

--> **Voir l'erratum** concernant cet article

Appropriation du savoir scolaire des fils et des filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans

Marcelle Hardy et Pierre Côté

Volume 12, numéro 3, 1986

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900539ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900539ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hardy, M. & Côté, P. (1986). Appropriation du savoir scolaire des fils et des filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(3), 345-360. <https://doi.org/10.7202/900539ar>

Résumé de l'article

La dynamique de l'appropriation du savoir scolaire est expliquée, ici, à partir du rapport au savoir scolaire des fils et des filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans classés en enseignement général ou professionnel long en les comparant à leurs confrères et consoeurs du secondaire pratique ou professionnel court. Le sens de l'expérience scolaire est scruté en termes de valorisation/dévalorisation de soi dans l'appropriation du savoir pour soi et d'un savoir social, d'implication/résistance au procès de socialisation scolaire, de distance socio-culturelle entre l'école et la famille. Ceci conduit à une analyse de la concurrence entre la socialisation scolaire et la socialisation professionnelle plus manifeste chez les garçons de la formation professionnelle longue.

Appropriation du savoir scolaire des fils et des filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans

Marcelle Hardy et Pierre Côté*

Résumé— La dynamique de l'appropriation du savoir scolaire est expliquée, ici, à partir du rapport au savoir scolaire des fils et des filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans classés en enseignement général ou professionnel long en les comparant à leurs confrères et consœurs du secondaire pratique ou professionnel court. Le sens de l'expérience scolaire est scruté en termes de valorisation/dévalorisation de soi dans l'appropriation du savoir pour soi et d'un savoir social, d'implication/résistance au procès de socialisation scolaire, de distance socio-culturelle entre l'école et la famille. Ceci conduit à une analyse de la concurrence entre la socialisation scolaire et la socialisation professionnelle plus manifeste chez les garçons de la formation professionnelle longue.

Abstract — This paper reports on an investigation into the dynamics of appropriation of school knowledge based on a description of the relation toward school learning of two groups -these being the sons and daughters of labourers, farmers, and artisans; students from the general and regular professional secondary- level courses as compared with those from within the secondary practical and short professional courses. School experience is examined in terms of self-valorization/devalorization in acquiring knowledge, implication/resistance to the socialization process, and the socio-cultural distance between the school and the family. An analysis of the findings shows that school socialization and professional socialization are closely related specifically for boys within the regular professional course (professionnelle longue).

Resumen — En este artículo se explica la dinámica de la apropiación del saber escolar, a partir de la relación del saber escolar de hijos e hijas de obreros, de agricultores y de artesanos que reciben enseñanza general o profesional larga, comparándolos a sus correligionarios del secundario práctico o profesional corto. El sentido de la experiencia escolar es analizado en términos de valorización/dévalorización de sí en la apropiación de un saber para sí y de un saber social, de implicación/resistencia al proceso de socialización escolar, de distancia socio-cultural entre la escuela y la familia. Esto lleva a un análisis de la competición entre la socialización escolar y la socialización profesional que se manifiesta más en los varones de formación profesional larga.

* Hardy, Marcelle: professeure-chercheure, I.N.R.S.
Côté, Pierre: agent de recherche, Conseil des collèges.

Zusammenfassung — Hier wird die Dynamik der Aneignung des Schulwissens dargestellt, ausgehend vom Verhältnis gegenüber dem Schulwissen, das die Kinder von Arbeitern, Bauern und Handwerkern haben, welche sich im allgemein akademischen oder im «längeren Berufsausbildungs-» Zweig der Höheren Schule befinden, und zwar im Vergleich zu ihren Mitschülern des praktischen oder des «Kürzeren» Ausbildungszweiges. Der Artikel untersucht den Sinn des Schulerlebnisses bezüglich der positiven oder negativen Selbstbewertung bei der Aneignung eines Individual- und eines Sozialwissens, bezüglich des Engagements oder des Widerstandes gegenüber dem Prozess schulischer Eingliederung, und bezüglich des sozio-kulturellen Abstandes zwischen Schule und Familie. Dies führt zu einer Analyse der Übereinstimmung zwischen der schulischen und der beruflichen Eingliederung, die bei den Schülern im längeren «beruflichen» Zweig deutlicher hervortritt.

Les présentes hypothèses sur l'appropriation du savoir scolaire des fils et des filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans constituent une partie des résultats de l'analyse dégagée d'une étude sur le phénomène de l'enseignement professionnel court au Québec. Jumelant l'approche sociologique et anthropologique, cette recherche¹ s'effectua dans une commission scolaire régionale choisie en regard de sa représentativité scolaire et sociale². Nous y avons sélectionné une cohorte d'élèves inscrits, en 1979-1980, en troisième secondaire. Celle-ci regroupe tous les élèves du secondaire pratique (N = 96) et de l'enseignement professionnel court (N = 43)³, plus un nombre équivalent d'élèves de l'enseignement général (N = 294) sélectionnés au hasard. De ce dernier groupe, 45 élèves s'orientèrent vers l'enseignement professionnel long en quatrième secondaire. Structurée par une analyse comparative de la clientèle des quatre secteurs scolaires mentionnés, la méthodologie privilégiée cerne la réalité scolaire en quatre étapes: 1) reconstitution du cheminement scolaire des 533 élèves retenus à partir des résultats inscrits sur leurs bulletins de la première année primaire jusqu'en quatrième secondaire (Hardy-Roch *et al.*, 1981); 2) entrevues sur leurs rapports à l'école avec 139 de ces élèves (Hardy-Roch *et al.*, 1982)⁴; 3) observation en classe de 12 groupes d'élèves de cette cohorte pendant 106 heures de cours de français ou de cours professionnels théoriques ou pratiques (Clermont-Laliberté, 1982)⁵; 4) entrevues avec 30 enseignants et 12 membres du personnel d'encadrement scolaire sur leur pratique professionnelle et leurs représentations des élèves (Clermont-Laliberté, 1983; Côté, 1983a).

Nos analyses sur le cheminement scolaire des élèves (Hardy-Roch *et al.*, 1981, 1982) ont clairement démontré que les fils et les filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans constituaient plus de 90% des élèves du secondaire pratique et professionnel court; cela permet-il d'affirmer que les enfants de ces familles sont voués à l'échec et à la relégation scolaire qui s'en suit? Si l'effet de «reproduction» du système scolaire a déjà été largement démontré par les travaux de sociologie de l'éducation depuis quinze ans (Bourdieu et Passeron, 1970), il ne suffit pas à expliquer, de façon satisfaisante, l'échec scolaire trop fréquent ou le

succès scolaire trop rare des fils et des filles des milieux dits «populaires». L'appropriation du savoir scolaire est un phénomène complexe et dynamique où se croisent et interagissent concurremment l'origine sociale de la famille de l'élève, la relation de l'élève avec ses enseignants et, à travers eux, avec les savoirs dont ils sont les porteurs. Dans notre étude, nous avons aussi constaté que les fils et les filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans représentaient près de 90% des élèves de l'enseignement professionnel long et 56% de ceux de l'enseignement général. Si les enfants de ces familles sont plus vulnérables à l'échec scolaire, ils ne sont pas pour autant exclus des classements conduisant à l'obtention d'un diplôme en enseignement général ou professionnel long.

Dans l'espoir de cerner la dynamique de l'appropriation du savoir scolaire, nous chercherons à expliquer le rapport au savoir scolaire des fils et des filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans classés en enseignement général ou professionnel long⁶ en les comparant à leurs confrères et consoeurs de l'enseignement professionnel court et du secondaire pratique. A cette fin, nous scruterons le sens de l'expérience scolaire chez les uns et les autres en termes de valorisation/dévalorisation de soi dans l'appropriation d'un savoir pour soi et d'un savoir social, d'implication/résistance au procès de socialisation scolaire, de distance socio-culturelle entre l'univers scolaire et l'univers familial.

Valorisation/dévalorisation de soi et savoir scolaire

La valorisation ou la dévalorisation de soi par l'appropriation du savoir scolaire touche aux conditions susceptibles de développer, chez l'élève, la confiance en soi comme acteur intelligent et capable d'apprendre et cela malgré les éventuelles difficultés de l'appropriation de ce savoir; elle traite l'appétence à l'appropriation de ce savoir pour soi et/ou pour son utilité sociale.

L'étude des bulletins et l'analyse des propos des fils et des filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans ont démontré qu'un classement en enseignement général ou professionnel long ne signifie habituellement pas un parcours scolaire sans embûches, car la majorité d'entre eux expérimentent l'échec pendant leurs études primaires ou secondaires⁷. Celui-ci est, cependant, moins grave et moins constant que celui vécu par leurs confrères ou consoeurs du secondaire pratique ou professionnel court⁸. Néanmoins, plus du quart de ces élèves de l'enseignement général ou professionnel long ont eu besoin d'une année supplémentaire pour terminer leurs études primaires et plusieurs ont connu des échecs en français ou en mathématiques. A titre d'exemple, spécifions que seulement un peu plus du tiers (8 sur 22) des fils et des filles d'ouvriers réussissent à se rendre en 4e secondaire sans échouer dans une matière ou sans redoubler une année (Hardy-Roch, *et al.*, 1982). La réussite scolaire ne leur est donc pas naturelle. Comment vivent-ils cette appropriation du savoir scolaire?

Même si le savoir scolaire ne se laisse pas apprivoiser facilement par les fils et les filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans de l'enseignement général ou professionnel long, les difficultés rencontrées ne semblent pas affecter leur confiance dans leurs habiletés d'«acteurs apprenants» et ils conservent leur sentiment de compétence vis-à-vis du savoir scolaire. Loin d'être rebutés par les difficultés, ils demeurent persuadés qu'ils peuvent s'améliorer en travaillant régulièrement en classe comme à domicile. La majorité d'entre eux veille cependant à entretenir des ambitions réalistes: «[...] moi, quand j'ai soixante-dix, c'est bon. Je ne suis pas un gars, quatre-vingts, quand je passe je me trouve bon» ou «en physique, le prof est correct [...] la matière n'est pas compréhensible. Je l'ai fait parce que j'en ai besoin. Je passe quand même (51%) [...] c'est au moins ça». Modestes dans leurs ambitions, ces jeunes maîtrisent leurs destins scolaires et savent qu'un savoir, même relativement hermétique, peut être domestiqué pour satisfaire aux exigences des évaluations scolaires. Ils se distinguent ainsi de leurs confrères et consoeurs du secondaire pratique et de l'enseignement professionnel court chez qui les échecs scolaires contribuent à développer un sentiment de dévalorisation de soi et d'impuissance généralisée: «je ne suis pas capable», «je n'ai jamais rien compris [...]» qui cohabitent avec l'expression d'une certaine aversion pour l'expérience scolaire elle-même.

Cette relative valorisation de soi comme «acteur apprenant» s'accompagne du plaisir à s'appropriier le savoir scolaire. En enseignement général, les élèves apprécient habituellement les matières de base comme le français et les mathématiques et goûtent la confrontation avec les subtilités des matières scientifiques. Sans entretenir un rapport idyllique aux savoirs proposés par leurs enseignants, ces élèves éprouvent une appétence minimale à se les approprier. En enseignement professionnel long, les élèves sont particulièrement loquaces sur les plaisirs de l'appropriation des savoirs scolaires qui contribuent à les préparer à l'exercice du métier choisi. Certains présentent leurs matières professionnelles avec enthousiasme: «Ça va bien, j'aime cela ces cours-là, surtout le droit [...]. C'est le fun, en commerce, on a de bons cours et de bons profs.»; «Lecture de plan, c'est le fun «en maudit» [...], c'est facile «en crime»». Plus motivés par les travaux en atelier, ils apprécient néanmoins les cours théoriques comme instruments de maîtrise de la compétence professionnelle qu'ils veulent se donner.

Les propos des garçons⁹ de l'enseignement professionnel long présentent, ici, certaines affinités avec ceux de l'enseignement professionnel court qui insistent davantage sur les cours de pratique professionnelle où leur sentiment vis-à-vis du savoir scolaire s'inverse radicalement en regard des sentiments exprimés sur l'appropriation des savoirs théoriques: «J'ai toujours été habile avec mes mains». Il semble que la perspective de maîtriser un savoir qui ouvre sur le secteur d'emploi choisi stimule leur appétit d'apprendre et contribue à les valoriser comme «acteurs apprenants». Les élèves de l'enseignement professionnel long s'apparentent donc à leurs confrères de l'enseignement professionnel court par l'intérêt pour la préparation à un métier mettant en oeuvre un savoir-faire: les premiers se distinguent par leur

acceptation et même leur appétence à s'approprier les matières théoriques tandis que les seconds ne peuvent se valoriser que dans l'appropriation des savoirs professionnels pratiques appris en ateliers -lieu où l'école est la moins scolaire et la plus apparentée à l'entreprise.

Si les élèves de l'enseignement professionnel long semblent plus attirés par des savoirs dits «professionnels» que les élèves de l'enseignement général par l'ensemble de leurs savoirs scolaires, n'est-ce pas parce que des connaissances donnant accès à un savoir-faire paraissent plus attrayantes qu'un savoir conceptuel à des fils et des filles issus d'un milieu social traditionnellement centré sur la valorisation et la maîtrise de savoir-faire (Grootaers, 1984)?

Malgré une trajectoire scolaire souvent difficile, les fils et les filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans inscrits en enseignement général ou professionnel long réussissent donc à se valoriser à travers leur expérience scolaire. Réalistes dans leurs aspirations, ils cherchent à se maintenir au-dessus de la note de passage -laissant à d'autres les scores éblouissants- et se satisfont de leurs performances. Ils sont prioritairement stimulés par un savoir préparant à la maîtrise d'un savoir-faire éventuellement négociable sur le marché du travail. Cette relative valorisation par l'appropriation du savoir scolaire les différencie radicalement de leurs consoeurs et de leurs confrères du secondaire pratique et professionnel court qui ont intériorisé un profond sentiment de dévalorisation de leurs aptitudes comme «acteurs apprenants» (Côté, 1983b).

Implication/résistance au procès de socialisation scolaire

A travers le procès de scolarisation, les jeunes sont invités à s'engager dans un processus de socialisation touchant le temps, l'espace, les rapports aux personnes à côtoyer et aux savoirs à s'approprier. Ce procès de socialisation induit un mode de vivre le présent et d'entrevoir l'avenir qui est présenté, implicitement, comme une condition du succès scolaire pour tous les jeunes quels que soient leur préférences et leur mode d'être le plus habituel.

Partant de nos analyses, nous scruterons le sens de l'expérience scolaire en investiguant l'implication effective dans le procès de socialisation scolaire. A cette fin, nous considérerons d'abord l'intériorisation de la morale scolaire visible dans les comportements des élèves vis-à-vis de l'autorité scolaire et des personnes qui l'incarnent et vis-à-vis des activités proprement scolaires qui leur sont imposées; puis nous questionnerons l'investissement de l'élève et la confiance qu'il entretient dans la rentabilité personnelle et professionnelle des savoirs scolaires; nous terminerons par l'étude de la primauté sociale accordée à la vie étudiante et au statut d'adolescent en regard des interpellations de travail et de consommation qui l'invitent à acquérir un statut adulte. Nous explorerons, ainsi, la position concurrentielle du procès de socialisation scolaire.

Intériorisation de la morale scolaire

L'école est aussi un milieu de vie régi par un ensemble de règlements où les élèves sont appelés à se soumettre à un ordre précis. L'acceptation et même l'intériorisation des normes de l'ordre scolaire sont habituellement présentées comme conditions préalables à toute implication dans une démarche d'appropriation du savoir -l'école ne suspend-elle pas temporairement de l'assistance aux cours les élèves les plus récalcitrants? Cet ordre scolaire touche le respect des lieux et des horaires pour s'élargir ensuite aux relations avec les personnes et aux comportements vis-à-vis du savoir posé.

A l'opposé des élèves de l'enseignement professionnel court, les fils et les filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans de l'enseignement général et professionnel long n'ont pratiquement jamais de «rencontres obligées», par des écarts aux règlements scolaires, avec les membres de la direction de leur école. Leurs visites à la direction visent l'organisation d'activités scolaires contribuant à animer et à enrichir la vie étudiante. Nos observations de leurs comportements en classe nous ont révélé des élèves ponctuels qui suivent avec attention les explications magistrales de l'enseignant, exécutent les exercices demandés, posent des questions sur le contenu et sur l'évaluation, fonctionnent avec ordre, persistent dans leur travail durant toute la durée du cours et acceptent les quelques remarques de discipline de l'enseignant. Retards, agitation ou réticences à réaliser les activités sont exceptionnels. Le climat de travail dans ces groupes tranche radicalement avec l'agitation, la dissipation et même la turbulence observées dans les classes d'enseignement professionnel court.

Les enseignants ont confirmé l'esprit de coopération des élèves de l'enseignement général et professionnel long, alors qu'en enseignement professionnel court, l'enseignant doit constamment justifier le savoir à assimiler ou le processus d'appropriation du savoir à intérioriser. Les problèmes de démotivation scolaire paraissent peu fréquents chez les élèves de l'enseignement professionnel long et pratiquement absents chez ceux de l'enseignement général. L'attitude de ces élèves dépasse souvent la simple acceptation/soumission des règlements scolaires, et plusieurs légitiment l'ordre scolaire. Convaincus qu'« [...] il faut qu'il y ait de l'autorité à quelque part », les règlements sont, pour eux, une condition essentielle à l'atteinte collective d'un ordre matériel et moral, témoin d'un bon climat scolaire: propreté des lieux, présence aux cours, discipline, etc. Vis-à-vis de leurs enseignants, ces élèves exigent compétence et patience professionnelles et souhaitent que les communications soient empreintes de cordialité, de compréhension et même de sympathie comme l'illustrent les propos de cette fille de l'enseignement général:

[...] c'est leur manière d'écouter le monde [...] qu'ils ne donnent pas leurs cours pour se débarrasser, qu'ils prennent la peine d'expliquer quelque chose à quelqu'un qui ne comprend pas, puis qu'ils puissent donner de leur temps mettons après le cours [...]

Loin de résister à la discipline et à la morale scolaire, les élèves de l'enseignement général ou professionnel long coopèrent à l'instauration d'un climat scolaire paisible, ordonné et sympathique où ils pourront concentrer leurs efforts sur l'appropriation d'un savoir trop souvent rebutant. Pour cela, ils comptent sur le support efficace et chaleureux de leurs enseignants et enseignantes.

Confiance / investissement dans le savoir scolaire

L'esprit de collaboration et de cordialité des élèves de l'enseignement général et professionnel long ne s'évanouit pas en franchissant le seuil de leur domicile. Tous les élèves de l'enseignement général et la majorité de ceux de l'enseignement professionnel long, rencontrés en entrevues, déclarent étudier régulièrement à la maison (Hardy-Roch, *et al.*, 1982). C'est, pour eux, le prix à payer pour atteindre leurs objectifs. Préoccupés de concilier leurs aptitudes scolaires et leurs perspectives d'avenir, la majorité d'entre eux ont consulté le conseiller d'orientation de leur école et se disent unanimement satisfaits des conseils reçus. Ils manifestent ainsi leur implication et même leur confiance dans le système scolaire dont ils se servent comme tremplin professionnel. A l'opposé, les élèves de l'enseignement professionnel court disent ne jamais étudier à la maison et recourent rarement aux services et conseils du personnel scolaire.

La majorité des élèves de l'enseignement professionnel long et tous ceux de l'enseignement général présentent l'école comme un lieu d'appropriation d'un savoir et de qualification auxquels se joint, surtout pour les filles, la perspective d'y développer une vie sociale. L'école est avant tout un lieu de formation professionnelle. Il en va ainsi non seulement pour ceux et celles qui sont en enseignement professionnel long, mais aussi pour deux tiers des élèves de l'enseignement général qui planifient de s'inscrire dans une section professionnelle du cégep. L'empressement à quitter l'école distingue ceux qui optent pour le professionnel long de ceux qui choisissent l'enseignement général puis le cégep:

Le professionnel long [...] quand j'ai vu ça [...] il y avait du monde qui le prenait, quand j'ai vu que je n'avais pas besoin d'aller au cégep [...] je recevrais plus de salaire (si j'étudiais au cégep) c'est sûr, mais ce n'est pas grave, je vais aller moins longtemps à l'école, parce que je suis pas mal écoeuré, tu sais. Je ne lâcherai pas, mais j'ai hâte de finir.

L'école est, pour certains d'entre eux, une étape «très dure» à passer, que la formation professionnelle longue abrège en leur évitant de se confronter à des cours complémentaires en histoire ou géographie et à des cours scientifiques (physique, chimie) qu'ils jugent difficiles et souvent dénués d'intérêt pour le métier choisi. Cette perception utilitaire de l'école cohabite avec le besoin d'y obtenir une qualification reconnue. Plusieurs garçons de l'enseignement professionnel long prévoient, d'ailleurs, compléter leur formation par une année supplémentaire de spécialisation, et quelques filles perçoivent leur formation professionnelle comme un premier pas vers une qualification collégiale. La volonté

d'acquérir une qualification professionnelle -symbole et instrument d'autonomie sociale et économique- spécifie nettement le type de support attendu de l'école par ces élèves. Espérant améliorer leurs chances de décrocher un emploi intéressant -bien rémunéré et dans leur spécialité- s'ils allongent leur trajectoire scolaire, ils n'hésitent pas à retarder leur départ de l'école, même si certains d'entre eux demeurent empressés «*d'en finir avec l'école et les études*».

Spécifions, en dernier lieu, que les filles de l'enseignement général et professionnel long élargissent leur représentation du rôle de l'école au-delà de l'appropriation du savoir et de la maîtrise d'une qualification professionnelle. En effet, la majorité d'entre elles considèrent, aussi, l'école comme un lieu de rencontre entre amis et même comme un moyen de découverte de soi:

J'apprends toutes sortes d'affaires, français, anglais; l'école je trouve ça bien le fun pour ça, tu apprends à te découvrir toi-même. En arts plastiques tu fais quelque chose de tes mains; comme en math. On apprend à faire de l'impôt, ça débrouille.

L'appropriation du savoir scolaire et, même pour certains, la participation à la vie scolaire sont porteuses d'un avenir plus prometteur et plus rassurant; ces élèves de l'enseignement général et professionnel long, fils et filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans, font confiance en l'efficacité de l'appropriation du savoir scolaire proposé, confiance qui se marie bien avec leur intériorisation de la morale scolaire pour supporter et stimuler leur implication au procès de socialisation scolaire. La suprématie de la socialisation scolaire et le statut adolescent qui l'accompagne sont-ils concurrencés par les interpellations à l'autonomie professionnelle et économique liées au statut d'adulte?

Primauté / subordination sociale du statut d'étudiant

Le statut d'étudiant implique, pour celui qui s'en prévaut, plus qu'une certaine somme d'activités centrées sur l'appropriation du savoir scolaire. Le statut d'étudiant est un réel statut social qui en tant que tel induit un mode de vie où toutes les activités de la vie quotidienne: choix des amis, relations avec les adultes, loisirs, vie sociale, activités économiques, disponibilités financières, choix de consommation, etc., sont modelées, au moins en partie, par l'activité principale qui justifie l'attribution de ce statut: les études à l'école secondaire. Ce statut d'étudiant se démarque des autres statuts sociaux par la relative dépendance politique et économique de ses détenteurs vis-à-vis du monde des adultes puisqu'il est couplé avec le statut d'adolescent.

Si nous mettons en évidence les activités et préoccupations extérieures au champ immédiat du savoir scolaire, c'est afin d'estimer l'implication, sous un mode relativement exclusif, des élèves de l'enseignement général et professionnel long dans le procès de socialisation scolaire. Ceci éclairera le sens relatif de leur expérience scolaire. À cette fin, nous scruterons l'univers des représentations et celui des comportements reliés au travail rémunéré, aux activités de loisirs et aux aspirations et pratiques de consommation.

Le travail rémunéré exerce un attrait sur des jeunes de seize, dix-sept ans par la reconnaissance sociale qu'il symbolise et les possibilités de consommation qu'il offre. Cette attraction, d'une intensité variable, peut concurrencer, plus ou moins efficacement, la motivation pour le travail scolaire. Qu'en est-il pour les garçons et les filles rencontrés? Quel que soit le type d'études dans lequel sont engagées les filles, elles s'impliquent presque exclusivement dans un travail culturellement considéré comme «féminin»: garde d'enfants, ménage dans la maison familiale ou dans une maison privée, préparation des repas. Les garçons sont plus souvent intégrés aux travaux de la ferme ou de l'entreprise familiale et certains sont impliqués dans un autre type d'emploi rémunéré. Les garçons de l'enseignement général investissent moins de temps dans le travail salarié que les garçons de l'enseignement professionnel long ou court. La majorité des premiers limitent à la période estivale leur implication dans un travail salarié; si quelques-uns travaillent dans l'entreprise familiale, ce sera en dilettante ou pour aider leur père: *«C'est seulement quand je n'ai rien à faire que j'y vais (accompagner mon père dans son travail), mes études passent avant ça»*. L'amateurisme de ces garçons tranche nettement avec les aspirations au professionnalisme qui se dégagent des propos de ceux de l'enseignement professionnel. Ces derniers déclarent travailler régulièrement les fins de semaine et certains soirs sur semaine en plus de leurs engagements pendant la période estivale. Ils perçoivent ce travail comme un moyen d'améliorer leur qualification technique et de s'offrir plus d'indépendance. L'implication professionnelle des élèves de l'enseignement professionnel court prime sur les obligations scolaires car ils se permettent occasionnellement des périodes d'absence de plusieurs jours pour remplir des engagements professionnels rémunérés. Les garçons de l'enseignement professionnel long ne s'absentent presque jamais de leurs cours pour aller travailler. Les garçons de l'enseignement général subordonnent le travail aux études même s'ils se déclarent aussi intéressés par l'un que par l'autre. Les filles demeurent plus discrètes sur leur attrait pour le travail; est-ce attribuable aux profits limités qu'elles peuvent tirer des emplois qui leur sont accessibles ou à leur attraction pour le monde scolaire qui concurrence le travail salarié?

Les loisirs couvrent, ici, les activités sociales offertes par l'école, les activités récréatives extérieures à l'école et les relations amicales. Même si les comportements de loisirs paraissent moins discriminants que ceux reliés au travail, nous rencontrons deux types de configuration des occupations de détente. D'une part, les élèves de l'enseignement professionnel long -gardant, ici encore, certains traits communs avec leurs confrères de l'enseignement professionnel court- ne participent que rarement aux activités sociales organisées dans un cadre scolaire, disent investir beaucoup d'heures de loisir dans une activité reliée à leur spécialisation professionnelle: *«Je démanche n'importe quoi, des moteurs, des fillages de chars [...], j'aime bien cela, moi, la mécanique, taponner»* et fréquentent autant des amis déjà sur le marché du travail que des copains encore à l'école. D'autre part, les filles de l'enseignement professionnel long et les garçons et les filles de l'enseignement général participent régulièrement aux activités sociales offertes par l'école, parta-

gent leurs loisirs entre les sports et diverses activités de détente socio-culturelles avec leurs amis qui sont tous encore étudiants. Ces comportements renforcent la polarisation déjà relevée à propos du travail salarié où les jeunes du premier groupe semblent déjà engagés dans un processus d'implication et même de socialisation professionnelle par leurs activités de détente et par les personnes avec qui ils se récréent, tandis que les jeunes de l'autre groupe partagent leur temps non scolaire avec des amis qui continuent à se complaire dans l'univers scolaire.

Même si tous les garçons rêvent de voiture, de motocyclette et des derniers modèles de chaîne stéréophonique, pour les garçons de l'enseignement professionnel long la réalisation de tels projets se veut prochaine quand elle n'est pas déjà réellement entamée. Pour les garçons de l'enseignement général la concrétisation de ces projets ne présente aucun caractère d'urgence: «[...] *ça presse pas, j'aime autant avancer dans mes études*». Les filles, quel que soit leur secteur d'études, caressent des aspirations plus modestes autour de projets vestimentaires et de dépenses de loisirs. Comme consommateurs les fils d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans de l'enseignement professionnel long entretiennent des aspirations relativement coûteuses dont la concrétisation dépend des fruits du travail salarié, alors que leurs confrères de l'enseignement général et leurs consoeurs des deux filières scolaires accordent moins d'importance à la satisfaction rapide de ces besoins coûteux.

Il semble bien que les filles de l'enseignement professionnel long ainsi que les garçons et les filles de l'enseignement général épousent leur statut d'étudiant sans courir le risque de s'en laisser distraire par un travail salarié contraignant. L'utilisation de leur temps de détente et le report de leurs aspirations à la consommation viennent consolider la fidélité à l'éthique scolaire. Les garçons de l'enseignement professionnel long, pour leur part, paraissent déjà en transition vers la vie professionnelle. En évitant de participer aux activités sociales offertes par l'école, en choisissant déjà une partie de leurs amis parmi les travailleurs, en entretenant, dans leur esprit, des besoins économiques coûteux et en affichant la primauté qu'ils accordent à la vie professionnelle, ne manifestent-ils pas l'amorce de leur mutation vers la socialisation professionnelle? Encore étudiant, parce qu'en attente d'un diplôme certifiant leur qualification professionnelle, ils cherchent déjà à façonner l'ensemble de leur mode de vie sur le statut social du métier qu'ils se préparent à pratiquer.

Aucun des fils et des filles d'ouvriers, d'agriculteurs ou d'artisans engagés en enseignement général ou professionnel long ne manifeste de résistance au procès de socialisation scolaire -se différenciant ainsi nettement des élèves de l'enseignement professionnel court (Hardy, 1985), leur implication dans ce même procès se module, cependant, fort différemment selon le sexe et l'orientation scolaire. Cette implication différentielle au procès de socialisation scolaire est principalement modelée par l'emprise précoce, sur les garçons de l'enseignement professionnel long, du monde professionnel dans lequel ils se préparent à entrer et pour

lequel ils s'empressent à se qualifier, processus vécu, par eux, comme une libération des contraintes de l'appropriation du savoir scolaire. Cette modulation de l'implication au procès de socialisation scolaire empreinte de l'aspiration à la socialisation professionnelle -vécue comme éminente- ne conteste pas les finalités sociales de l'école, mais privilégie nettement celles qui contribuent à aménager la transition vers l'univers du travail. Chez ces garçons, l'intériorisation de la morale scolaire tout autant que leur investissement personnel dans l'acquisition du savoir scolaire sont entièrement convertis en instruments de mutation vers cette socialisation professionnelle. Pour leur part, les garçons de l'enseignement général, moins pressés de s'engager professionnellement, s'investissent dans le procès de socialisation scolaire en maintenant une motivation soutenue pour l'ensemble des savoirs scolaires offerts. Bien que très motivés par la maîtrise d'une qualification professionnelle reconnue, ils prennent le temps d'apprécier l'appropriation d'un savoir pour soi et se complaisent dans le statut d'étudiant. Ce modèle d'implication scolaire est partagé par les filles de l'enseignement général et professionnel long qui y ajoutent une dimension sociale: la découverte de soi et l'opportunité de profiter de rencontres amicales stimulantes. Ceci semble être vécu comme si la qualification à la vie adulte féminine exigeait le développement des ressources personnelles tout autant que l'acquisition d'une qualification professionnelle spécifique.

Distance socio-culturelle entre l'école et la famille

Si cette analyse de l'appropriation du savoir scolaire est concentrée sur les seuls fils et filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans classés en enseignement général et professionnel long, c'est pour expliquer, plus adéquatement, la relégation presque exclusive des jeunes de ces familles vers l'enseignement professionnel court et le secondaire pratique. Les travaux de sociologie de l'éducation, même les plus récents (Nizet et Hiernaux, 1984; Hiernaux et Nizet, 1982; Willis, 1977), insistent sur le décalage culturel entre l'univers scolaire et l'univers familial pour expliquer cette relégation. Sans contester les fondements de ces conclusions, nous sommes persuadés qu'une comparaison entre les relégués et les promus provenant des mêmes classes sociales peut induire à un approfondissement de la dynamique de l'appropriation du savoir scolaire. A cette fin, nous étudierons, ici, les spécificités socio-culturelles des familles de chaque groupe d'élèves en considérant principalement le niveau scolaire des membres de leur famille et l'implication des parents dans les études de leurs enfants.

Une analyse minutieuse des caractéristiques socio-culturelles de chacune de ces familles laisse poindre peu de différence entre les familles des élèves classés en enseignement général ou professionnel long et les familles de ceux relégués en secondaire pratique ou professionnel court. Les quelques différences de niveau de scolarité chez les parents et chez les frères et soeurs se répartissent aléatoirement en regard du classement des élèves. Si bien que nous ne pouvons pas dire que les

élèves de l'enseignement général et professionnel long, analysés ici, aient bénéficié d'un environnement familial plus fortement scolarisé que ceux du secondaire pratique ou professionnel court. Pour l'ensemble des familles considérées, le niveau de scolarité des parents oscille entre la fin des études primaires et l'obtention du diplôme d'études secondaires et celui des frères et soeurs gravite autour de la 5e secondaire avec quelques échappées vers le cégep et l'université. Les différences observées seraient donc insuffisantes pour affecter la qualité du terreau culturel de la famille.

De l'ensemble de nos données, nous n'avons pu dégager qu'une caractéristique discriminante: le nombre d'enfants par famille. En effet, dans chaque groupe de familles, les élèves de l'enseignement général vivent dans des familles moins nombreuses alors que les élèves de l'enseignement professionnel ont plus de frères et de soeurs. Peut-on induire de ceci que les élèves de l'enseignement général pourraient profiter d'une plus grande disponibilité parentale et, conséquemment, recevoir plus de stimulation familiale dans la poursuite de leurs études? Une réponse valide à cette question exige une recherche spécifique sur cet aspect.

Selon les élèves de tous les secteurs scolaires, la majorité des parents s'intéressent aux études de leurs enfants et suivent les évaluations inscrites sur les bulletins. Il semblerait cependant que les parents des élèves de l'enseignement général et professionnel long se préoccuperaient davantage des activités scolaires de leurs enfants. Plus rares sont les élèves promus qui reconnaissent que leurs parents ne comprennent rien aux bulletins; au contraire, la plupart de ces parents commentent les bulletins, apprécient les «*belles notes*» et encouragent leur enfant s'il vit des difficultés scolaires. Le temps d'étude est plus surveillé: les parents veillent à ce que leurs adolescents ou adolescentes étudient régulièrement. Il faut souligner que les parents des élèves de l'enseignement général et professionnel long ne vivent pas les mêmes déceptions que ceux des élèves du secondaire pratique et de l'enseignement professionnel court qui, depuis les études primaires, sont confrontés avec des bulletins scolaires marqués de mentions négatives du comportement et de notes faibles ou franchement mauvaises. N'ayant pu rencontrer les parents, nous ne pouvons, sur la base de nos informations, affirmer que le classement en enseignement général et professionnel long est tributaire du suivi scolaire parental.

Quand les enseignants s'expriment sur leurs relations avec les parents de leurs élèves (Côté, 1983a), ils ne font habituellement pas de différence entre les élèves de l'enseignement professionnel long et court, c'est-à-dire qu'ils se représentent les parents des deux groupes d'élèves dans une même perspective négative en les opposant aux parents des élèves de l'enseignement général. Ces derniers accordent plus d'attention à la qualité éducative, ils «*s'intéressent vraiment aux résultats scolaires de leur enfant*». Les enseignants appuient cette opinion par le nombre de parents qui viennent chercher le bulletin à l'école et qui profitent de l'occasion pour les rencontrer. Les enseignants remarquent que les parents dont

les enfants réussissent le mieux se déplacent davantage. Ils précisent aussi que dans les groupes enrichis de l'enseignement général, l'élève provient d'un milieu social où la qualité culturelle est plus élevée¹¹. Ces propos n'induisent-ils pas que les enseignants collaborent -ou communiquent efficacement- presque exclusivement avec les parents des élèves qui ont les meilleurs résultats scolaires, parents, qui, la plupart du temps, peuvent faire valoir un capital culturel équivalent à celui des enseignants? La communication s'établit alors entre participants d'un même univers culturel.

D'ailleurs, même si les parents des élèves du secondaire pratique et de l'enseignement professionnel court ou long collaborent avec les enseignants, ceux-ci n'en indiquent pas moins que, dans l'ensemble, ces familles ne supportent pas assez leur enfant dans son cheminement scolaire. Les enseignants reprochent à ces parents de privilégier la formation professionnelle au détriment des matières de base. De plus, parents et enseignants n'accordent pas toujours la même importance à l'école ou à la formation que donnent les enseignants; songeons, ici, aux familles d'artisans ou d'agriculteurs qui, dans certaines occasions, disent avoir besoin du travail de l'enfant. Les enseignants déplorent une telle pratique qui écarte celui-ci de l'école et de l'assistance aux cours, et ils se disent déçus du manque de collaboration parentale. Les enseignants blâment aussi ces parents de ne pas venir les rencontrer à l'occasion de la remise des bulletins. Ils soulignent ainsi la distance culturelle qui existe entre eux et les parents de ces élèves: «*L'école pour eux autres (les parents des élèves de l'enseignement professionnel court ou long), c'est pas plus important que ça*» ou bien «*Il faut se débrouiller malgré les parents, je pense qu'ils ont une philosophie de l'éducation différente de ce qu'on peut avoir*».

Les propos des enseignants mettent en évidence la synergie culturelle entre eux et les familles des élèves de l'enseignement général qui réussissent très bien -ces élèves proviennent principalement de familles d'agents d'encadrement- et la distance culturelle qui les sépare des familles d'élèves de l'enseignement professionnel court ou long. Les premières participent à l'univers culturel de l'école alors que les autres expérimentent l'incommunicabilité entre l'école et la famille. Si ces propos confirment la distance culturelle entre les enseignants et les enseignantes et les familles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans, nous ne sommes guère mieux informés sur les raisons sociales qui peuvent expliquer qu'une partie des élèves de ces familles parviennent à se classer en enseignement général ou professionnel long même s'ils ne réussissent que très exceptionnellement à se ranger parmi les élèves «scolairement brillants». Pour expliquer la spécificité des rapports culturels entre l'école et ces familles, il nous faudrait développer une recherche beaucoup plus fine auprès des parents eux-mêmes. Pour le moment, nous pouvons conclure sur l'importance -non négligeable- de l'expérience scolaire, elle-même, comme stimulant différencié de l'appropriation du savoir scolaire chez les fils et filles de ces familles.

Conclusion

Cette analyse de l'appropriation du savoir scolaire chez les fils et les filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans a permis d'expliciter le sens de l'expérience scolaire chez les jeunes de ces familles qui ont réussi à se classer en enseignement général ou professionnel long. Malgré des échecs à un moment ou l'autre de leur cursus scolaire, ils parviennent à développer un certain sentiment de compétence devant l'appropriation du savoir scolaire. Sans cultiver un rapport idyllique aux savoirs scolaires proposés par leurs enseignants -avec qui ils nourrissent des relations efficaces et mêmes cordiales, ces élèves éprouvent une appétence minimale pour les savoirs scolaires qui s'accroît lorsque ceux-ci s'avèrent supporter la maîtrise de l'exercice du métier qui les appelle.

Même si l'étude ne les attire guère, ces garçons et ces filles s'appliquent dans leurs travaux scolaires et poursuivent leur processus d'appropriation du savoir en travaillant régulièrement à domicile. Loin de résister à la discipline et à la morale scolaire, la majorité d'entre eux légitime les règlements scolaires et demande même plus de sévérité dans leur application. Confiants dans l'école, comme lieu de qualification professionnelle, ils sont fermement résolus à fournir les efforts -ascèse morale tout autant qu'intellectuelle- pour se mériter le diplôme qui certifiera cette qualification tant recherchée comme outil d'édification de l'avenir.

Cette intériorisation de la morale scolaire couplée à la crédibilité dans l'efficacité du savoir scolaire induisent une modulation différenciée de l'implication scolaire entre, d'une part, les garçons de l'enseignement professionnel long et, d'autre part, les filles de l'enseignement professionnel long et les garçons et les filles de l'enseignement général. Les premiers, déjà impliqués dans un procès de mutation vers le métier choisi, vivent leur implication scolaire en subordination -comme un simple instrument- à la socialisation professionnelle déjà amorcée. Pendant ce temps, les seconds, sans négliger le développement de leur qualification professionnelle, continuent à se complaire dans une relative autonomie du procès de socialisation scolaire.

Les différences notoires observées, dans le processus d'appropriation du savoir scolaire, entre les élèves de l'enseignement professionnel court et ceux de l'enseignement général et professionnel long issus des familles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans ne peuvent se justifier par des caractéristiques socio-culturelles favorisant les uns ou désavantageant les autres. Par ailleurs, les propos des enseignants sur l'implication des parents dans la destinée scolaire de leur enfant ont permis d'identifier une réelle incommunicabilité entre ces parents et les enseignants. Celle-ci tend à s'élargir quand ces mêmes parents ont un ou des enfants inscrits en enseignement professionnel. Il semble que l'opacité de la communication entre enseignants et parents repose, en partie, sur l'implication des parents dans la préparation professionnelle de leurs jeunes; implication qui est perçue, par plusieurs enseignants et enseignantes, comme un geste de concurrence déloyale au procès de socialisation scolaire pour lui-même et à la valorisation de l'appro-

priation du savoir pour soi qu'ils professent. Ce décalage entre les objectifs scolaires privilégiés par les parents et ceux défendus par les enseignants renforce la distance culturelle stigmatisant déjà les relations entre les enseignants et les parents ouvriers, agriculteurs ou artisans.

Cette analyse laisse plusieurs points obscurs qui ne peuvent être éclairés que par de nouvelles recherches. Il nous semble impérieux de scruter la genèse et l'évolution de deux des aspects du procès de socialisation scolaire qui différencient clairement les trajectoires scolaires des enfants d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans. Il s'agit d'abord du processus de valorisation/dévalorisation de soi comme «acteur apprenant» à travers le procès d'appropriation du savoir scolaire, puis d'un phénomène qui risque fort d'être induit par le premier: le processus d'implication/résistance au procès de socialisation scolaire puis au savoir scolaire lui-même. L'analyse de ces deux processus devrait être menée conjointement en portant une attention toute spéciale aux relations entre enfants et enseignants et aux communications entre parents et enseignants, pendant toute la durée de la trajectoire scolaire. Car nos travaux nous ont convaincus que le rapport au savoir est un rapport social médiatisé par la relation avec la personne qui maîtrise ce savoir et qui est mandatée pour stimuler l'appétence, chez l'«acteur apprenant», à l'appropriation de ce savoir si impérativement proposé. C'est toute la dynamique de la signification de l'appropriation du savoir pour celui qui apprend que nous proposons ainsi de considérer.

NOTES

1. Cette recherche a été financée par la Direction de la recherche de la Section planification du ministère de l'Éducation du Québec, le Fonds FCAR (Formation de chercheurs et aide à la recherche), le CRSHC (Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada), le QQRS (Conseil québécois de la recherche sociale), le CSÉ (Conseil supérieur de l'Éducation) et l'INRS (Institut national de la recherche scientifique).
2. La Commission scolaire régionale de Tilly fut choisie 1) parce qu'elle dessert un milieu urbain et un milieu rural, 2) qu'elle regroupe des quartiers ou municipalités qualifiés de très favorisés à défavorisés (*Les secteurs défavorisés du Québec*, Direction des politiques et plans, M.É.Q., 1977, 111 p.), 3) que, en septembre 1979, les proportions d'élèves en enseignement professionnel court (3,0%) ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (7,8%) y étaient voisines des moyennes provinciales (3,5% et 7,3%) pour cette même année.
3. Les élèves de l'enseignement professionnel court ne sont pas éligibles au classement en 3e ou 4e secondaire de l'enseignement général ou professionnel long. La formation professionnelle courte s'adresse à ceux qui ont échoué en 2e ou en 3e secondaire et qui ont 15 ans; le secondaire pratique s'adresse aux élèves qui arrivent du primaire et ne peuvent cheminer dans un cours régulier.
4. Les entrevues furent réalisées auprès de 23 élèves du secondaire pratique, 48 élèves de l'enseignement professionnel court, 26 élèves de l'enseignement professionnel long et 42 élèves de l'enseignement général. Ces entrevues étaient centrées sur le vécu des élèves concernant: leurs activités à l'extérieur de l'école, leur cheminement scolaire primaire et secondaire, leur situation scolaire actuelle, leurs perceptions et aspirations scolaires et professionnelles et leur situation familiale (Hardy-Roch *et al.*, 1982, p. 381-399).
5. Les séances d'observations ont été réparties comme suit: 18 heures dans deux groupes du secondaire pratique, 36 heures dans quatre groupes de l'enseignement professionnel court, 34 heures dans quatre groupes de l'enseignement professionnel long et 18 heures dans deux groupes de l'enseignement général (Clermont-Laliberté, 1982, p. 7-20).

6. Cette analyse s'appuie sur 42 entrevues avec 22 fils et filles d'ouvriers, 13 fils et filles de propriétaires artisans et 7 fils et filles d'agriculteurs tous classés en enseignement général (N = 19) ou professionnel long (N = 23).
7. Seulement 15 garçons ou filles, sur 42, réussissent à se rendre en 4^e secondaire sans échouer en français ou en mathématiques ou sans redoubler une année.
8. Les élèves du secondaire pratique et professionnel court allongent le 1^{er} cycle primaire dans 12,7% et 12,9% des cas et le 2^e cycle dans 67,8% et 43,5% des cas. Dès cette période, ils éprouvent des problèmes en français et en mathématiques dans 65,8% à 79,1% des cas (Hardy-Roch, *et al.*, 1981, p. 86-93).
9. Les filles de l'enseignement professionnel court continuent à éprouver des difficultés dans leurs matières professionnelles principalement concentrées en commerce.
10. Des restrictions budgétaires nous ont obligés à abandonner le projet d'interviewer des parents d'élèves.
11. Parmi les élèves interviewés, voici la représentation des 42 élèves de l'enseignement général dans chaque famille de classe: agents d'encadrement; 71,8% (N = 23); artisans: 22,2% (N = 6); ouvriers: 19% (N = 11); agriculteurs: 10,5% (N = 2). La représentation des 26 élèves de l'enseignement professionnel long se distribue comme suit: agriculteurs: 26,3% (N = 5); artisans: 26% (N = 7); ouvriers: 19% (N = 11); agents d'encadrement: 9,4% (N = 3).

RÉFÉRENCES

- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Éditions Minuit, 1970.
- Clermont-Laliberté, Louise, *Les étudiantes et étudiants de l'enseignement professionnel court: manifestations d'acceptation ou de rejet de l'école d'après l'observation dans les classes*, Québec: INRS-Éducation, R-157, 1982.
- Clermont-Laliberté, Louise, *L'encadrement professionnel des étudiants et étudiantes du professionnel court: pratique et discours sur une pratique*, Québec: INRS-Éducation, R-158, 1983.
- Côté, Pierre, *Les enseignant(e)s du professionnel court: leur pratique scolaire et leurs représentations des élèves*, Québec: INRS-Éducation, R-160, 1983a.
- Côté, Pierre, *Les représentations des élèves du professionnel court*, Québec: INRS-Éducation, R-162, 1983b.
- Grootaers, Dominique, «Les jeunes, l'école et la formation», in *Culture mosaïque*, Bruxelles: Éditions Vie ouvrière, 1984, p. 172-193.
- Hardy, Marcelle, *Rapport d'appropriation au savoir et résistance scolaire*, Québec: INRS-Éducation, C-145, 1985.
- Hardy-Roch, Marcelle, Denis Rhéaume et Marlen Carter-Gagné, *Caractéristiques des élèves du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire - Rapport de première étape basé sur l'étude des dossiers scolaires*, Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, Secteur planification, 1981.
- Hardy-Roch, Marcelle, Louise Clermont-Laliberté, Hélène Bergeron, Marlen Carter-Gagné et Pierre Côté, *Les élèves de l'enseignement secondaire professionnel court: leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevues*, Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, Secteur de la planification, 1982.
- Hiernaux, Jean-Pierre et Jean Nizet, *Une école pour nous?*, Bruxelles/Paris: Éditions Labor/Fernand Nathan, 1982.
- Nizet, Jean et Jean-Pierre Hiernaux, *Violence ou ennui*, Paris: P.U.F., 1984. (Collection L'Éducateur)
- Willis, Paul, *Learning to Labour*, London: Lexington Heath, 1977.