

## **ÉTUDES ET DOCUMENTS**

# Enseignement professionnel: enseignement dominé?

par Norbert COISMAN\*

L'étude qui suit s'inscrit dans un effort de réflexion collective accompli par quelques professeurs du département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Montréal. Le titre du recueil *Des maîtres s'interrogent* situe, nous le croyons, la position des auteurs qui, devant des intentions, des comportements, des faits observables, se posent un certain nombre de questions. Sont-elles semblables à celles que se posent les personnes concernées? Sont-elles divergentes? Si oui, en quoi divergent-elles?

En ce qui me concerne, ma réflexion s'est portée, d'une façon particulière, sur le secteur de l'enseignement secondaire professionnel. Mon expérience industrielle d'abord, celle de professeur d'enseignement professionnel ensuite, celle de formateur de maître du secteur technique enfin, m'ont engagé, au gré de mes observations, de mes lectures, de mes rencontres, à m'interroger sur l'opposition qui semble se manifester entre ce qui est technique et ce qui ne l'est

pas. Pour expliciter cette affirmation, je reprendrais volontiers les quelques notes prises par Yves DeForge au cours d'un voyage touristique en Écosse, notes qu'il a d'ailleurs publiées dans son volume *L'éducation technologique*.

Le car, après avoir roulé pendant des heures dans les montagnes des Highlands, fait une halte devant la porte d'une usine hydro-électrique. Les touristes descendent et s'avancent timidement dans l'unique salle. C'est vaste et nu, en contrebas trois cylindres habillés de tôles, tout en haut un énorme pont-roulant. Le groupe est dirigé vers un panneau sur lequel sont fixés deux grands plans. Ce sont les plans d'origine d'une turbine et d'un alternateur. Le gardien de l'usine explique que les turbines sont commandées d'un poste central situé très loin dans la montagne. Les touristes s'approchent, regardent, écoutent poliment puis se dirigent vers la sortie: pour eux la visite est terminée

Quelques-uns restent, leurs regards vont des cylindres clos aux dessins, ils essaient de faire un rapprochement. «Y a-t-il des questions?» demande le gardien. Silence, il semble que personne n'ait bien compris de quoi il s'agit. Mais une voix s'élève: «Et les saumons? Ne risquent-ils pas de s'engager dans les conduits et d'être broyés dans les turbines?» Le gardien répond qu'on a prévu une dérivation pour les saumons. Rassuré, le petit groupe s'ébroue dès lors, les questions fusent: «Quels sont vos passe-

\* L'auteur est professeur au département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Montréal.

temps? Comment êtes-vous ravitaillé l'hiver? etc.» Aucune question n'est posée sur le fonctionnement même de l'usine.

Imaginons un instant le même groupe visitant une cathédrale. Que penserait-on de celui qui, après un rapide coup d'œil à l'intérieur, irait fumer une cigarette sur le parvis; ou de celui qui, au lieu d'admirer telle crucifixion, s'inquiéterait de connaître le salaire du sacristain ou des vétilles du même genre.

Quelle différence fondamentale peut-il y avoir entre une usine hydro-électrique et une cathédrale? Les usines hydro-électriques ne sont-elles pas les cathédrales des civilisations techniques? Alors pourquoi ne visite-t-on pas une usine hydro-électrique comme on visite une cathédrale?

Ce fait divers commenté qui illustre admirablement l'opposition mentionnée antérieurement m'a inspiré une démarche. Après quelques considérations générales concernant le choix scolaire et professionnel d'un élève ainsi que les difficultés rencontrées par le système d'éducation de divers pays face à cette politique de «choix», cette démarche consistera à observer et à commenter trois séries de faits: l'attitude des étudiants du secondaire de notre province, le choix de certains aspirants-professeurs de notre milieu et l'image que le public, en général, se fait de la valeur comparée des différentes catégories de situations professionnelles.

### **Choix scolaire et professionnel d'un élève**

«Une véritable explosion scolaire, la révolution scientifique et technologique présentement en cours, de profondes transformations dans les conditions de vie et une évolution rapide des idées», sont autant de facteurs, parfois contradictoires que tous les pays s'efforcent d'intégrer dans un système éducatif cohérent.

En admettant d'emblée que l'avenir d'une nation moderne est tributaire de la science et de la technique, le développement de ces deux branches appelle la mise en place d'un système scolaire qui permettra de diriger vers les enseignements techniques et scientifiques, de plus en plus étroitement liés, des élèves nombreux et de qualité.

Mais quand et comment orienter? La recherche d'une réponse à cette question a été au centre des réformes entreprises par de nombreux pays depuis la fin de la seconde guerre mondiale. De ces études, convergentes sur plusieurs points, se dégage une tendance générale à retarder au maximum l'âge des options définitives pour atténuer les disparités dues aux différentes origines sociales et permettre une action prolongée du milieu scolar-

re. L'influence néfaste des cloisonnements entre des enseignements parallèles est aussi dénoncée. Le Québec n'a pas échappé à cette règle; en effet, analysant le problème des structures scolaires, le rapport Parent conclut:

Bien des facteurs entrent en ligne de compte (...) dans l'établissement de structures scolaires, continues, souples, bien articulées, évitant toute orientation prématurée, tout cloisonnement et toute ségrégation, et répondant aux aptitudes des enfants ainsi qu'aux besoins de la société<sup>2</sup>.

S'il est facile d'écrire une telle conclusion, comment conçoit-on des structures scolaires répondant en même temps aux «aptitudes des enfants» et aux «besoins de la société» surtout si l'on part du principe que la «... préoccupation constante de tout service d'orientation doit être d'éviter le dirigisme»<sup>3</sup>?

En nous appuyant sur un des caractères de l'orientation<sup>4</sup> préconisés par le rapport Parent: «participation active de l'étudiant», examinons les phénomènes suivants:

*Dans la mesure où un élève peut se prononcer en la matière comment porte-t-il en fait son choix sur telle branche ou tel programme d'études?*

Selon le document, l'orientation choisie sera déterminée par le désir d'un avenir intéressant sur le plan économique et social. Cet avenir sera modelé selon:

#### **A. Les avis autorisés...**

a) des maîtres qui signalent les liens entre leur discipline propre et les orientations ultérieures possibles;

b) des spécialistes qui recensent et analysent les métiers, emplois, professions et spécialisations que le monde du travail offre;

c) des orienteurs qui dressent le bilan des aptitudes et des goûts pour amener l'étudiant à prendre les décisions nécessaires.

#### **B. Les normes objectives**

a) le chômage;

b) la disparition de certains métiers et la création de nouveaux.

#### **C. Les préjugés, les «on-dit-que»...**

#### **D. L'attirance vers certaines fonctions.**

S'il est vrai que c'est sur cette base qu'un élève choisit le genre d'études appropriées, la démarche qui s'impose est d'examiner le second phénomène de l'adéquation aux besoins de la société.

## Réponses des systèmes d'éducation

*Le système d'éducation peut-il lui-même modifier les attitudes et choix d'un élève pour les rendre compatibles avec les possibilités réelles d'emploi et les besoins du pays?*

En Europe, il semble que, parmi les meilleurs élèves, il en est trop (par rapport aux besoins) qui s'orientent vers des genres d'emplois auxquels préparent les études secondaires et supérieures à base d'humanités et, en conséquence, se détournent des carrières exigeant l'étude des mathématiques et des sciences.

a) En France, Bourdieu et Passeron expliquent ce mécanisme en s'appuyant sur les chances scolaires selon l'origine sociale des étudiants. Des statistiques pour l'année scolaire 1961-1962<sup>5</sup> montrent que la probabilité d'entrer à l'université est de 58.5% pour les enfants de cadres supérieurs et de 1.4% pour ceux des ouvriers. En conséquence, la population universitaire est constituée d'une trop grande proportion d'étudiants issus de milieux instruits et riches. À ce phénomène d'élimination s'ajoute un autre phénomène que les auteurs décrivent comme suit:

(...) la faculté des lettres et, à l'intérieur de celle-ci, des disciplines comme la sociologie, la psychologie ou les langues, peuvent aussi servir de *refuge* pour les étudiants des classes les plus scolarisées qui, socialement «obligés» à une scolarité supérieure, s'orientent par défaut d'une vocation positive vers ces études qui leur fournissent au moins l'apparence d'une raison sociale<sup>6</sup>.

Ce dernier phénomène est renforcé par l'attitude même des étudiants issus des classes favorisées, conjuguée à la politique du système scolaire. En effet Bourdieu et Passeron établissent à la suite de leur analyse, que:

Si le dilettantisme dans la conduite des études est plus particulièrement le fait des étudiants d'origine bourgeoise, c'est que, plus assurés de garder une place, même fictive, au moins dans une discipline de refuge, ils peuvent, sans risque réel, manifester un détachement qui suppose précisément une plus grande sécurité: ils lisent moins d'ouvrages directement liés à leur programme et des ouvrages moins scolaires; ils sont toujours les plus nombreux à mener des études multiples et relevant de disciplines éloignées ou de facultés différentes; ils sont toujours les plus enclins à se juger avec indulgence, et cette plus grande complaisance, que la statistique des résultats scolaires dénonce, leur assure en nombre de situations, l'oral par exemple, un avantage considérable<sup>7</sup>.

Toujours en France, Jean Tricart, assistant-doyen de la faculté des Lettres de Strasbourg, attribue aux méthodes d'enseignement la crise dont souffre l'enseignement. Dans sa communication «Le cloisonnement aberrant des disci-

plines»<sup>8</sup>, l'auteur note, en parlant de certaines méthodes d'enseignement, que:

Tout cela est pitoyablement inadéquat. Et, le grand drame de la situation est que les élèves en ont conscience, plus ou moins clairement. Ils comparent le grotesque d'une leçon de géographie morte et la réalité vivante, entrevue au cinéma, à la télévision, lors de voyages, dans les livres. Ils constatent avec stupeur, lors d'un séjour à l'étranger, qu'ils ignorent une langue à laquelle ont été consacrés bien des efforts. Ils se dégoûtent des mathématiques alors qu'on a de plus en plus besoin d'elles. On connaît la diminution des pourcentages d'accroissement des étudiants en sciences (...)<sup>9</sup>.

b) Au Royaume-Uni, les universités doivent renoncer, faute de places en nombre suffisant, à admettre le total des candidats qualifiés qui sollicitent leur inscription. En effet, dans son rapport, le *Committee on Higher Education* relate une enquête entreprise par l'Association des professeurs d'université et dont les résultats sont condensés dans le paragraphe suivant:

*The survey shows that, of all school children applying to university in 1962 and having, by the end of the summer, minimum entrance qualifications, 27% (or about 8650) failed to obtain a place<sup>10</sup>.*

c) La Suède éprouve, elle aussi, des difficultés. Lorsque les autorités ont voulu engager les élèves à choisir des filières éducatives autres que celle du *gymnasium* où l'enseignement repose largement sur les humanités, la majorité des étudiants n'ont pas suivi l'appel et ont choisi une préparation à l'enseignement secondaire classique. Un rapport récent consacré à ce pays stipule en effet:

L'une des tendances les plus frappantes des degrés supérieurs a été l'affluence excessive des élèves dans les cinq sections théoriques qui, en neuvième année, sont censées préparer à l'enseignement secondaire classique du deuxième cycle dispensé au *gymnasium* et à la *facksola*, (...). Plus de 75% des élèves ont opté pour ces sections, soit 78% en 1965 contre 74% en 1964 et 50% en 1960. Il se peut que cette tendance se poursuive<sup>11</sup>.

Ce qui précède montre un tableau très succinct du genre de difficultés que certains pays d'Europe éprouvent. Les causes de ces difficultés, telles que présentées, varient d'un pays à l'autre: l'origine sociale des étudiants, les méthodes pédagogiques inadéquates, le manque de places, les traditions. Ces sources ne sont pas les seules. Il ne m'appartient pas, dans cette présentation, de dénombrer, de façon exhaustive, les facteurs qui empêchent les systèmes d'enseignement nationaux de modifier en profondeur les attitudes et les choix des élèves pour les rendre compatibles avec les besoins du pays. Un fait demeure: tous, à des degrés

divers, éprouvent des difficultés. Qu'en est-il dans les pays en voie de développement?

Pour les pays en voie de développement, il serait bon de se reporter à l'analyse que fait Coombs dans son livre *La Crise mondiale de l'éducation*<sup>12</sup>. S'appuyant sur des observations empiriques, il note que les élèves aspirent à l'obtention d'emplois de bureau et d'emplois administratifs parce que, traditionnellement «le travail manuel que ce soit aux champs ou à l'usine est (...) tenu pour socialement dégradant»<sup>13</sup> et, dans le même souffle, semble accuser l'école et le personnel enseignant de contribuer à cet état de fait.

Pour prouver ce qu'il avance, il utilise cinq sources d'origine et de nature très diverses et son argumentation est progressive. En effet, s'appuyant sur une étude conduite en Amérique latine<sup>14</sup>, il veut montrer que, d'une façon générale, l'enseignement est considéré comme une voie dont l'aboutissement est l'obtention d'un poste administratif dans le secteur public ou privé. Dans un deuxième temps, il observe l'aversion du travail manuel en utilisant l'ouvrage *Blossoms in the Dust* de Nair et Myrdal<sup>15</sup>. Ensuite, en se référant à Nash<sup>16</sup>, il met en relief les conflits qui surviennent entre un système d'enseignement orienté vers les objectifs du développement national et les individus attachés aux valeurs traditionnelles.

Dans une quatrième étape, Coombs cite une étude du Centre de recherches de l'Unesco en Asie méridionale dans laquelle les auteurs déplorent que la production agricole soit laissée entre les mains des paysans malgré la présence, en nombre important dans ces pays, de spécialistes très qualifiés, mais occupés à des emplois administratifs<sup>17</sup>.

En conclusion, Coombs déclare que de nombreuses études menées aux Philippines, en Côte d'Ivoire, au Ghana tendent à confirmer que, d'une façon générale, la fonction sociale de l'enseignement est vue d'abord comme devant fournir à chaque individu un poste administratif au terme de ses études. Pour illustrer ce phénomène Coombs signale une étude entreprise au Ghana dans laquelle Foster déclare:

*The proportion of pupils expecting to enter clerical employment within the public or private sector rises to over 51 per cent of the total student body*<sup>18</sup>.

Ces éléments, de provenances très diverses, ont permis de survoler les difficultés qu'éprouvent quelques pays d'Europe et des pays en voie de développement. Il resterait à étudier comment se présente la situation au Québec.

## Réponse du système d'éducation du Québec

Pour étudier la situation qui prévaut au Québec, deux séries de faits seront utilisées; la première aura trait aux étudiants, la seconde concernera les professeurs.

LES ÉTUDIANTS — Si on considère le flux d'entrée dans nos écoles, l'opinion de personnes autorisées montre que trop d'élèves se dirigent vers les cours de formation générale et se détournent des carrières professionnelles. C'est une des conclusions à laquelle sont arrivés deux cents responsables de l'enseignement professionnel réunis pour une session d'étude convoquée en octobre 1970 par la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire du ministère de l'Éducation. Dans un document<sup>19</sup> remis au sous-ministre en janvier 1971, ils établissent en effet que 80% des élèves optent pour un cours général alors que seulement 20% s'orientent vers la voie professionnelle<sup>20</sup>. Pour expliquer ce phénomène, le document invoque quatre causes:

- la lenteur du système d'enseignement technique et professionnel incapable de s'adapter à l'évolution technologique;
- le drainage des meilleurs professeurs vers l'industrie où les conditions de salaires sont plus alléchantes;
- les normes provinciales en ce qui regarde le rapport professeur-élèves;
- les politiques d'orientation.

Même si l'on ne peut dire que la majorité des élèves délaissent les branches professionnelles parce que, socialement, le travail manuel est perçu comme dégradant, il n'en reste pas moins vrai que certains faits négatifs retiennent l'attention. Le document précise en effet que sur les 20% d'élèves qui ont «choisi» les branches professionnelles, une majorité d'entre eux n'avaient pas d'autres choix: les autorités les avaient avertis qu'ils subiraient un échec s'ils s'inscrivaient au cours général<sup>21</sup>. De plus, le document, déplorant l'orientation négative qui se pratique dans certains cas, signale:

On utilise dans quelques commissions scolaires régionales le «professionnel secondaire court» et en certains cas le «(professionnel secondaire) long» comme déversoir du secondaire général, en ce sens qu'on y dirige les cas disciplinaires, les retardés et même les inadaptés<sup>22</sup>.

De telles actions, même isolées, de la part des autorités en place renforcent cette attitude négative vis-à-vis le travail manuel et compromettent gravement l'économie du Québec.

LES PROFESSEURS — Avant d'aborder l'analyse des statistiques concernant les professeurs du secteur professionnel, il convient de rappeler la situation qui prévalait au mois de juin 1970: la formation à temps plein et le perfectionnement à temps partiel des professeurs de l'enseignement professionnel (secondaire et collégial) s'effectuait dans deux institutions:

- Université du Québec à Montréal (temps plein et temps partiel);
- Université du Québec à Trois-Rivières (temps partiel seulement).

Les programmes de ces institutions sont équivalents puisqu'ils émanent tous deux de l'ancienne École normale de l'enseignement technique créée en 1964 et intégrée à l'Université du Québec en 1969. Il faut se souvenir également que l'ENET fut créée à la suite d'une recommandation du rapport préliminaire du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel<sup>23</sup> et que son premier objectif était la formation de professeurs d'enseignement technique des instituts de technologie<sup>24</sup>, intégrés par la suite aux CEGEP. Pour une meilleure compréhension de l'analyse prochaine des

TABLEAU I  
État du placement des finissants de l'ENET  
et de l'UQAM de janvier 1967 à mai 1972

ORIENTATIONS	Nombre de finissants diplômés:							TOTAL	%
	(a) ENET janv. 67	(a) ENET janv. 68	(a) ENET mai 69	(a) ENET mai 69	(b) UQAM mai 70	(c) UQAM mai 71	(d) UQAM mai 72		
Enseignement au CEGEP	23	16	18	12	23	28	14	134	33.4
Enseignement dans CSR	11	7	27	1	31	74	43	194	48.3
Administration scolaire	4	—	1	11	13	5	1	35	8.7
Études Supérieures	3	1	1	—	—	4	5	14	3.5
Industrie	—	—	1	—	—	1	4	6	1.5
Emploi actuel inconnu	1	1	1	4	6	—	—	13	3.2
Autres	1	—	—	—	—	2	3	6	1.5
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>25</b>	<b>49</b>	<b>28</b>	<b>73</b>	<b>114</b>	<b>70</b>	<b>402</b>	<b>100</b>

- a) État du placement des diplômés de l'ENET, UQAM, février 1970.  
 b) Placement des finissants de mai 1970, UQAM, septembre 1970.  
 c) Placement des finissants de mai 1971, UQAM, octobre 1971.  
 d) Placement des finissants de mai 1972, UQAM, décembre 1972.

statistiques, il faut signaler que, même si le programme de l'ENET, et ensuite celui de l'Université, était ou est nettement orienté vers la formation de professeurs de niveau collégial professionnel, il reste qu'au terme de ses études, l'étudiant n'est pas tenu de s'orienter vers l'enseignement collégial.

Au gré des offres qui lui sont faites, il peut choisir un poste d'enseignant au secondaire ou au collégial; il peut également s'orienter vers l'administration, retourner dans l'industrie, continuer des études supérieures à plein temps, etc.

De la même façon, les cours à temps partiel de l'ENET et, à partir de 1969, ceux de l'Université du Québec, sont offerts à tous les enseignants et administrateurs du professionnel, indépendamment du niveau où ils œuvrent. Si aucune statistique n'existe en ce qui concerne le temps partiel, par contre la situation exacte de tous les diplômés à temps complet est connue et ce, depuis février 1970. À cette date, en effet, l'Université du Québec à Montréal a entrepris de localiser tous les diplômés de l'ENET et par la suite, annuellement, a tenu un registre du placement de ses finissants.

Le tableau I regroupera les informations tirées de ces trois documents.

Le tableau I commande quelques remarques. Si l'on a conservé en mémoire que l'objectif premier de l'ENET et du module Sciences techniques de l'UQAM est la formation de professeurs de niveau collégial, secteur professionnel, on s'aperçoit que seulement 33% de l'effectif total a choisi cette voie; plus de 48% des diplômés ont préféré l'enseignement secondaire.

Pour continuer l'argumentation plus en profondeur, il aurait été intéressant de connaître la ou les disciplines enseignées par chaque professeur de chaque catégorie. Malheureusement ces données ne sont pas disponibles. Cependant, le groupe de travail sur la formation des maîtres de l'enseignement secondaire professionnel, composé de fonctionnaires du ministère de l'Éducation, nous donne un élément de réponse. Dans son rapport, il signale en effet que:

«Les professeurs de l'enseignement professionnel secondaire, actuellement en exercice, proviennent:

- dans une proportion de 95% du monde du travail sans avoir fait d'études psycho-pédagogiques préalables;
- alors qu'environ 5% ont reçu une formation

psycho-pédagogique préalable en institution;

- écoles normales Ville-Marie et Laval: 375 étudiants au brevet B, initiation au travail;
- école normale de Chicoutimi: 27 diplômés (CEP).

— les 150 diplômés de l'ENET étaient tous des maîtres de l'enseignement professionnel qui avaient une expérience minimale de 3 ans en milieu de travail<sup>25</sup>.»

Il faut préciser que les 150 diplômés dont il est question dans la citation précédente sont effectivement des professeurs titulaires du diplôme I de l'ENET obtenu en perfectionnement après une année d'études psycho-pédagogiques à temps partiel afin de satisfaire aux exigences du règlement n° 4<sup>26</sup>. Ils forment donc un groupe différent de sujets, titulaires d'un diplôme III ou d'un baccalauréat spécialisé en enseignement professionnel, apparaissant au Tableau I.

*Ceci dit, faut-il comprendre que ces derniers, n'apparaissant pas dans la dernière citation, enseignent autre chose que les matières professionnelles comme, par exemple, les mathématiques, la physique, la chimie, la mécanique théorique?*

*Est-ce là une indication susceptible de nous faire penser que le statut de professeur, dans les disciplines théoriques, est plus prestigieux, plus valorisant que celui de professeur chargé de diriger des groupes d'étudiants dans l'acquisition ou l'apprentissage des disciplines pratiques?*

Que penser également des titulaires du diplôme III de l'ENET ou du baccalauréat spécialisé de l'UQAM qui s'orientent vers l'administration scolaire (8.7%, voir Tableau I), vers l'industrie (1.5%) ou alors préfèrent poursuivre des études supérieures (3.5%)? Si les statistiques disponibles ne donnent aucune indication sur le domaine couvert par ces nouveaux administrateurs et ces nouveaux employés de l'industrie (ils pourraient administrer le secteur professionnel secondaire, collégial ou universitaire pour les uns alors que les autres s'occuperaient, dans l'industrie qui les emploie, de la formation du personnel technique), il peut être affirmé, sans risque d'erreurs, que les 14 diplômés qui ont choisi de poursuivre des études supérieures ont nécessairement opté pour un autre domaine (mathématiques, sciences physiques, information scolaire, administration scolaire, etc.). Cette affirmation vient du fait qu'il n'existe, dans les universités de la province de Québec, aucun programme de deuxième cycle ayant trait au domaine professionnel.

TABLEAU II  
Valeur comparée de différentes situations professionnelles  
(d'après des enquêtes faites dans six pays)

Occupations	U.S.A.	Germany	Great Britain	New Zealand	Japan	USSR
Physician, Doctor, medical officer	1*	2	1	1	3	1
College or University professor	2	1	—	—	1	—
Head of dept. in state government	3	3	4	4	4	—
Member of board of directors of large corp.	4	4	3	3	2	5
Civil engineer	5	5	—	—	5	4
Owner of factory that employs about 100 people	6	—	—	—	6	—
Instructor in public schools (teachers)	7	7	8	8	7	8
Farm owner	8	8	7	7	10	13
Electrician	9	—	10	9	—	—
Bookkeeper, Company office clerk	10	12	9	10	8	7
Mail carrier, Post-man	11	13	—	—	—	—
Carpenter	12	11	12	12	13	—
Machine operator in factory	13	14	15	15	16	10
Barber	14	10	—	—	14	—
Clerk in store	15-16	15	13	13	12	—
Streetcar motor-man, Bus driver	15-16	17	—	—	15	—
Farm hand, agricultural laborer	17	19	18	17	—	17
Coal miner	18	—	17	18	18	—
Restaurant waiter	19	16	—	—	—	—
Dock worker	20	—	20	20	—	—
Street or road sweeper	21	21	21	21	21	—

Source: Inkeles et Rossi, *op. cit.*, pp. 336-337.

\* Les chiffres présentés dans les colonnes de ce tableau correspondent au rang auquel est classée chaque situation professionnelle par rapport aux 21 choisies parmi 42 présentées par les auteurs. Lorsqu'une situation manque dans une série (ex: «Civil engineer» pour la Grande Bretagne), le vide est indiqué par un tiret. Pour faciliter les comparaisons, on fait comme si la situation manquante occupait le même rang que dans les autres pays et on l'inclut fictivement dans la numérotation.

Constater que près de 65% des diplômés délaissent l'enseignement professionnel pour lequel ils ont été formés au profit d'un enseignement général de niveau inférieur, de l'administration, de l'industrie ou d'études supérieures dans un autre domaine, ne signifie pas une condamnation de telles attitudes. Toutefois, il importe d'en mieux connaître les causes afin que les autorités responsables du système d'éducation puissent les corriger dans l'intérêt du développement national. À cette étape du travail, une réflexion relative à l'attitude de ces 65% de diplômés «en marge» des structures, s'impose:

*Veulent-ils fuir le milieu dans lequel ils se sentent «défavorisés» ou «dévalorisés»? Ou bien se découvrent-ils soudain de nouvelles aptitudes ou de nouveaux goûts pour des domaines qu'ils n'avaient pu explorer jusque-là? Ou encore les nouveaux domaines choisis leur offrent-ils plus de chances de «grimper» dans l'échelle sociale? Ou enfin ces personnes veulent-elle se prémunir contre d'éventuelles exigences académiques de la part des autorités?*

Il est bien évident que, faute de données, il est impossible de répondre à ces séries de questions.

### **Analogie avec l'opinion publique**

Quoi qu'il en soit, si pour les raisons hypothétiques formulées dans les paragraphes précédents, élèves et professeurs délaissent en majorité l'enseignement professionnel, ils s'accordent en cela avec la population dans son ensemble, qui a une vision très homogène de la valeur relative des diverses situations professionnelles. En effet, dans une étude comparative, Inkeles et Rossi<sup>27</sup> ont découvert la hiérarchie générale que l'opinion publique établit entre les situations professionnelles. De cette recherche, ne seront retenues qu'un petit nombre de situations particulièrement bien définies et qui se prêtent à la comparaison. À partir de ce choix un classement pour chacun des pays a été érigé en fonction des données fournies par les auteurs.

Le Tableau II permet de comparer les résultats obtenus dans six pays fort différents.

Il est à remarquer que l'image que le public se fait de la valeur comparée des différentes catégories de situations professionnelles est à peu près identique dans les six pays étudiés.

Comme l'ont noté Inkeles et Rossi, en dépit de la variété des conditions socio-culturelles dans lesquelles ces classements ont été obtenus, l'étude

*(...) suggests that there is a relatively invariable hierarchy of prestige associated with the industrial system, even when it is placed in the context of larger social systems which are otherwise differentiated in important respects<sup>28</sup>.*

Il est facile de voir comment le portrait de ces classements est la reproduction de la structure des grandes entreprises industrielles ou, plus exactement, du système industriel moderne.

Au sommet, les dirigeants des grandes affaires, puis les cadres techniques et autres, le personnel de bureau, les ouvriers et les manœuvres. Les situations qui sont en marge du système de la production industrielle sont intégrées tant bien que mal dans le portrait. Au-dessus des dirigeants de l'industrie, on place en général les membres des professions libérales et les hauts-fonctionnaires, ce qui montre que le gain est loin d'être le seul critère d'appréciation auquel se réfère le public dans ce genre de classement. Les fonctions qui impliquent des responsabilités publiques de premier plan (professeurs, médecins) sont placées plus haut. Les chefs des entreprises moyennes sont classés après les états-majors des grandes firmes et de l'État, c'est-à-dire après de nombreux salariés. Les petits commerçants sont rangés à peu près au niveau des employés, ou en-dessous lorsqu'il s'agit plutôt d'artisans comme les coiffeurs. Pour ce qui est des emplois manuels, le gain, la stabilité de l'emploi, la qualification et la pénibilité semblent être visiblement les principaux critères qui interviennent dans les jugements. Cependant, les emplois de service comme le balayeur de rue sont rangés plus bas que les plus pénibles des métiers proprement manuels: mineur ou docker.

Ces constatations n'ont évidemment rien de très inattendu. Elles montrent simplement que la structure de la société moderne, dans ses grandes lignes, apparaît de la même manière à la majorité des gens, dans tous les pays.

En nous appuyant sur le Tableau II, il serait bon de déterminer la tendance des idées que les individus avancent pour expliquer à quoi tiennent les différences constatées.

En examinant les premières positions en haut du tableau, la nature du travail semble expliquer la position prestigieuse des professions libérales (médecins) et directoriales (hauts-fonctionnaires, administrateurs). Il s'agit d'activités d'une très grande valeur sociale, indispensables à la collectivité; elles demandent de vastes connaissances, font appel au sens des responsabilités et à l'intelligence, laissent nécessairement beaucoup

d'indépendance et s'exercent dans des conditions agréables. Bien que le revenu ne soit pas le seul critère d'évaluation du prestige (cela a été noté dans une observation antérieure), il semble s'allier fonctionnellement aux traits précédents pour s'articuler en un ensemble qui tend à donner une explication au phénomène: en effet, parce que les fonctions supérieures sont capitales, elles sont difficiles à remplir; si elles sont difficiles à remplir, elles seront statistiquement réservées aux meilleurs; en retour cette «élite» méritera le respect, la considération de la société et, en conséquence, des conditions de vie très favorables.

En examinant maintenant les positions basses du Tableau II, il est plus difficile de déceler l'explication d'un tel phénomène. Tout au plus, peut-on invoquer le manque de qualification, le faible revenu, le niveau d'éducation, sans pouvoir toutefois interpréter les nuances discriminatoires: *en effet, comment expliquer les classements différents obtenus pour l'ouvrier d'usine et le conducteur de bus?*

En fait, cette première série d'observations faites sur le Tableau II se passe comme si notre culture offrait une explication toute faite pour rendre compte des privilèges des mieux nantis alors qu'elle est dépourvue quand il s'agit d'aborder la question de privations et de sacrifices imposés aux moins favorisés.

Si utiles que soient les critères dont il vient d'être question, le réexamen du Tableau II nous fait observer une division majeure qui nous apparaît, dans le présent travail, beaucoup plus importante: la partie inférieure est occupée par les professions dites manuelles et la partie supérieure par les autres que l'on pourrait qualifier de non manuelles. *Est-ce à dire que la structure de notre perception des choses sociales est influencée par l'opposition entre ce qui est spirituel et élevé et ce qui est matériel et bas?* Maria Medeiros-Gutierrez pense que c'est en Grèce qu'a eu lieu, pour la première fois dans l'histoire, l'opposition entre action et réflexion:

La pensée, dit-elle, devient l'apanage de quelques-uns, et ceux-ci tournent le dos à la technique, au travail manuel qui revient aux esclaves et aux classes inférieures de la population. La connaissance désintéressée, c'est-à-dire détachée de la solution immédiate de problèmes techniques se constitue alors<sup>20</sup>.

*Mais, de nos jours, peut-on parler sans précaution, du caractère vil des activités de type ouvrier et des classes ouvrières?* Une telle affirmation paraît choquante, à l'heure où la promotion humaine et politique des couches laborieuses est assez

avancée, et heurte l'idée relative à la dignité de tout travail honnête dans le sens de service rendu ou d'effort fourni.

Cependant, il faut se rendre à l'évidence: si tout travail est reconnu en principe comme d'une égale dignité, il s'en faut de beaucoup que l'équivalence des statuts soit réalisée.

Pour arriver à une explication satisfaisante de ce déséquilibre, il ne faut plus penser qu'il faille faire appel à la dichotomie qui oppose l'esprit à la matière, le corps à la tête mais plutôt envisager la société comme un tout qui a ses mécanismes propres en vertu desquels les biens et les statuts sont distribués d'une certaine façon, par le jeu des rapports de force existant entre les groupes.

### Où en sommes-nous?

Ces quelques observations et commentaires tentent de montrer que l'enseignement professionnel, et, par conséquent, les professeurs dispensant ce type d'enseignement, semblent ne pas jouir de la considération qu'ils méritent.

Même si cette allégation reste à confirmer, elle se compare sans défaillir à l'évaluation que l'opinion publique établit entre les situations professionnelles. On aura beau dire que ces attitudes sont désordonnées et parfois irrationnelles; cependant elles existent. Issues de la méconnaissance, traduites par une incompréhension, renforcées par l'usage sans nuances, (qui trace une ligne de partage entre ce qui est bien et ce qui est mal), ces attitudes sont à combattre et elles seront d'autant plus vulnérables que les professeurs du secteur professionnel seront, eux-mêmes, convaincus de l'originalité et de la nécessité de leurs disciplines. Le fruit de ces enseignements n'est-il pas, en effet, le point de concours d'habiletés exigeant chacune des aptitudes différentes:

- l'imagination dans la recherche de solutions;
- la rigueur de l'esprit scientifique lors d'études expérimentales;
- l'esprit critique dans l'analyse de produits industriels;
- le souci de recherche méthodique lors de montages et démontages;
- l'abstraction lors de l'expression graphique;
- l'habileté de synthèse dans la conception d'un produit original?

Le fait de ne pas remarquer que les différents objectifs énumérés ci-dessus sont les mêmes que ceux poursuivis par les disciplines de l'enseignement général comme la littérature, les sciences,

la géographie et autres, revient, en dernière analyse, à inventorier des oppositions successives qui engendrent une hiérarchie des tâches, des savoirs et des individus.

Or, un pays ne peut se moderniser que grâce à un travail acharné, imposant souvent de se salir les mains, au champ ou à l'usine. Alors, plutôt que de confronter la force du forgeron à la réflexion du mathématicien, le bruit de l'usine au silence du bloc opératoire, la saleté d'une ville industrielle

à la propreté du laboratoire de physique nucléaire, il serait plus profitable que les systèmes d'enseignement s'efforcent de valoriser les carrières de métiers et les carrières techniques et professionnelles afin d'y attirer les meilleurs éléments.

Cette politique, déjà utilisée par certains pays en voie de développement, (l'Inde notamment) a permis une diminution sensible de l'aversion à l'égard des métiers. *Serait-ce la voie à suivre pour que l'enseignement professionnel cesse d'être un enseignement dominé?*

## BIBLIOGRAPHIE

1. *Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la Province de Québec*, Tome I, Vol. 1, 1963, p. 63.
2. *Idem*, Tome II, Vol. 2, 1964, p. 33.
3. *Idem*, Tome II — suite, Vol. 3, 1965, p. 267.
4. *Idem*, pp. 263-277.
5. BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude — *Les Héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964, p. 13.
6. *Idem*, p. 18.
7. *Idem*, p. 29.
8. Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, *Pour une école nouvelle; formation des maîtres et recherche en éducation*, Actes du Colloque national d'Amiens, 1968, Paris, Dunod, 1969, pp. 66-72.
9. *Idem*, p. 67.
10. Committee on Higher Education; *Higher Education, Appendix One*, Londres, H.M.S.O., Part IV, 1964, p. 120.
11. O.C.D.E., *La Politique et la planification de l'enseignement: Suède*, Paris, Direction des Affaires scientifiques, 1967.
12. COOMBS, Philip H. — *La Crise mondiale de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, pp. 138-144.
13. *Idem*, p. 138.
14. WOLFE, Marshall — «Social and Political Problems of Educational Planning in Latin America», dans *Problems and Strategies of Educational Planning: Lessons from Latin America*, Paris, Unesco/I.I.P.E., 1965, p. 22, cité par Philip H. Coombs, *op. cit.*, p. 138.
15. NAIR, K. et MYRDAL, G. — *Blossoms in the Dust: the Human Element in Indian Development*, Londres, Duckworth and Co., 1961, cité par Philip H. Coombs, *op. cit.*, p. 139.
16. NASH, M. — *The Golden Road to Modernity: Village Life in Contemporary Burma*, New York, Wiley and Sons, 1965, cité par Philip H. Coombs, *op. cit.*, p. 139.
17. Centre de recherches de l'Unesco sur les problèmes du développement économique et social en Asie Méridionale, *Sociological Considerations in Educational Planning for Economic Development*, New Delhi, 1964, cité par Philip H. Coombs, *op. cit.*, p. 140.
18. FOSTER, P.J. — *Educational and Social Change in Ghana*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1965, p. 280, cité par Philip H. Coombs, *op. cit.*, p. 141.
19. Ministère de l'Éducation de la Province de Québec, *Session d'étude provinciale réunissant les responsables de l'enseignement secondaire professionnel*, Québec, D.G.E.E.S., décembre 1970, 81 p.
20. *Idem*, p. 9.
21. *Idem*, p. 7.
22. *Idem*, p. 7.
23. *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, Tome I, 1962, p. 250.
24. École Normale de l'enseignement technique, *Programmes d'études III, 1966-1969*, Montréal, Gouvernement du Québec, p. 1.
25. Ministère de l'Éducation de la Province de Québec — *La Formation des maîtres de l'enseignement secondaire professionnel*, Québec, mai 1971, p. 12.
26. Ministère de l'Éducation de la Province de Québec — *Règlement n° 4*, Québec, mars 1966.
27. INKELES, Alex et ROSSI, Peter H. — «National Comparisons of Occupational Prestige», dans *American Journal of Sociology*, LXI, n° 4, 1956, pp. 329-339.
28. *Idem*, p. 339.
29. MEDEIROS-GUTIERREZ, M.A. — «Humanisme et formation technique», dans *Canadian Education and Research Digest*, livraison de mars 1966, p. 27.

# MORELAND-LATCHFORD

## FILMS ÉDUCATIFS

PRODUITS FIÈREMENT AU CANADA ~ VUS À TRAVERS LE MONDE