formation dite générale (langue, littérature, mathématiques, etc.) : la polyvalence ne peut en fait être réelle au niveau de l'enseignement professionnel que si elle touche aussi au monde « professionnel », au monde des techniques.

Toute la difficulté de l'organisation de l'enseignement professionnel réside dans la nécessité d'ajuster cet enseignement aux besoins de l'entreprise, mais en évitant d'asservir l'éducation au monde du travail : l'école ne peut y parvenir que si elle transmet, tout en la certifiant (diplôme), une compétence (générale et spécialisée) et

qu'elle fournit aux « futurs travailleurs » non seulement un « sens de la vie », une « pensée cohérente », un « jugement critique », etc., mais aussi les moyens de se défendre individuellement (détention d'un titre scolaire qui a une valeur sur divers marchés du travail) et collectivement. Le (faible) degré d'autonomie dont bénéficie l'école professionnelle lui permet peut-être d'apporter quelques modifications aux programmes scolaires (et aux grilles horaires), aux conditions matérielles d'acquisition d'un métier (amélioration des équipements et des locaux, diminution du bruit, etc.) et au mode de fonctionnement quotidien (assouplissement de la discipline, participation des élèves à l'organisation des activités scolaires, etc.). Mais, dans une large mesure, la « revalorisation » de l'enseignement professionnel exige aussi une modification des conditions de travail (lieu de travail, cadences, salaires, etc.) et de la position hiérarchiquement inférieure des postes auxquels cet enseignement donne accès. Et à cet égard, l'action du mouvement syndical est déterminante : les luttes sociales et économiques que celui-ci mène dans les entreprises améliorent les conditions de travail et permettent d'accroître la force et l'autonomie des travailleurs et profitent ainsi indirectement au secteur professionnel du système d'enseignement. Cependant, le mouvement syndical dans son ensemble ne doit pas abandonner la formation professionnelle des jeunes travailleurs à la seule autorité du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires et la laisser à la remorque des seuls « besoins » de l'entreprise : par leurs propres instruments de formation et ainsi par le biais des professeurs qu'elles protègent syndicalement, les diverses centrales syndicales peuvent déjà intervenir pour améliorer les conditions de l'apprentissage, fournir aux jeunes travailleurs une connaissance du monde du travail et une initiation à la vie syndicale et ainsi donner une orientation différente à l'enseignement professionnel. Comme le note justement Paul Willis, « la nécessité du lundi matin n'implique pas une succession sans fin de lundis matins semblables ¹ à l'usine... comme à l'école.

¹ Willis, Paul, *Learning to Labour*, Saxon House, 1978, p. 192.

Annexes 1

Tableaux statistiques

Tableau I

Origine sociale des étudiants de l'enseignement secondaire professionnel, selon la famille professionnelle (%)

[Retour à la table des matières](#)

Spécialités Occupation du père	Alimen- tation	Secrétaire	Coiffure	Dessin technique	Électro- technique	Auto- mobile	Total
Non-manuelle	31,1	30,2	23,9	25,0	23,5	19,5	25,8
Manuelle	68,9	69,8	76,1	75,0	76,5	80,4	74,2
TOTAL	100,0 (45)	100,0 (43)	100,0 (47)	100,0 (52)	100,0 (34)	100,0 (46)	100,0 (267)

Tableau II

Répartition des étudiants de l'enseignement secondaire professionnel (selon l'éducation du père)

Éducation du père	N	%	
Cours élémentaire	92	33,6	} 67,5
Cours secondaire en partie	68	24,8	
Cours secondaire au complet	25	9,1	
Collège classique	10	3,6	} 8,0
Université	6	2,2	
École technique post-secondaire	3	1,1	
École normale	3	1,1	
Autres	5	2,3	
Non-spécifié	61	22,3	
TOTAL	274	100,0	

Tableau III

Réaction des parents devant la décision de leurs enfants de s'orienter vers le secondaire professionnel

Réactions des parents	N	%
Contents	173	63,1
Indifférents	48	17,5
Décus	7	2,6
Je ne sais pas	46	16,8
TOTAL	274	100,0

[Retour à la table des matières](#)

Tableaux IV

Attitude des parents devant la prolongation des études (Cégep, Université) de leurs enfants

Attitude des parents	N	%
Favorables	119	43,4
Non-favorables	40	14,6
Ne sais pas	115	42,0
TOTAL	274	100,0

Tableau V

Les personnes que les étudiants ont consultées avant de prendre la décision d'apprendre un métier (réponse affirmative)

Personnes consultées	N	%
Parents	178	65,0
Frères et sœurs	51	18,6
Amis	60	21,9
Professeurs	80	29,2
Orienteurs	147	53,6
Autres personnes	35	12,8

Tableau VI

[Retour à la table des matières](#)

Aspects de la formation que les étudiants considèrent comme très importants, plus ou moins importants ou pas importants du tout (Question 32).

	Très important	Plus ou moins important	Pas important	Non-spécifié	Total
Acquérir une grande habileté manuelle	3,2	6,1	0,4	0,4	100,0
S'habituer à prendre soin de l'équipement	77,7	20,1	2,2	—	100,0
S'habituer à supporter la fatigue physique	58,8	39,7	6,2	0,4	100,0
Bien écrire le français	46,4	43,4	9,1	1,1	100,0
Bien parler en public	69,3	25,9	3,6	1,1	100,0
Parler anglais	54,7	37,2	6,9	1,1	100,0
Connaître l'histoire du Québec	2,9	39,8	55,1	2,2	100,0
Avoir une bonne connaissance théorique du métier	86,9	12,0	0,4	0,8	100,0
Être bon en mathématiques	17,9	58,4	21,9	2,2	100,0
Avoir une belle personnalité	53,6	35,0	9,9	1,5	100,0

Tableau VII

Aspects de la formation que les étudiants considèrent comme très importants, selon la famille professionnelle(%)

Aspects	Spécialités					
	Aliment- tation	Secré- tariat	Coiffure	Dessin technique	Électro- technique	Auto- mobile
Habileté manuelle	81,8	66,7	98,0	82,7	91,7	80,4
Soin de l'équipement	80,06	71,1	75,5	75,0	75,0	89,1
Fatigue physique	75,6	57,8	93,9	38,5	40,0	43,5
Bien écrire le français	27,9	93,3	18,4	69,2	28,6	37,0
Bien parler en public	65,1	86,7	98,0	53,8	34,3	73,9
Parler anglais	37,8	82,2	52,1	53,8	44,1	58,7
Histoire du Québec	4,5	4,5	—	3,8	5,7	—
Connaissance théorique du métier	84,3	86,7	87,5	90,5	83,3	89,1
Mathématiques	14,0	8,9	2,1	33,3	28,6	21,7
Personnalité	58,1	79,5	89,8	36,5	22,9	32,6

Tableau VIII

[Retour à la table des matières](#)

Aspects de la formation auxquels les professeurs et les autorités accordent de l'importance, selon la famille professionnelle (%)

Aspects	Spécialités						Total
	Aliment- tation	Secré- tariat	Coiffure	Dessin technique	Électro- technique	Auto- mobile	
Habillement	93,3	14,0	95,8	9,6	5,7	19,6	40,7
Langage	84,6	71,1	91,7	61,5	26,5	75,6	70,3
Démarche	18,2	8,9	52,2	3,8	5,7	4,3	15,6
Politesse	100,0	95,6	100,0	76,0	73,5	84,6	88,8
Présence au cours	100,0	95,6	98,0	88,5	97,2	97,6	95,9
Coiffure et propreté	72,7	35,6	97,9	25,0	17,1	34,1	48,1

Tableau IX

Évaluation par les étudiants de la compétence des professeurs selon la famille professionnelle (% de réponses « Beaucoup » à la question « Est-ce que les professeurs possèdent les qualités suivantes ? »

Spécialités Aspects	Aliment- tation	Secré- tariat	Coiffure	Dessin technique	Électro- technique	Auto- mobile	Total
Connaissance du métier	93,0	77,3	98,0	98,0	97,2	95,7	93,3
Facilité d'expression	65,9	65,9	49,0	65,4	80,6	71,7	65,8
Exposition de la matière	75,0	45,5	79,6	63,5	71,4	73,9	68,3
L'intérêt porté à chaque étudiant	61,4	15,9	57,1	75,0	48,6	39,1	50,2
Amour de leur travail	79,5	41,9	81,6	84,3	82,9	84,4	76,4

Tableau X

[Retour à la table des matières](#)

Relations étudiants-professeurs, selon la famille professionnelle (% de réponses affirmatives à la question « Quand vous êtes avec vos professeurs, vous arrive-t-il de recevoir... ? »)

Spécialités Relations	Aliment- tation	Secré- tariat	Coiffure	Dessin technique	Électro- technique	Auto- mobile	Total
Conseils techniques	90,9	40,9	79,6	84,3	97,1	84,8	79,3
Taquineries	79,1	50,0	50,0	80,4	65,7	65,2	64,9
Conseils personnels	54,8	15,9	22,9	42,0	27,3	26,1	31,4
Discussion de problème non-scolaires	59,1	36,4	32,7	62,0	58,8	47,8	49,3
Histoires	60,5	27,3	33,3	75,5	74,3	64,4	55,5

Tableau XI

Évaluation du matériel et des équipements scolaires par les étudiants, selon la famille professionnelle (% de réponses affirmatives à la question « Que pensez-vous du matériel et de l'équipement que l'école met à votre disposition ? »)

Spécialités Équipement	Aliment- tation	Secré- tariat	Coiffure	Dessin technique	Électro- technique	Auto- mobile	Total
Manque d'équipement	43,2	50,0	39,5	38,8	42,9	34,1	40,9
Équipement pas assez moderne	31,7	34,1	32,6	23,5	36,4	24,4	29,9
Équipement pas assez disponible	29,3	48,7	42,6	30,8	20,6	27,2	35,4
Manque d'espace	56,8	34,1	57,1	15,4	47,2	34,1	40,0

Tableaux XII

[Retour à la table des matières](#)

Changements de programme revendiqués par les étudiants, selon la famille professionnelle (% de réponses affirmatives à la question « Qu'aimeriez-vous changer dans l'enseignement que vous recevez ? »)

Spécialités Changements	Aliment- tation	Secré- tariat	Coiffure	Dessin technique	Électro- technique	Auto- mobile	Total
Cours théoriques	17,9	15,9	13,6	22,4	18,8	19,0	17,9
Cours pratiques	70,0	79,5	67,4	60,0	68,8	69,8	69,1
Cours de formation générale	26,3	16,3	11,9	18,4	17,2	14,3	17,2
Stages	76,9	84,1	67,4	79,6	78,1	78,6	77,6

Tableau XIII

[Retour à la table des matières](#)

Activités de loisir des étudiants de l'enseignement secondaire professionnel

	Très souvent souvent	Rarement Jamais	N. S.
A. Lecture			
Romans	31,4	67,9	0,7
Journal quotidien	60,6	38,3	1,1
Revue techniques	28,8	69,3	1,9
B. Musique, T.V., Arts			
Disques	92,7	6,9	0,4
Cinéma	47,4	52,2	0,4
Télé	81,0	17,9	1,1
Nouvelles à la télé	47,1	52,6	0,4
Instrument de musique	21,9	77,7	0,4
Musée	6,2	93,1	0,8
C. Autres			
Sport	70,8	28,5	0,7
Bricolage	47,8	52,2	0,0
Danse	60,6	39,1	0,4

Tableau XIV

Intérêts des étudiants pour la politique

Intérêt	N	%
Beaucoup	28	60,2
Un peu	121	44,2
Pas du tout	124	45,3
N. S.	1	0,4
TOTAL	274	100,0

Tableau XV

[Retour à la table des matières](#)

Intention de vote (à une élection provinciale) des étudiants

Parti	N	%
Parti créditiste	5	1,5
Parti libéral	51	18,6
Parti québécois	124	45,3
Union nationale	1	0,4
Aucun	79	28,8
N. S.	14	5,1
TOTAL	274	100,0

Tableau XVI

Opinions des étudiants sur quelques problèmes sociaux et politiques

Problèmes	Très d'accord %	Plus ou moins d'accord %	Pas d'accord du tout %	N. S. %
Indépendance du Québec	28,8	51,5	15,0	4,7
Légalisation de la drogue	21,5	32,5	43,1	2,4
Travail de la femme	26,6	42,3	27,4	3,7
Relations sexuelles	62,4	28,8	4,7	4,0
Autogestion	9,9	54,7	32,1	3,3

Tableau XVII

[Retour à la table des matières](#)

Aspirations professionnelles des étudiants, selon la famille professionnelle

Spécialités Emploi	Aliment- tation	Secré- tariat	Coiffure	Dessin technique	Électro- technique	Auto- mobile	Total
Ouvrier-employé	31,8	84,1	6,7	40,4	25,7	35,6	38,0
Contremaître	9,1	2,3	4,4	13,5	5,7	22,2	9,8
Entrepreneur	31,8	11,4	22,2	36,5	57,1	31,1	30,8
Professeur	4,5	2,3	31,1	1,9	0,0	4,4	7,5
Autres	22,7	8,0	35,5	7,7	11,5	6,7	13,9
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	(44)	(44)	(45)	(52)	(35)	(45)	(266)

Tableau XVIII

[Retour à la table des matières](#)

Caractéristiques du futur emploi que les étudiants qualifient d'importantes

Caractéristiques de l'emploi	Très important %	Plus ou moins important %	Pas important %	N. S. %
Bien rémunéré	82,1	14,6	0,4	2,9
Stable	90,1	7,7	0,7	1,5
Dans son métier	85,8	10,2	0,7	3,3
À Montréal	48,2	39,8	8,4	3,6
En français	50,4	39,1	6,9	4,2
Avec responsabilité	38,7	55,5	2,6	3,3
Rencontre de gens	60,6	31,4	4,7	3,3

Annexes 2

Questionnaire

L'enseignement professionnel au Québec

[Retour à la table des matières](#)

Mademoiselle, Monsieur,

Le questionnaire qui suit a pour objectif d'étudier 1) ce qui vous a motivé à vous orienter vers l'enseignement professionnel, 2) ce que vous pensez de l'enseignement que vous recevez et 3) ce que vous prévoyez faire à votre sortie de l'École.

Il est entendu que vos réponses demeureront strictement confidentielles.

Nous vous remercions de votre collaboration qui assurera la réussite de cette recherche sociologique.

Marcel Fournier
Professeur
Département de Sociologie
Université de Montréal

Instructions concernant la façon de remplir ce questionnaire :

1. Veuillez ne pas consulter vos amis. Donnez votre opinion personnelle.
2. Pour la plupart des questions, vous n'avez qu'à mettre un crochet dans une **case** pour indiquer votre réponse.
3. Pour certaines questions, vous devez répondre par un mot ou une phrase. Utilisez la ligne prévue à cet effet.
4. Répondez à toutes les questions.
5. Il est très important que vous lisiez au complet chacune des questions et s'il y a lieu, le choix de réponses qui suit.

1. Nom de l'École : _____

2. Sexe Masculin ☐ Féminin ☐

3. Quel âge avez-vous présentement ?

14 ans ou moins

15 ans 16 ans

17 ans 18 ans

19 ans ou plus

4. En quelle année êtes-vous actuellement ?

secondaire III

secondaire IV

secondaire V

5. Quel cours professionnel (métier) suivez-vous ? alimentation commerce et secrétariat couture coiffure

Alimentation

Commerce et secrétariat

Couture	☐
Coiffure	☐
Dessin technique	☐
Électrotechnique	☐
Équipement motorisé	☐
Hydrothermie	☐
Imprimerie	☐
Meuble et construction	☐
Autres (spécifiez)	☐

6. Avant d'entreprendre votre secondaire professionnel, que faisiez-vous ?

7. À l'école élémentaire, avez-vous déjà « doublé » ou « sauté » une année scolaire ?

J'ai « doublé » une année	☐
J'ai « sauté » une année	☐
Ni l'un, ni l'autre	☐

8. Lorsque vous étiez en Secondaire II, est-ce que vos résultats scolaires étaient :

Nettement au-dessus de la moyenne	☐
Un peu au-dessus de la moyenne	☐
A peu près dans la moyenne	☐
Un peu au-dessous de la moyenne	☐
Nettement au-dessous de la moyenne	☐

9. Où habitez-vous actuellement ?

avec vos parents	☐
en appartement	☐
autres	☐

10. Où êtes-vous né ?

Montréal	☐
À l'extérieur de Montréal	☐
(Précisez)	

11. Avez-vous des frères et des sœurs ?

aucun
un
deux
trois
quatre
cinq ou plus

12. Quelle est l'occupation de votre père ? (S'il est décédé ou à la retraite, dites quelle était sa dernière occupation ?)

13. Dans quel genre de compagnie, maison d'affaires ou d'organisation travaille-t-il ?

14. Votre père s'est-il trouvé sans emploi (chômage) au cours des deux ou trois dernières années ?

pas du tout
pour une ou deux courtes périodes
pour plusieurs courtes périodes
pour de longues périodes
la plupart du temps

15. Votre mère travaille-t-elle à l'extérieur ?

oui ☐ non ☐
Si votre mère travaille à l'extérieur, quelle est son occupation ?

16. Jusqu'où votre père a-t-il poursuivi ses études ? (Indiquez seulement la dernière école qu'il a fréquentée).

aucune
cours élémentaire
cours secondaire en partie

cours secondaire au complet
collège classique
université
école technique post-secondaire ou
institut de technologie
école normale
institut d'agriculture
collège commercial
autre
je ne sais pas

17. Jusqu'où votre mère a-t-elle poursuivi ses études ? (Indiquez seulement la dernière école qu'elle a fréquentée).

aucune
cours élémentaire
cours secondaire en partie
cours secondaire au complet
collège classique ou université
école technique post-secondaire ou
institut de technologie
école normale
école d'infirmières ou institut familial
collège commercial
autre
je ne sais pas

18. Votre père est-il membre d'un syndicat ?

oui ☐ non ☐

Lequel ? _____

19. Lorsque vous avez annoncé à votre père votre intention d'apprendre le métier de quelle a été sa réaction ?

il était content
il était indifférent
il était déçu

je ne sais pas

☐

20. Est-ce que vos parents auraient aimé que vous poursuiviez des études au CEGEP et à l'Université ?

oui

☐

non

☐

Je ne sais pas

☐

21. Avant de prendre la décision d'apprendre un métier, avez-vous consulté ?

oui

non

vos parents

☐
☐

vos frères et sœurs

☐
☐

vos amis

☐
☐

un professeur

☐
☐

un orienteur

☐
☐

une autre personne

☐
☐

22. Pour quelles raisons, avez-vous choisi ce métier ?

23. Avez-vous déjà pensé vous engager dans l'armée canadienne ?

oui

☐

non

☐

Pourquoi ?

24. Avez-vous déjà eu une expérience de travail ?

oui

☐

non

☐

si oui, précisez :

pendant les vacances

en fin de semaine

à temps plein

25. Avez-vous actuellement un travail à temps partiel ?

oui ☐ non ☐

Si oui, lequel ? _____

Combien de temps par semaine _____

26. En mettant à part le métier que vous apprenez, classez par ordre de préférence les métiers enseignés dans la région de Montréal Quels sont les trois métiers que vous préférez le plus ?

1. _____
2. _____
3. _____

Quels sont les trois métiers que vous préférez le moins ?

1. _____
2. _____
3. _____

27. Si vous comparez votre métier aux autres métiers enseignés dans la région de Montréal, quels sont les *avantages* de votre métier ?

28. À la fin du cours secondaire professionnel, qu'avez-vous l'intention de faire ?

poursuivre des études

poursuivre des études et exercer un métier

exercer un métier ne rien faire autres

(Précisez) _____

29. Pensez-vous qu'il vous sera difficile de trouver un emploi ? (dans votre métier)

ce sera très difficile

ce sera difficile

ce sera facile

ce sera très facile

je ne sais pas

30. Pensez-vous qu'à la sortie de l'école vous serez compétent pour exercer le métier que vous aurez appris ?

très compétent

assez compétent

pas assez compétent

pas compétent du tout

je ne sais pas

31. Que pensez-vous de vos livres (de métier) ?

oui

non

ils sont difficiles à lire

☐
☐

ils sont dépassés (pas à date)

☐
☐

32. Pendant que vous êtes à l'école, qu'est-ce qui vous semble le plus important ?

Très
important

Plus ou
moins
important

Pas
important du
tout

Acquérir une grande habileté manuelle	☐	☐	☐
S'habituer à prendre soin de l'équipement (ne pas briser les outils, les ranger, etc.)	☐	☐	☐
S'habituer à supporter la fatigue physique	☐	☐	☐
Être capable de bien écrire le français	☐	☐	☐
Bien parler en public	☐	☐	☐
Être capable de parler anglais	☐	☐	☐
Connaître l'histoire du Québec	☐	☐	☐
Avoir une très bonne connaissance théorique de mon métier	☐	☐	☐
Être bon en mathématiques	☐	☐	☐
Avoir une belle personnalité	☐	☐	☐

Y a-t-il autre chose qui vous semble important d'acquérir pendant que vous êtes à l'école ? _____

33. Selon vous, est-ce que les professeurs et les autorités de l'école accordent de l'importance aux choses suivantes :

	oui	non
Que les étudiants soient bien habillés	☐	☐
Qu'ils parlent bien	☐	☐
Qu'ils aient une belle démarche	☐	☐
Qu'ils soient polis	☐	☐

Qu'ils soient présents aux cours

—
☐

—
☐

Qu'ils soient bien coiffés et propres

☐

☐

34. Depuis que vous êtes au secondaire professionnel, avez-vous déjà été réprimandé ou puni ?

oui

☐

non

☐

Si oui, pour quelles raisons ?

35. Selon vous, est-ce que les professeurs qui vous enseignent votre métier possèdent les qualités suivantes ?

	Beaucoup 1	Un peu 2	Pas du tout 3
Les professeurs connaissent leur métier	☐	☐	☐
Les professeurs ont de la facilité à s'exprimer devant les étudiants	☐	☐	☐
Les professeurs exposent clairement la matière du cours.	☐	☐	☐
Les professeurs suivent chacun des étudiants et s'intéressent à ce que chacun fait	☐	☐	☐
Les professeurs aiment le travail qu'ils font	☐	☐	☐

36. Quand vous êtes avec vos professeurs, à l'école, vous arrive-t-il : (Précisez avec quels professeurs : français, éducation physique, etc.)

	oui	non	
De lui demander des conseils techniques	☐	☐	_____
De le taquiner	☐	☐	_____
De discuter des problèmes non-scolaires (sports, T.V. etc.	☐	☐	_____
De raconter des histoires	☐	☐	_____

37. Que pensez-vous du matériel et des équipements que l'école met à votre disposition ?

	oui	non	je ne sais pas
Il n'y a pas assez d'équipement	☐	☐	☐
L'équipement n'est pas assez moderne	☐	☐	☐
On n'est pas assez libre de se servir de l'équipement comme on le voudrait	☐	☐	☐
On manque d'espace pour travailler	☐	☐	☐

38. Est-ce que selon vous, vos professeurs devraient suivre des cours (se recycler) pour améliorer leur enseignement ?

oui	☐
non	☐
je ne sais pas	☐

39. Si vos professeurs devaient suivre des cours (se recycler) pour améliorer leur enseignement, qu'est-ce que vous aimeriez qu'ils apprennent ?

40. Qu'aimeriez-vous changer dans l'enseignement que vous recevez ?

	oui	Non
Plus de cours théoriques	☐	☐
Plus de cours pratiques	☐	☐
Plus de cours de formation générale (histoire, économique, etc.	☐	☐
Plus de stages à l'extérieur	☐	☐
Autres choses (Précisez) _____		

41. *Activités de loisirs**A – Lecture*

Vous arrive-t-il :	Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais	Précisez quelle sorte de romans, de journaux, etc.
De lire des romans	☐	☐	☐	☐	_____
De lire des photos-roman	☐	☐	☐	☐	_____
De lire des bandes-dessinées	☐	☐	☐	☐	_____
De lire un journal de tous les jours	☐	☐	☐	☐	_____
De lire Écho-Vedettes	☐	☐	☐	☐	_____
De lire Allô-Police	☐	☐	☐	☐	_____
De lire des revues techniques	☐	☐	☐	☐	_____
De lire Québec-Science	☐	☐	☐	☐	_____

*B – Musique, T.V.,
cinéma, arts
etc.*Précisez quelle sorte
de disques, films,
etc.

Vous arrive-t-il :	Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais	Précisez quelle sorte de disques, films, etc.
D'écouter des disques	☐	☐	☐	☐	_____
D'aller au cinéma	☐	☐	☐	☐	_____
D'écouter la T.V.	☐	☐	☐	☐	_____
D'écouter les nouvelles à la T.V.	☐	☐	☐	☐	_____
D'écouter la radio	☐	☐	☐	☐	_____
De jouer un instrument de musique	☐	☐	☐	☐	_____
D'aller à des expositions de peinture, au musée	☐	☐	☐	☐	_____

C – Autres

Précisez quelle sorte de sports, etc.

Vous arrive-t-il :

De faire du sport	☐	☐	☐	☐	_____
De danser	☐	☐	☐	☐	_____
De faire la cuisine	☐	☐	☐	☐	_____
De faire du bricolage à la maison	☐	☐	☐	☐	_____

42. Quand vous êtes avec vos amis(es), de quoi parlez-vous ?

On parle de sport	☐	☐	☐	☐
On parle des cours	☐	☐	☐	☐
On parle de la mode	☐	☐	☐	☐
On parle des filles(ou des garçons)	☐	☐	☐	☐
On parle de la politique	☐	☐	☐	☐

43. Est-ce que la politique, ça vous intéresse ?

Beaucoup	☐
Un peu	☐
Pas du tout	☐

Si vous deviez voter pour un parti politique provincial, pour lequel voteriez-vous ?

Parti Créditiste	☐
Parti Libéral	☐
Parti Québécois	☐
Unions Nationale	☐
Aucun	☐

44. Êtes-vous d'accord avec les phrases suivantes ?

	Très d'accord	Plus ou moins d'accord	Pas d'accord du tout
1. L'indépendance est actuellement une solution valable pour le Québec.	☐	☐	☐
2. Parce que très répandue, la drogue (marijuana) devrait être légalisée	☐	☐	☐

3. La place de la femme mariée, c'est à la maison
auprès de son mari ☐ ☐ ☐
4. De nos jours, une jeune fille peut avoir des
relations sexuelles avant de se marier ☐ ☐ ☐

45. Quand vous pensez à votre avenir, est-ce que vous espérez devenir :
(ne donnez qu'une réponse)

- Un ouvrier employé dans une entreprise ☐
- Un contremaître ☐
- Un entrepreneur (à son compte) ☐
- Un professeur (dans votre métier) ☐
- Autre (précisez) _____

46. Quand vous pensez à votre futur emploi, qu'est-ce qui vous semble
important ?

- | | Très
important | Plus ou
moins
important | Peu
important |
|---|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| Un emploi bien rémunéré (bons salaires) | ☐ | ☐ | ☐ |
| Un emploi stable | ☐ | ☐ | ☐ |
| Un emploi à Montréal | ☐ | ☐ | ☐ |
| Un emploi en français | ☐ | ☐ | ☐ |
| Un emploi où l'on a beaucoup de responsabilités | ☐ | ☐ | ☐ |
| Un emploi où l'on rencontre beaucoup de gens | ☐ | ☐ | ☐ |

47. Selon vous, réussir dans la vie, c'est quoi ?

*Que pensez-vous du questionnaire?