

# Formation professionnelle et perspective d'avenir des jeunes de la classe ouvrière

par M'hammed Mellouki,  
de l'Institut québécois de recherche sur la culture, et Nicole Lemieux,  
de l'Université Laval

Au moment où la réforme de l'enseignement professionnel -plus grande importance à la formation générale, introduction du *Certificat d'enseignement professionnel*- semble compromise, il est bon de se rappeler certaines données fondamentales sur les jeunes qui suivent ce type d'enseignement. C'est en sachant ce qu'ils sont et pensent qu'il sera peut-être possible de définir un enseignement adapté, non en se référant à des étudiants abstraits. Les données auxquelles les auteurs ont eu recours datent de 1981. On n'en a semble-t-il pas tenu compte dans le projet de réforme qui connaît présentement de difficultés, sinon des ratés!

Dans cet article, nous voulons explorer la place qu'occupe l'école comme lieu d'apprentissage et comme espace de vie dans le discours des élèves de l'enseignement professionnel court d'origine ouvrière. Nous voulons également cerner les liens qu'ils font entre leur formation et leur avenir socio-professionnel<sup>1</sup>. L'idée que nous voulons examiner est que l'école occupe une place différente dans le discours des garçons et des filles, que cette place est indicatrice du type de rapport qu'ils et elles établissent au savoir scolaire et qu'enfin la nature de ces rapports conditionne à son tour la facilité avec laquelle se font les apprentissages scolaires. Nous pensons, par exemple, qu'un rapport de proximité ou de rapprochement entre l'élève et le savoir scolaire est susceptible de favoriser l'acquisition et l'intégration des connaissances

et des savoir-faire dans une perspective d'avenir. Un rapport de distanciation ou d'éloignement peut s'ériger comme entrave à l'instruction et à la réussite.

L'analyse porte sur des entrevues effectuées au cours de l'hiver et du printemps 1981 auprès d'un groupe d'élèves composé de garçons et de filles de la classe ouvrière, inscrits au programme de l'enseignement professionnel court dispensé par des écoles secondaires de la région de Québec<sup>2</sup>. Les garçons poursuivaient une formation en menuiserie, en mécanique ou en débosselage, alors que les filles étaient inscrites surtout aux cours d'auxiliaire commerciale. Parmi les indicateurs possibles de la signification que prend l'école dans le discours et la formation professionnelle dans la perspective d'avenir, nous n'avons retenu que ceux révélés avec acuité dans

les entrevues analysées. Nous présentons dans ce qui suit les principaux résultats de notre recherche.

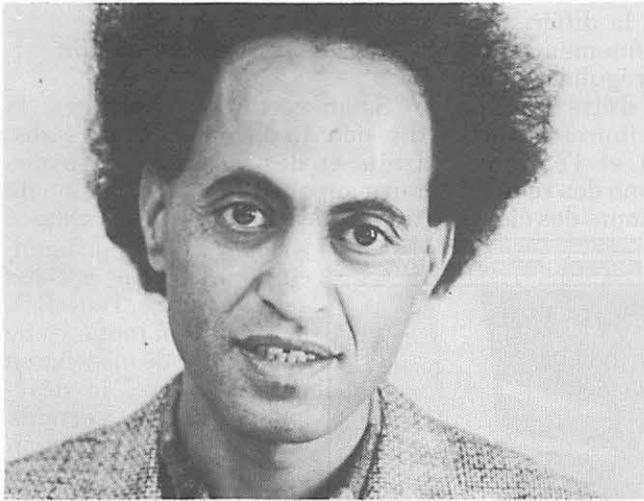
## *Importance et utilité de l'école*

L'école est perçue comme ayant essentiellement pour tâches d'instruire et de faire apprendre un métier<sup>3</sup>:

*«L'importance de tout ça (l'école) c'est savoir écrire, savoir lire, pis en mathématiques (savoir calculer).» (G)*

*«Bonne affaire (l'école). Pas d'instruction, tu fais pas grand-chose... T'es aussi bien d'aller à l'école.» (G)*

*«C'est assez important... j'aimerais ça continuer, mais je sais pas encore, si je me trouve du travail cet été, ben j'continuerai pas (...) parce que mon cours finit.» (F)*



**M'HAMMED MELLOUKI**  
Institut québécois de recherche sur la culture.



**NICOLE LEMIEUX**  
Université Laval

*«Ben l'avenir: tu vas à l'école pour étudier, pour apprendre, pour travailler plus tard.» (F)*

*«... je viens icitte pour apprendre la mécanique (...) c'est la mécanique qui m'intéresse. Asteur que chu rendu icitte, j'fais mon métier, j'fais plus attention, chu plus tranquille.» (G)*

Le rôle d'instruction que doit remplir l'école a pour but non pas seulement de préparer les jeunes à se trouver une place dans la structure professionnelle au sortir du circuit scolaire, mais aussi de les aider à s'*intégrer dans la vie* (G). L'intégration dans la vie sociale passe avant tout par l'insertion de l'individu dans le monde du travail. Aussi le discours sur l'école et sur son rôle est-il un plaidoyer sur l'importance du travail comme source principale de vie dans un univers (classe ouvrière) où il représente la seule marchandise échangeable. C'est pourquoi l'école doit idéalement *aider à trouver une job, aider le mieux possible* (G).

L'école est également représentée comme lieu social où l'on va

pour *«rencontrer les amis, parler au monde»* (G) ou pour attendre: attendre de trouver un emploi, attendre qu'on soit plus mûr pour affronter la vie sociale et professionnelle.

En fait, tout se passe comme si le discours des élèves sur l'école, tout en reconnaissant à celle-ci les fonctions qu'on lui impute officiellement, essayait de dire autre chose. Il se dégage ici comme une certaine similitude entre ce que font les jeunes à l'école et les ouvriers à l'usine: faire son métier, rencontrer les amis, attendre<sup>4</sup>.

Mais l'attente peut paraître longue et le rapport favorable à l'école *«ben, j'aime l'école»* (F) peut se doubler d'un sentiment de hâte ou d'urgence d'être ailleurs et de pouvoir gagner sa vie. Et cette urgence prend une forme volontairement aiguë autant chez les filles que chez les garçons:

*«Si je me serais trouvé une job c'tannée, j'aurais lâché (...) oh! oui, j's'rais pas resté (...) j'souhaite à personne de venir ici.» (F)*

*«Moé, ch'trouve ça plat (école secondaire).» (G)*

Bien qu'ils semblent véhiculer l'idéologie de la scolarisation, les jeunes de la classe ouvrière paraissent donc prendre une certaine distance par rapport à cette même idéologie et tenir un discours explicitement ou implicitement critique à l'égard de l'école. Celle-ci émerge comme étant le prétexte qui leur permet de parler d'eux-mêmes et, surtout, du travail comme élément fondamental de leur vie.

#### *L'espace scolaire et son appropriation*

Tout espace, y compris l'espace scolaire, se présente comme une échelle articulant les rapports sociaux qui s'établissent entre les individus et entre ceux-ci et les lieux dans lesquels ils se meuvent<sup>5</sup>. L'espace familial (le quartier, par exemple) apparaît *«comme le lieu charismatique, écrit Frémont, de la spontanéité, du connu, de ce qui est exploré et sans imprévu, territoire du face à face et du contrôle social où l'on se déplace sans effort, sans projet programmé,*

sans perte de temps»<sup>6</sup>. L'espace non apprivoisé se présente comme le domaine de l'inconnu et de l'imprévisible, l'absence de liberté et du contrôle social des lieux, des rapports sociaux qui s'y tissent et des activités qui s'y déroulent.

La presque totalité des garçons et des filles interrogés ici n'apprivoisent pas l'espace scolaire. Ce dernier apparaît soit complètement et consciemment exclu du discours, soit réduit à son strict minimum, c'est-à-dire aux interstices des lieux où l'on s'exclut. La différence entre garçons et filles se manifeste dans l'intensité du débit, débit qui énonce et dénonce à la fois.

*«J'viendrais pas l'année prochaine, j'ai pas assez aimé ça.» (F)*

*«J'aime mieux l'autre bord qu'icitte (l'école), je me sentirais mieux l'autre bord.» (G)*

Quelquefois, «on s'assit, on parle». Alors que les activités sportives et socio-culturelles sont «pour les réguliers (du secteur général ou du professionnel long), nous autres on n'a rien» (G).

*«M'assis dans un coin, puis j'écoute d'la musique, pis j'fume une cigarette.» (F)*

*«C'est dans un passage, où les toilettes des gars (...) J'me tiens toujours là depuis l'début de l'année, j'me tiens là avec une gang de filles, on fait d'quoi, on se tient.» (F)*

Ce qu'on énonce, c'est son identité et son appartenance à un groupe, le fait d'être fille ou «gars», élève du professionnel court ou d'ailleurs, de milieu rural ou urbain. L'identité est affirmation et conscience de la différence.

*«Nous autres, les a - les aglicoles\* dans le local (le fumoir) on les appelle les aglicoles (...) le monde des a - des agricoles, tsé ah moé, je me tiens loin de c'monde-là, j'ai - j'aime pas ça, j'ai peur*

*d'eux autres.» (F) (\*aglicoles=agricoles)*

Ce qu'on dénonce, on le devine, c'est l'isolement et la différenciation, c'est le cloisonnement entre «réguliers» et «non réguliers», c'est le privilège des uns d'être libres de fréquenter des territoires ouverts (fumoir, gymnase) et l'enfermement des autres dans des réduits.

Encore là, le discours des élèves

sujet projeté. Elle amalgame l'élève du professionnel court et l'ouvrier de demain.

### Les rapports au savoir

Selon certaines approches, la division du savoir en savoirs abstraits et désintéressés et savoir-faire apparaît liée à la division du travail, à l'apparition des classes

sociales et à la différenciation des rôles sociaux selon les sexes. Toutefois, la révolution industrielle et la demande massive en main-d'oeuvre, le développement de certains secteurs de production (textile, par exemple) et de services (enseignement, secrétariat, infirmerie, etc.) ont projeté la femme dans l'univers du travail salarié. On connaît maintenant certaines des conséquences de cette évolution: dédoublement, ou plutôt prolongement, du rôle traditionnel de la femme épouse-ménagère-éducatrice dans celui de travailleuse et féminisation, au plan scolaire, de certains domaines du savoir. Élargissement du champ social et professionnel de la femme, d'un côté, mais changement difficilement visible dans la nature du nouveau rôle à jouer<sup>8</sup>, de l'autre: la femme demeure le pilier de la transmission des valeurs sociales de classe<sup>9</sup>.

C'est pourquoi, pensons-nous, la culture générale, les matières de base et la formation technique devraient occuper des places différentes dans le discours des filles et des garçons. Il ne faut cependant pas perdre de vue qu'en dedans du processus différenciateur que remplissent les institutions de socialisation, s'effectue également une certaine homogénéisation des destins des hommes et des femmes

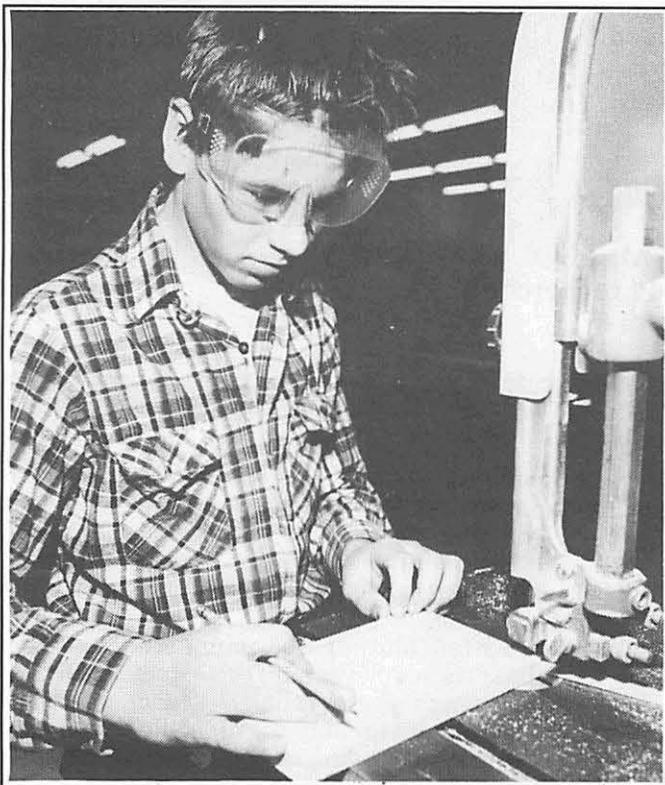


PHOTO: VIE PÉDAGOGIQUE

**«Il se dégage ici comme une certaine similitude entre ce que font les jeunes à l'école et les ouvriers à l'usine: faire son métier, rencontrer les amis, attendre.»**

sur l'espace scolaire est calqué (la similitude est frappante) sur le discours ouvrier ayant pour objet l'espace industriel. À l'usine, Fischer l'a bien démontré, lorsqu'on ne dispose pas d'espace approprié, on s'approprie un passage, un réduit, un interstice<sup>7</sup>. Comme si, en parlant de l'espace scolaire, c'était la configuration de l'usine qui était évoquée. L'analogie confond l'objet présent (l'école) dans le

des milieux ouvriers<sup>10</sup>.

En effet, les garçons et les filles de l'étude n'entretiennent pas les mêmes rapports aux connaissances de base: français, mathématiques, histoire, etc. La lecture et le travail scolaire à la maison restent des comportements inconnus chez la plupart des garçons. Généralement, on ne lit pas et on n'étudie pas à la maison, soit parce que les enseignants ne donnent pas de travaux à faire chez soi, soit parce qu'on n'aime pas lire et étudier: «moi chu pas l'genre à étudier en arrivant» (G), «lire, j'aime pas ça» (G) et, dans ce cas-là, on préfère sortir avec ses amis et «faire toutes sortes d'affaires» (G). Par contre, les filles croient en l'importance des connaissances générales dans leur formation. Elles lisent, font des devoirs à la maison et écoutent des émissions télévisées à caractère culturel.

Cette distinction entre les deux groupes nous laisse une impression que nous préférons livrer telle qu'elle se présente à nous, en vrac. Chez les garçons, on semble établir une frontière entre le lieu d'apprentissage et les espaces de vie, entre le savoir et l'être: à l'école on est censé apprendre, à la maison, ou en dehors de l'école, on est, on vit. Chez les filles, la démarcation apparaît moins nette: à l'école on apprend et on essaie de vivre, à la maison on est, on étudie, on lit, on écoute certaines émissions d'ordre culturel, en un mot, on apprend à être.

Par ailleurs, les garçons et les filles expriment la même attitude ambivalente à l'endroit des cours de formation professionnelle. Certains les jugent intéressants et utiles, d'autres sont d'avis contraire. Il s'agit là d'un phénomène d'homogénéisation des percep-

tions qui trouve son explication dans le rapprochement, évoqué plus haut, entre les rôles des hommes et des femmes. Celles-ci exercent de plus en plus des activités salariées tout en continuant à remplir leurs tâches traditionnelles de ménagères et de mères. Elles doivent posséder, comme les hommes, un certain savoir technique nécessaire à l'exercice d'un métier et acquérir des connaissances

évoquée (le caractère abstrait de certaines matières), ce que les jeunes mettent en évidence ce sont l'absence d'utilité immédiate des matières théoriques et le manque de lien entre le contenu de ces matières et la préparation au métier envisagé.

«Français pis maths, tsé, j'aime pas trop ça, tsé (...) j'am'rais mieux avoir d'la menuiserie (ateliers) tout l'temps.» (G)

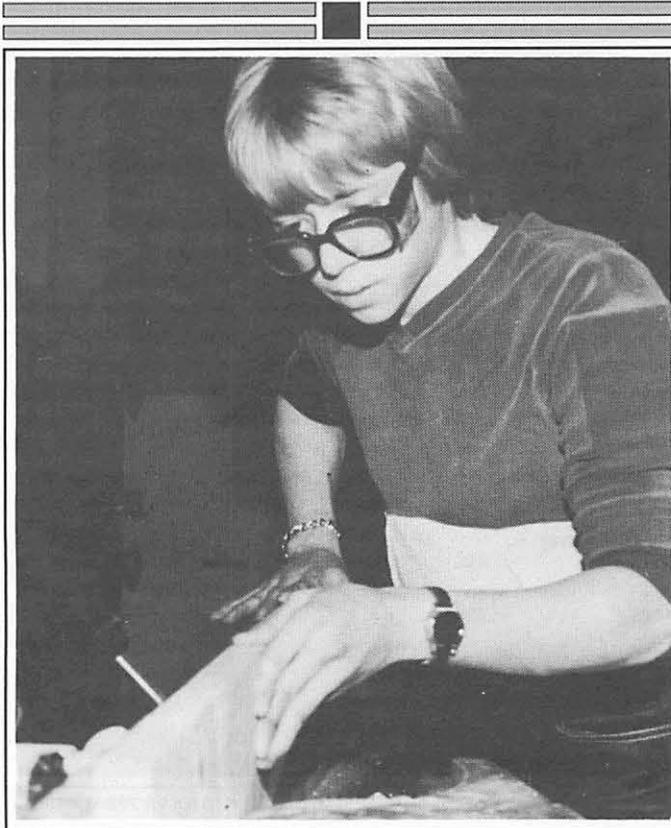


PHOTO: VIE PÉDAGOGIQUE

«Les garçons et les filles de l'étude n'entretiennent pas les mêmes rapports aux connaissances de base (...) La lecture et le travail scolaire à la maison restent des comportements inconnus chez la plupart des garçons.»

«Ça sert à rien le -1, le +1 et le 1/4. [Par contre] tout ce qui se rapporte à menuiserie, on devrait l'avoir en maths.» (G)

Enfin, les pratiques pédagogiques et sociales des enseignants sont désignées comme élément important dans les jugements que les élèves portent sur les matières dispensées. On aime un cours parce que le professeur explique bien, répète et donne des exemples ou parce qu'il est «smart», écoute les élèves et leur permet de parler de leurs problèmes personnels. On n'aime pas une matière parce que l'enseignant va trop vite, n'explique pas assez et n'encourage pas l'épanouissement de relations interpersonnelles entre lui et ses élèves.

En résumé, les rapports que les élèves du professionnel court entretiennent au savoir font ressortir la fonction essentiellement sociale

générales indispensables à leur rôle d'éducatrice: bien parler, compter, raconter et aider les enfants à surmonter les difficultés que pose l'apprentissage scolaire.

Une bonne partie des élèves, les garçons plus que les filles cependant, n'aime pas les cours à caractère théorique, que ce soit dans le domaine de la formation de base ou dans celui de l'apprentissage technique. Mais derrière la difficulté

que doit remplir l'école pour eux: préparer garçons et filles à leur intégration dans la structure professionnelle et offrir aux filles des connaissances de base nécessaires à l'exercice de leur rôle de mères et d'éducatrices. L'acceptation de la fonction sociale de l'école demeure, toutefois, pénétrée d'une attitude nettement critique à l'égard de la manière dont cette fonction doit s'accomplir. C'est dans ce sens-là

qu'il faudrait, nous semble-t-il, comprendre les jugements critiques portés par les élèves sur les matières à caractère abstrait, sur le manque de relation entre le contenu de ces matières et la formation professionnelle poursuivie, sur les pratiques pédagogiques et sociales des enseignants.

### *Place de la formation dans les activités extra-scolaires*

Chez les garçons, les emplois rémunérés, exécutés pendant les fins de semaine et durant les vacances, tout comme les activités de bricolage constituent un prolongement de ce qu'ils apprennent à l'école. Il n'existe donc pas chez eux de décalage entre le savoir-faire scolaire et leurs travaux de bricolage, alors qu'aucune des filles ne semble faire usage de ce qu'elle apprend à l'école dans ses activités extra-scolaires ou dans les tâches rémunérées qu'elle exerce.

Rien de surprenant dans ce clivage entre garçons et filles. En effet, la division du travail de soir, de fins de semaine et des périodes de vacances scolaires apparaît chez les élèves du professionnel court de la classe ouvrière nettement structurée selon les sexes. Les filles font du ménage et du gardiennage d'enfants comme travail salarié, en plus d'exécuter les autres tâches ménagères quotidiennes, c'est-à-dire lavage, repassage, cuisine, vaisselle, ménage. Les garçons occupent des emplois rémunérés dans des garages ou dans des ateliers de bois, en plus de se lancer dans des activités de bricolage exploitant les savoir-faire acquis à l'école: fabrication de meubles, vérification des moteurs

des voitures de parents ou d'amis.

En reprenant l'impression lancée plus haut, nous pourrions dire que si chez les filles l'acquisition du savoir de base paraît liée à la recherche du savoir être, chez les garçons l'apprentissage des techniques semble se prolonger dans les façons de faire de l'univers extra-scolaire. En poussant l'analogie, nous pourrions donc avancer

tion acquise représente une autre manière de dire qu'on n'a rien à faire avec ladite formation. L'exclusion du domaine privé (tâches domestiques) et de celui du travail rémunéré de tout apport de l'apprentissage technique constitue une autre forme de dénonciation de l'inéquité du processus d'orientation (la grande majorité des filles interviewées étant inscrite aux cours d'auxiliaire commerciale) et de l'inadéquation entre les programmes offerts et les besoins du marché du travail. L'exclusion de la formation technique poursuivie du domaine des activités extra-scolaires montre bien à quel moment s'accroît la déqualification du travail ouvrier féminin. En effet, si la plupart des filles désirent avoir un travail salarié en même temps qu'elles mettent de côté les savoir-faire acquis à l'école, il y a de fortes chances qu'elles acceptent des emplois qui ne requièrent pas de formation scolaire, de diplôme ou de qualification. Les garçons, quant à eux, pourraient avoir de meilleures chances, étant donné qu'ils se servent déjà des connaissances apprises, de se trouver des emplois correspondant à leur champ de formation.

### *Formation professionnelle et perspective d'avenir*

Rien n'est gratuit dans les formes d'analogie décelées dans le discours que tiennent les élèves du professionnel court sur leur avenir. Si la condition ouvrière émerge comme projection de la situation scolaire, c'est qu'elle trouve déjà un terrain d'ancrage dans la perspective que se font ces jeunes de l'avenir. La perspective se pose ici comme une sorte de mémoire du



PHOTO: VIE PÉDAGOGIQUE

«Chez les garçons, les emplois rémunérés exécutés pendant les fins de semaine et durant les vacances, tout comme les activités de bricolage constituent un prolongement de ce qu'ils apprennent à l'école.»

que la domestication du savoir général semble se dégager comme composante de l'acquisition du rôle traditionnellement reconnu à la femme, alors que l'intégration du savoir technique dans les activités extra-scolaires se présente davantage comme un indicateur du rôle de travailleur et de bricoleur attribué habituellement à l'homme.

Il apparaît ainsi, dans le cas des filles, que ne rien faire de la forma-

futur où se reconstitue la carrière ouvrière comme destin probable dont les savoir-faire acquis dans le secteur professionnel forment vraisemblablement les signes précurseurs les plus apparents.

La perspective d'avenir des jeunes a été définie sous deux aspects. Le premier est lié à la dimension occupationnelle qui, comme nous l'avons déjà noté, constitue en quelque sorte l'itinéraire visé par les élèves dans leur démarche vers l'intégration sociale. Le deuxième se rapporte à la dimension scolaire présente dans l'esprit de certains jeunes conscients soit de l'impasse où les conduisent les programmes de l'enseignement professionnel court, soit de l'importance d'un supplément de formation.

Dans ce dernier cas, les élèves quittent le raccourci pour emprunter le chemin plus long du perfectionnement ou de la prolongation de leur scolarité vers le professionnel long.

Les jeunes qui envisagent ou espèrent avoir un emploi en rapport avec le type de métier qu'ils apprennent à l'école pensent entreprendre tôt ou tard des cours de perfectionnement dans leur champ de compétence ou dans des domaines connexes. Par contre, aucun prolongement proche ou lointain des savoir-faire acquis au professionnel court n'est prévu par ceux et celles chez qui on observe une cassure entre la formation reçue et l'emploi attendu.

La place qu'occupent les compétences acquises à l'école dans la perspective d'avenir est imprégnée du réalisme et du pragmatisme qui caractérise les pratiques ouvrières. Ainsi, lorsqu'on est convaincu de l'inutilité de la formation poursuivie dans l'acquisition d'une

occupation, on n'a aucunement envie d'approfondir cette formation. La connaissance comme but en soi ne nourrit que les esprits implantés dans des corps bien nourris. À l'inverse, quand on a l'impression que les habiletés apprises peuvent déboucher sur un emploi souhaité, alors on se réserve une marge de manoeuvre: si ledit emploi s'avère intéressant et

moyens de subsistance à long terme qui prédominent dans les milieux populaires d'où sont issus ces jeunes<sup>11</sup>.

### *Sexe et perspective d'avenir*

La formation poursuivie au professionnel court constitue pour les garçons le chemin tracé vers l'insertion sociale, autant par le

travail immédiat ou lointain qu'elle est susceptible de procurer à son détenteur que par le biais de son perfectionnement, de sa prolongation dans le secteur du professionnel long ou de sa réorientation.

Les filles semblent plutôt sceptiques quant à la possibilité de travailler, un jour, dans le domaine de leur formation. Elles ne projettent ni perfectionnement, ni prolongation ni réorientation de la qualification acquise à l'école. Entre l'avenir professionnel envisagé ou esquivé et la formation obtenue, semble exister une irréparable brisure.

La démarcation observée a en partie ses racines dans la différenciation, notée plus haut, des rôles et des tâches que prolongent garçons et filles dans leurs activités extra-scolaires. Au moment où les garçons semblent avoir «déjà un pied dans la vie active, dans le monde du travail socialement reconnu, (...) les filles, tout actives qu'elles soient, demeurent en dehors de cette réalité en effectuant uniquement des tâches domestiques dans leur foyer ou chez les voisins»<sup>12</sup>.

Cette évacuation, ressentie surtout chez les filles, de l'apport des apprentissages scolaires dans l'insertion professionnelle exprime en le dénonçant l'écart existant entre les choix restreints que leur offre



PHOTO: VIE PÉDAGOGIQUE

«Les filles semblent plutôt sceptiques quant à la possibilité de travailler, un jour, dans le domaine de leur formation. Elles ne projettent ni perfectionnement, ni prolongation ni réorientation de la qualification apprise à l'école.»

plus payant avec un supplément de formation, on retournerait à l'école; si l'emploi trouvé n'offre pas de possibilité de promotion ou ne requiert pas d'autres habiletés que l'on peut apprendre à l'école, on déciderait en conséquence le moment venu. De toute évidence, l'utilitarisme et la prudence des élèves du professionnel court ont leur point d'ancrage dans l'incertitude, la précarité et la rareté des

«... l'école prend  
la forme  
travestie  
de l'usine  
et (...) l'élève  
du professionnel  
court  
semble  
se préparer  
à enfile  
la combinaison  
bleue des aïeux.»

PHOTO: VIE PÉDAGOGIQUE



l'école et les préoccupations quotidiennes qui les assujettissent à la pratique de la survie. Et alors, l'obligation scolaire est vécue, dans certains cas, comme un mal que l'on tourne au plus bref en le détournant par le choix de «...ce qui va le plus vite (le professionnel court) pour qu'on finisse l'école» (F).

En résumé, la place qu'occupe la formation dans la perspective d'avenir a été examinée en fonction de l'appartenance sexuelle et de certains éléments du contexte scolaire et extra-scolaire de l'élève. La différenciation qu'opère la division sexuelle dans les univers scolaires et dans les sphères d'activités d'apprentissage, de bricolage et de travail parallèle se révèle sous forme de distinction des perspectives que se forgent les jeunes à la veille de leur sortie du système scolaire. Mais c'est à travers les rapports qu'ils entretiennent aux savoirs, aux savoir-faire et à l'espace scolaire, à travers les liens qu'ils tissent entre leurs acquis scolaires et les activités de bricolage et de travail rémunéré, à travers ces lieux peu connus de médiation que la division sexuelle façonne, subrepticement, leur perspective d'avenir. La différenciation apparaît tantôt atténuée ou fuyante, tantôt fondamentale et grave de conséquences.

Au-delà de cette constatation générale, l'école se révèle comme lieu de différenciation selon les sexes et d'homogénéisation des destins des futurs ouvriers, comme appareil de la production et de la reproduction de la qualification et

de la déqualification. Dans les rapports qu'on entretient avec elle, l'école, considérée parfois importante mais inutile, familière ou étrangère, n'est pas jugée en soi, mais quant au rôle qu'elle semble devoir occuper dans l'univers ouvrier. Ce ne sont pas ses fonctions d'instruction et de qualification qui sont remises en cause, mais la place qu'occupent les jeunes du professionnel court dans l'espace scolaire, les contenus des programmes de formation générale, l'inadéquation entre les intérêts individuels (des filles), les programmes scolaires et les besoins ressentis du marché du travail, les pratiques pédagogiques et sociales des enseignants.

Le discours des élèves est cohérent. Ainsi, pour ne donner qu'un exemple, l'étrangeté dénoncée de l'univers scolaire dans lequel se «meuvent» ces élèves n'est acceptée que grâce à la magie du raisonnement analogique du plaidoyer où l'école prend la forme travestie de l'usine et où l'élève du professionnel court semble se préparer à enfile la combinaison bleue des aïeux. De là à s'imaginer les matins brumeux du début de l'industrialisation, il ne manquerait qu'un soupçon de poésie aux ouvriers, manoeuvres et journaliers de demain.

#### Références

1. Cet article reprend quelques-unes des conclusions d'un rapport de recherche intitulé: *Sexe, représentations sociales et perspectives d'avenir des jeunes de la classe ouvrière en enseignement professionnel court*, Québec, INRS-Education, 1983.

2. En réalité, la recherche sur l'enseignement professionnel couvre une population beaucoup plus nombreuse. Dans le présent article, nous nous intéressons uniquement aux élèves issus de la classe ouvrière, 7 filles et 19 garçons en tout. Pour plus d'informations sur cette recherche, sur sa population et sa méthodologie, voir Marcelle Hardy-Roch et al., *Les étudiants et étudiantes de l'enseignement professionnel court: leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse des entrevues*, Québec, INRS-Education, juin 1982.

3. Nous utiliserons "G" et "F" pour distinguer le discours des garçons et des filles.

4. Paul Willis, «L'école des ouvriers», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, novembre 1978, pp. 50-60.

5. Alain Raynaud, *Société, espace et justice*, Paris, PUF, 1981.

6. Alain Frémont, *La région, espace vécu*, Paris, 1976. Voir aussi G.N. Fischer, *Espace industriel et liberté*, Paris, PUF, 1980; N. Aschraft et A. Scheffen, *People space*, New York, Anchor Books, 1976; Richard Hoggart, *La culture du pauvre*, Paris, Minuit, 1970, notamment pp. 98-114.

7. G.N. Fischer, *op. cit.*, 1980.

8. Voir à ce sujet, par exemple, M.M. Poloma et T.N. Garland, «The mythe of egalitarian family: familial roles and professionally employed wife», in A. Theodore, *The professional woman*, Cambridge, Mass., Schenkman, 1971.

9. Daniel Bertaux, *Destins personnels et structure de classe*, Paris, PUF, 1977.

10. Noëlle Bisseret, *Les inégaux ou la sélection universitaire*, Paris, PUF, 1971.

11. Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.

12. Marcelle Hardy-Roch, *op. cit.*, 1982, p. 115.