

L'information scolaire et professionnelle et l'inévitable rupture entre l'école et le marché du travail

Normand Bengle et Claude Laflamme

Volume 5, numéro 3, automne 1979

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900119ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900119ar>

[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

Bengle, N. & Laflamme, C. (1979). L'information scolaire et professionnelle et l'inévitable rupture entre l'école et le marché du travail. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(3), 401–421. <https://doi.org/10.7202/900119ar>

Résumé de l'article

Le but de cet article est de tenter de démontrer que la rupture entre l'école et le marché du travail relève des contradictions intrinsèques à toute formation sociale capitaliste. Suite à une analyse du système d'enseignement et du marché du travail, les auteurs essaient de tracer une voie nouvelle aux spécialistes de l'orientation étant donné leur rôle d'intermédiaire entre ces deux grandes composantes de la formation sociale québécoise.

L'information scolaire et professionnelle et l'inévitable rupture entre l'école et le marché du travail

Normand Bengle et Claude Laflamme *

RÉSUMÉ

Le but de cet article est de tenter de démontrer que la rupture entre l'école et le marché du travail relève des contradictions intrinsèques à toute formation sociale capitaliste. Suite à une analyse du système d'enseignement et du marché du travail, les auteurs essaient de tracer une voie nouvelle aux spécialistes de l'orientation étant donné leur rôle d'intermédiaire entre ces deux grandes composantes de la formation sociale québécoise.

Indépendamment de la manière dont l'information scolaire et professionnelle est définie, elle reste fondamentalement un moyen de créer des liaisons ou des ponts entre le système d'enseignement et le monde du travail. Avant même de voir et d'analyser ses principales fonctions et, plus particulièrement, les différents ponts nécessaires à l'intégration des jeunes au marché du travail, il paraît indispensable d'analyser non seulement les fonctions du système d'enseignement et celles du marché du travail, mais aussi les types de relation qu'entretiennent ces deux grandes composantes d'une formation sociale. De plus, ces deux grandes composantes sont inscrites dans une formation sociale qui est dominée par un mode de production. Et ce mode de production, en dernière analyse, détermine les formes de rapport que les individus entretiennent entre eux. Ainsi, il apparaît nécessaire de faire une brève analyse de cette formation sociale préalablement à l'étude de l'information scolaire et professionnelle, du système d'enseignement et du marché du travail.

* Bengle, Normand : professeur, Université de Sherbrooke.
Laflamme, Claude : professeur, Université de Sherbrooke.

I — L'ÉCOLE ET LA FORMATION SOCIALE QUÉBÉCOISE

Dans le but à la fois de dépasser le niveau du sens commun dans l'étude des attentes de la société à l'égard du système d'enseignement et de ne pas instaurer comme science ce que l'on perçoit à première vue, la véritable réflexion épistémologique doit permettre de saisir toute la complexité de la réalité sociale. Ainsi, elle révélera dans la pratique scientifique, toujours menacée par l'erreur, les conditions dans lesquelles le vrai dépasse le faux, en cheminant à travers une connaissance plus vraie et en franchissant ce que Bachelard appelle les obstacles épistémologiques.¹ L'exemple suivant permet de départager entre ce qui relève du sens commun et l'analyse scientifique de la réalité sociale : il est fallacieux de prétendre que la fréquentation scolaire et l'emploi dépendent exclusivement de la motivation individuelle à réussir au niveau scolaire et au niveau du marché du travail, alors qu'une analyse en profondeur démontre que l'institution scolaire véhicule une idéologie qui a pour but, comme l'ont démontré Baudelot² et Escande³, de diviser la population étudiante en fonction de leur origine sociale. Il est clair dès lors que la fréquentation et la réussite des étudiants dépendent davantage de l'adéquation entre leur culture de classe et la culture scolaire que de leur motivation personnelle. En un mot, l'analyse au niveau du sens commun accepte les faits en estimant qu'ils sont observables comme des choses et néglige l'idéologie qu'ils sous-tendent. Ce type d'analyse cache en réalité une valorisation latente : elle accepte ce qui est, c'est-à-dire l'idéologie dominante comme réalité scientifique.

Par contre, une analyse scientifique du système d'enseignement et du marché du travail suppose, entre autres, l'utilisation des concepts comme structure sociale, idéologie, rapport de production, classes sociales, culture de classe, etc., dans le but de définir pour les agents sociaux, au niveau économique et social, une situation objective de départ qui permet de comprendre et d'expliquer leurs comportements et leur mentalité. Cette position de départ se caractérise principalement par la place qu'occupent les agents sociaux dans le processus général de la production⁴.

La formation sociale québécoise se caractérise, comme toute formation capitaliste d'ailleurs, par une production dont les deux éléments indissociables sont le processus de travail et les rapports de production, auxquels il est important d'attribuer une certaine attention si l'on veut comprendre les attentes de la société dans le domaine éducatif et le rôle de l'école vis-à-vis ces attentes. Il faut comprendre, par processus de travail, l'activité par laquelle l'homme transforme les matières naturelles dans le but d'en extraire des valeurs d'échange. Marx, dans *Le capital*, donne une définition claire et complète de ce concept :

« Le travail est de prime abord un acte qui se passe entre l'homme et la nature. L'homme y joue lui-même vis-à-vis de la nature le rôle d'une puissance naturelle. Les forces dont son corps est doué, bras et jambes, têtes et mains, il les met en mouvement, afin de s'assimiler des matières en leur donnant une forme utile à sa vie. En même temps

qu'il agit par ce mouvement sur la nature extérieure et la modifie, il modifie sa propre nature, et développe les facultés qui y sommeillent. »⁵

Cette transformation par l'homme de la nature est largement déterminée par l'ensemble des connaissances et des techniques utilisées dans la production ainsi que par les modes d'organisation du travail. Dans notre société industrielle, l'ensemble de ces connaissances, et, plus particulièrement, le contrôle de l'orientation du développement des connaissances, prennent une dimension particulière. En effet, le système d'enseignement joue un rôle important, non seulement au niveau du choix des connaissances à transmettre, mais encore, par les recherches qui sont entreprises à l'intérieur de ses cadres, de l'orientation dont il vient imprégner la connaissance (nous reviendrons sur le rôle de la connaissance).

Quant aux rapports de production, leur naissance et leur développement proviennent des conditions sociales du processus de production, c'est-à-dire des relations existant entre les agents sociaux de la production et les moyens matériels de la production. Althusser, dans *Lire Le capital* transpose ces rapports de production au niveau de la position de classe des agents sociaux :

« Cette structure des rapports de production détermine des places et des fonctions qui sont occupées et assumées par des agents de la production, qui ne sont jamais que les occupants de ces places, dans la mesure où ils sont les « porteurs » de ces fonctions. »⁶

Dans les formations sociales capitalistes, ces rapports sociaux de production ont pour effet, entre autres, de distribuer les agents sociaux de production en classes sociales. Ces rapports de production supposent, comme conditions de leur existence et de leur reproduction, l'implantation d'une superstructure idéologique qui se concrétise, dans une certaine mesure, dans le système d'enseignement et dans le marché du travail. L'idéologie véhiculée par l'école, dans un tel contexte, a pour fonction de masquer la nature conflictuelle des rapports de production afin de présenter une vision cohérente de la formation sociale où tous les intérêts paraissent converger vers le développement social total.

Par ailleurs, ces rapports sociaux, comme le souligne Poulantzas, ont la caractéristique fondamentale d'isoler les individus plutôt que de mettre à jour les rapports de classes : cet effet d'isolement :

« ...consiste en ce que les structures juridiques et idéologiques qui, déterminées en dernière instance par la structure du procès de travail, instaurent, à leur niveau, les agents de la production distribués en classes sociales en « sujets » juridiques et idéologiques, ont comme effet, sur la lutte économique de classe, l'occultation, de façon particulière, aux agents de leurs rapports comme rapports de classe. »⁷

Cet « effet d'isolement » que nous retrouvons constamment dans le système d'enseignement se structure, d'une façon plus concrète, autour des notions de

rendement, de compétition, d'efficacité, de différences entre les sexes et entre les plus brillants, etc. Ces notions, généralement définies dans le même sens que dans le milieu industriel, ont pour fonction, entre autres, de faire prendre conscience aux individus de la position de classe qui les attend à la sortie de l'école. Cependant, cette situation est masquée par une présentation, à l'ensemble de la population, de l'idée d'une « égalité d'individus privés », « identiques mais différents » aux pouvoirs économiques considérables. Or, la condition même des classes dominées dans le processus de production implique une impossibilité structurelle de réaliser cette égalité sociale. Ce masquage se traduit explicitement dans les pratiques du système d'enseignement par la prétention « qui veut peut ». On explique ainsi par le peu d'aspiration et d'ambition le fait que les enfants des classes sociales ouvrières se retrouvent dans des occupations peu prestigieuses. L'attitude de cette jeunesse se concrétise dans un attachement moins grand à l'égard de la poursuite d'études avancées et dans une grande valorisation du travail comme moyen économique et de détachement du milieu familial⁸. Selon cette idéologie, l'institution scolaire et ses agents ne peuvent donc, en aucun temps, être tenus responsables, puisque les jeunes originaires des milieux ouvriers « ne veulent pas ». Une telle interprétation de la fréquentation scolaire différentielle d'une classe sociale à l'autre donne « bonne conscience » tant au corps enseignant qu'aux individus concernés puisqu'ils n'ont pas à remettre en question l'institution elle-même et les processus de production.

Comme l'école est l'un des milieux les plus importants de socialisation, il apparaît nécessaire d'en analyser ses principales fonctions qui se situent toutes à l'intérieur du processus de production et de l'idéologie qui en découle, soit par le contenu qui est véhiculé, soit par la forme ou l'utilisation qui en est faite. On peut donc, en prenant en considération les principales caractéristiques dont l'institution scolaire a hérité de son passé, comparer ses principales fonctions à une liste minimale de fonctions, définies théoriquement, qui lui sont associées et, par là, la considérer comme étant multifonctionnelle. On obtient ainsi :

a) *Une fonction d'intégration à la société*, en initiant les jeunes à leur rôle politique, économique et culturel, c'est-à-dire l'octroi par les adultes aux jeunes d'un corps de notions et de valeurs propres à les intégrer dans la société. Cette intégration doit se faire de façon critique, c'est-à-dire par une remise en question à la fois des valeurs et des institutions qui les véhiculent.

b) *Une fonction de formation « polyvalente »*, qui s'actualise par une dispensation de savoirs assez généraux pour faciliter le recyclage et permettre de maîtriser ou de transformer la spécialisation. Autrement dit, une formation qui permettra à son titulaire de se réadapter dans un minimum de temps aux changements sociaux et technologiques.

c) *Une fonction de formation professionnelle*, c'est-à-dire transmettre des connaissances spécifiques et pratiques assez précises pour permettre aux étudiants de

s'intégrer au marché du travail. Quel que soit le système économique, l'institution scolaire est toujours en relation plus ou moins étroite avec celui-ci.

d) *Une fonction de développement de la science* : tout en transmettant des connaissances scientifiques, les agents du système d'enseignement doivent les perpétuer et en développer de nouvelles par la recherche axée sur le développement. Cette fonction fait de l'Université un lieu de la pensée et de la recherche qui doit être orienté vers la pratique concrète des milieux, et pourtant, sa place dans une formation sociale capitaliste dépend, entre autres, de l'importance de cette fonction et des relations qu'elle entretient avec la classe dominante.

C'est dans la manière de s'acquitter de ces différentes fonctions que les divers systèmes nationaux d'enseignement ou les différents âges d'un même système se caractérisent le plus. Autrement dit, un système d'enseignement transmet non seulement des valeurs, mais oriente, en fonction des forces en présence dans la formation sociale, l'utilisation et la découverte des connaissances transmises. Ainsi voit-on, par exemple, le système américain d'enseignement transmettre plus largement et plus catégoriquement des orientations normatives pour préparer les jeunes à leurs rôles civiques, ou, encore, associer explicitement à l'enseignement des valeurs telles que l'efficacité, le rendement, le profit, etc., tandis que l'enseignement français tend à engager, dans sa pratique, des valeurs plus autonomisées, par exemple des valeurs propres à la recherche désintéressée, au métier d'intellectuel, lors de la formation de futurs enseignants qui auront pour tâche d'en former d'autres. Quant au système d'enseignement québécois, il suffit de lire Claude Escande⁹ pour se rendre compte comment on tente, dans une certaine mesure, de combiner les deux formes précédentes d'enseignement. En effet, le Rapport Parent, qui a servi de fondement à la transformation de l'institution scolaire, est imprégné de deux grands courants de pensée : le courant humaniste, d'inspiration française, et le courant technocratique, d'inspiration nord-américaine. Cette situation n'est pas surprenante outre mesure quand on fait référence à la fois à l'histoire du Québec et à sa situation géographique. Les représentants de la fraction intellectuelle de la bourgeoisie québécoise ont non seulement été formés dans les collèges classiques dont la formation reposait sur l'humanisme gréco-latin, mais encore ils ont été largement influencés par les courants américains de pensée dont l'idéologie technocratique a presque pris naissance sous les pressions de la classe dominante américaine. Plusieurs des penseurs du Rapport Parent ont donc été inspirés par le courant humaniste, par leur tradition, et par le courant technocratique, étant donné le contexte nord-américain.

Les principales caractéristiques de la conception technocratique reposent sur l'efficacité économique de la main-d'œuvre à produire dans le système d'enseignement et sur la rentabilisation des investissements en éducation exigés par un développement déterminé des techniques de production. La volonté technocratique recherche une utilisation maximum du système d'enseignement afin, d'une part, de prévoir la quantité et la qualité du type de formation à transmettre et, d'autre part, de reproduire la force de travail. Étant donné que chaque entreprise et, plus

particulièrement, la petite et moyenne entreprise, ne peut pas prendre en charge toute la formation de sa main-d'œuvre spécialisée et de ses cadres, on exige de l'État des investissements dans le domaine de la formation professionnelle dispensée dans les écoles, puis de coordonner cette activité.

Par ailleurs, la tradition scolaire québécoise impose que cette conception mécaniste et économiste de la fonction de formation professionnelle soit nuancée par une fonction de formation « polyvalente » baignée d'humanisme. Cet humanisme, dans le Rapport Parent, repose sur les goûts et les aspirations personnelles des utilisateurs de l'école. À première vue, ces deux courants paraissent contradictoires dans la mesure où les goûts individuels peuvent s'opposer aux aspirations technocratiques de rentabilisation. Mais, comme le souligne Escande, les aptitudes privilégiées sont celles qui relèvent de l'attitude intellectuelle. C'est-à-dire « que la compétence dans un domaine ne peut s'obtenir que par le développement d'aspirations quasi morales de perfectionnement individuel »¹⁰. Ainsi, l'individu devient l'unique responsable de son incompétence et, partant, de sa situation de chômage. La conception technocratique peut donc continuer à s'actualiser en tentant de prévoir, suite aux pressions des milieux financiers, la quantité et la qualité de la main-d'œuvre à former.

Ainsi, la formation intellectuelle transmise aux jeunes s'inscrit prioritairement à l'intérieur de la fonction d'intégration à la société et, plus précisément, dans la fonction idéologique du système d'enseignement. Par cette fonction, il s'effectue, à bien des égards, une homogénéisation à la fois du champ idéologique de la formation sociale québécoise et des individus qui la composent. En effet, les individus qui fréquentent ou ont fréquenté l'école lui doivent une manière de penser et un champ de discussion. Si les hommes « instruits » du Québec sont en désaccord complet sur les questions discutées, ils sont cependant d'accord pour discuter de certains sujets. Si le Conseil supérieur de l'éducation souhaite que l'enseignement de la philosophie soit « neutre » dans les écoles, n'est-ce pas parce qu'on désire que le champ de discussion actuel ne soit pas déplacé vers l'analyse des rapports de production et des forces de production ? Les schèmes qui organisent la manière de penser et le champ de discussion d'une époque d'une formation sociale ne peuvent être compris qu'à partir de l'idéologie véhiculée par le système d'enseignement. Étant donné son autonomie relative vis-à-vis les autres instances de la formation sociale, il est capable, dans la mesure où il s'inscrit à l'intérieur de l'idéologie dominante, de s'approprier le champ de discussion et de l'imposer autant dans sa forme que dans son contenu comme habitudes de pensée commune.

Une manifestation plus concrète de cette fonction idéologique du système d'enseignement québécois se retrouve dans la finalité poursuivie par l'enseignement professionnel. Il suffit de lire l'histoire du développement de l'enseignement professionnel pour se rendre compte que cette forme d'enseignement a toujours visé, d'une part à intégrer le futur ouvrier québécois dans sa position de classe, et, d'autre

part, à s'accommoder et à tenter de reproduire les conditions de la production. La formation dispensée dans les écoles d'arts et métiers ou les instituts de technologie avait pour but de rendre la classe ouvrière plus hautement qualifiée et plus disponible. Cette formation servait à la diviser en diverses catégories par une qualification différente qui se terminait par l'occupation de postes hiérarchiques différents dans les entreprises et, partant, favorisait le développement d'intérêts immédiats divergents. Il faut lire les écrits sur le rôle de l'enseignement technique et avoir fréquenté ces institutions pour se rendre compte comment est entretenue la distinction entre les étudiants des écoles de métiers et ceux des instituts de technologie. Mieux, à l'intérieur d'une même institution, on encourageait la différence entre le travail intellectuel et le travail manuel en valorisant davantage, par exemple, les techniques électroniques que celles de la soudure ou de la menuiserie.

L'idée principale du Rapport Parent, concernant l'intégration des écoles techniques et d'Arts et Métiers aux polyvalentes et aux Cegeps, avait pour but de permettre que « l'élève promu à un brillant avenir coudoie le futur manœuvre ou le futur employé du bâtiment » ; dans cette perspective, il devait s'instaurer un « respect mutuel entre les hommes de professions diverses »¹¹. De plus, dans le but de soustraire les enfants des déterminismes du milieu familial et de diminuer la distance entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général, on implante non seulement des activités manuelles dès les deux premières années du secondaire, mais encore des cours communs pour tous les étudiants du Cegep quelque soit le secteur fréquenté. À première vue, ces transformations devraient permettre de revaloriser l'enseignement professionnel et attirer, ainsi, un plus grand nombre d'étudiants. Dans les faits, une fraction de la classe ouvrière sera plus scolarisée et répondra mieux aux exigences du développement technologique. Quant aux cours communs au niveau du Cegep, les locaux et les horaires ne permettront pas que ces cours soient dispensés aux deux groupes en même temps. Le clivage entre la formation professionnelle et la formation générale ne sera pas amenuisé, parce qu'au niveau de la formation sociale québécoise, la distinction entre le travail manuel et le travail intellectuel est entretenue par toutes les instances idéologiques. L'effet d'isolement que nous soulevions antérieurement vient ici s'actualiser dans les pratiques du système d'enseignement.

Cet effet d'isolement est aussi intériorisé par les étudiants. L'étude de M. Fournier démontre que 75 % des étudiants du secondaire professionnel sont originaires de la classe ouvrière (40.9 % dont le père est ouvrier spécialisé, 17.2 % semi-spécialisé et 14.2 % manœuvre). Près de 40 % de ces étudiants occupent un emploi à temps partiel pendant leurs études¹². Leur conception « utilitariste » de l'enseignement paraît une manifestation de leur position de classe. En effet, ils estiment, dans une large majorité, que l'enseignement doit répondre à des utilités professionnelles et que l'étude des matières « culturelles » ne prend de l'importance que dans la mesure où elles pourront servir dans leur activité professionnelle. Le système d'enseignement devient pour eux presque exclusivement un moyen d'accéder à une occupation

manuelle « sûre », c'est-à-dire une « garantie » à la fois contre le chômage et un salaire « convenable ». La mentalité des enseignants de ce secteur perpétue, dans une large mesure, cette conception de l'enseignement dans leur désir de maintenir une plus grande dépendance entre l'enseignement professionnel et l'entreprise privée.

La valorisation de la fonction de formation professionnelle au détriment des autres fonctions repose, à bien des égards, sur la situation économique de la formation sociale québécoise. En effet, dans la présente situation de coexistence d'un haut taux de chômage et d'inflation, tous les individus concernés de près ou de loin par le système d'enseignement désirent qu'il s'ajuste le plus près possible à la faible demande de main-d'œuvre, tandis que dans une période de développement économique accéléré, les fonctions de développement « polyvalent » et de développement de la science prendront davantage d'importance puisque la demande de main-d'œuvre est grande et que celle-ci est plus indépendante.

II — *LE MARCHÉ DU TRAVAIL ET LA FORMATION SOCIALE QUÉBÉCOISE*

La situation déplorable de l'emploi n'est pas un phénomène que l'on pourrait qualifier de récent. L'insécurité et l'instabilité de l'emploi font partie de la formation sociale dans laquelle nous vivons, formation évoluant, non pas en fonction du droit d'occuper un emploi et de gagner un revenu convenable, mais en fonction du désir d'une classe sociale d'augmenter ses profits et d'accumuler le plus de capitaux possible.

Nous nous retrouvons aujourd'hui dans une situation économique particulière car le chômage atteignait au début de 1978 son plus haut taux officiel depuis la grande dépression des années 30, soit 12.4%.

Cette population sans emploi peut constituer, à première vue, une force de changements importante, voire même radicale, mais les mécanismes idéologiques de toute formation sociale capitaliste sont tels que tout concourt à l'apaiser. En effet, d'une part on fait reposer une partie du chômage sur certains individus qui ne désirent pas travailler, et d'autre part, on explique une autre partie par la situation économique mondiale où, partout, le chômage est élevé. Par conséquent, les mécanismes et les solutions de ce problème semblent, en apparence, inexistantes. Afin de saisir la configuration et la portée du sous-emploi, nous décrirons les éléments constitutifs de celui-ci et analyserons sa fonction économique dans un système économique de libre marché.

Dans un premier temps, il sera question de l'aspect descriptif du phénomène chômage. Il s'agit avant tout de dresser un tableau du chômage dans une conjoncture donnée. Les manifestations du chômage seront abordées en fonction des régions, de l'âge, du sexe, de la formation scolaire. Afin de compléter ce portrait, la question du rapport entre les postes vacants et le chômage, ainsi que la démystification du chômage officiel en tant qu'indicateur satisfaisant du sous-emploi, seront étudiées.

Dans un second temps, l'analyse s'attaquera aux racines véritables du chômage. À partir d'un point de vue que certains pourraient qualifier « d'économiste », nous allons analyser le chômage en fonction des mécanismes de fonctionnement de notre système économique. Cette étude du chômage, bien que située au plan de la structure économique, reconnaît qu'il y a un rapport très étroit entre la structure économique et la superstructure. Cette dernière, même si elle n'a point un rôle moteur, peut jouer soit un rôle de frein, soit, tout au contraire, un rôle de catalyseur.

La superstructure reflète dans une large mesure les intérêts de la classe dominante ; par son essence même, elle fait en sorte que les idéologies et les institutions sont destinées à défendre les intérêts des propriétaires des moyens de production.

1. *Quelques caractéristiques du chômage au Québec*

Au Québec, le chômage frappe tous les travailleurs, mais plus particulièrement les travailleurs de certaines régions, les jeunes de 14 à 24 ans et les femmes. Voyons quelques statistiques dans le but de cerner, dans une certaine mesure, la réalité du chômage.

a) Taux de chômage régional

En 1975, lorsque le taux officiel de l'ensemble du Québec atteignait 8.8 %, il était de 17.2 % dans les régions Côte-Nord, Saguenay-Lac St-Jean, Gaspésie et Bas-St-Laurent, de 9.6 % dans la Chaudière, la Mauricie et Québec, 10.1 % dans les Bois-Francs et les Cantons de l'Est et 6.9 % dans les Laurentides, Richelieu et Ville de Montréal.

En Ontario, l'on observe des taux officiels de chômage beaucoup moins différenciés entre les régions. Le taux le plus bas est à Toronto avec 5.4 %, le plus haut est de 7.9 % à Peterborough, et ceci avec une moyenne pour l'Ontario de 6.1 % en 1976.

b) Taux de chômage des jeunes travailleurs¹³

Le chômage atteint durement les jeunes québécois de 14 à 24 ans. En effet, alors que la moyenne officielle du chômage pour tous les âges en 1975 au Québec était de 8.8 %, elle était de 19.4 % pour les jeunes de 14-19 ans, soit plus du double de la moyenne nationale québécoise. Quant aux 20-24 ans, le taux était de 13 %.

Soulignons que les jeunes de 14-24 ans représentaient 50 % des chômeurs au Québec en 1975.

c) Taux de chômage féminin¹⁴

À venir jusqu'à 1975, le taux de chômage féminin au Québec était constamment inférieur au taux de chômage masculin. La tendance s'est renversée depuis 1976 et sa configuration prend maintenant la forme suivante :

TABLEAU I
Taux de chômage par classe d'âge et de sexe
Québec 1976

Classe d'âge	Taux de chômage
Total	8.8%
Hommes	8.1
Femmes	9.7
15-24 ans	15.5
Hommes	16.9
Femmes	13.7
25-44 ans	6.5
Hommes	5.7
Femmes	8.2
44-64 ans	5.6
Hommes	5.1
Femmes	6.7

Source : Statistique Canada : *La population active*. 1976, no de cat. 71-001.

Le taux moyen de chômage des femmes, en plus d'être plus élevé que celui des hommes pour l'année 1976, s'écarte plus significativement de celui-ci pour les travailleuses de 24 ans et plus. Ce groupe d'âge constitue par conséquent la catégorie où le sous-emploi se manifeste le plus fortement.

d) Le chômage et la formation scolaire chez les jeunes

Si l'on regarde l'état de la situation au Canada concernant le rapport entre le niveau de formation scolaire et l'exposition des jeunes au chômage, nous observons ceci :

TABLEAU II
Taux de chômage selon le niveau d'instruction
pour le groupe d'âge 15-24 ans au Canada,
Québec 1978

Niveau d'instruction	Taux de chômage
15-24 ans	16.6%
0 à 8 années	28.7
Études secondaires	18.0
Quelques études post-secondaires	12.9
Certification ou diplôme post-secondaire	9.7
Degré universitaire	6.0

Source : Statistique Canada : *La population active*, février 1978, no de cat. 71-001.

Le taux de chômage pour ce groupe d'âge est particulièrement élevé pour la population active à faible niveau d'instruction. Les données québécoises sur ce sujet ne sont pas disponibles, mais nous pouvons à tout le moins supposer une configuration similaire. Les seules données québécoises en provenance de statistique Canada portent sur le taux de chômage selon le niveau d'instruction pour tous les groupes d'âge. À ce niveau, l'on obtient le portrait suivant :

TABLEAU III

Taux de chômage selon le niveau d'instruction
Québec 1978

Niveau d'instruction	Taux de chômage
0 à 8 années	12.3%
Études secondaires	13.3
Quelques études post-secondaires	14.5
Certificat ou diplôme post-secondaire	12.4
Degré universitaire	8.3

Source : Statistique Canada : *La population active*, février 1978, no de cat. 71-001.

À la suite de ces constatations, il est permis de se demander si l'augmentation du taux de scolarisation au Québec depuis 1961 a atténué le taux de chômage au pays. À cette question, il faut répondre par la négative car en 1974, près de la moitié des chômeurs (47.6%) au Québec provenait du groupe d'âge 14-24 ans, alors qu'en 1961, on en retrouvait 36.4%.

Le tableau IV montre la situation du taux de chômage en fonction du niveau d'instruction au Canada.

TABLEAU IV

Taux de chômage par âge et niveau d'instruction
pour les groupes d'âge 14-19, 20-24 au Canada
Canada, février 1965

Niveau d'instruction	Taux de chômage	
	14-19	20-24
Primaire complet ou moins	19.3	12.7
Secondaire incomplet	8.4	7.2
Secondaire complet ou plus	4.6	2.7

Source : *Éducation et Travail*, p. 64.

La comparaison du tableau IV avec le tableau III, fait ressortir que le chômage frappe maintenant avec force le niveau secondaire et post-secondaire. Jadis, il était possible d'affirmer que l'augmentation de la scolarisation protégeait contre le chômage, ce qui devient de moins en moins vrai.

Une seconde source d'information sur les taux de chômage au Québec, à partir de données fournies par le projet « Relance 1973 » du ministère de l'Éducation du Québec permet de conclure avec plus de précision, mais dans le même sens que précédemment¹⁵ :

- que les taux de chômage des jeunes sortant du système scolaire sont en tous points comparables à ceux que relève Statistique Canada pour le groupe d'âge en question (moins de 25 ans) ;
- qu'un seul groupe se détache dans cet ensemble : celui des diplômés du collégial professionnel ;
- que la situation des diplômés du secondaire professionnel, tout en restant très peu avantageuse (17 % de chômage) s'améliore sensiblement dans les six mois qui suivent la sortie de l'école ;
- que cette amélioration de la situation des diplômés du secondaire professionnel semble largement due au fait que ceux-ci acceptent les emplois qui se présentent, sans exiger qu'ils relèvent de leur spécialité, surtout dans le cas des garçons.
- que la situation des diplômés des sections générales du niveau secondaire et collégial est identique six mois après la sortie de l'école, le passage par le collège ne semblant pas permettre aux diplômés du collège de garder un avantage sur les diplômés du secondaire.

Notons pour conclure que les données de « Relance 1973, » permettant d'en arriver aux conclusions ci-haut mentionnées, portent sur une période de conjoncture économique relativement favorable. Il est peut-être permis de supposer qu'une détérioration significative s'est produite depuis cette étude de Relance.

e) Chômage et postes vacants

Revenons à un plan d'analyse plus large afin de compléter ce bref portrait du chômage québécois. À cet effet, regardons comment s'est comporté le nombre de postes vacants (indicateur de la rareté de la main-d'œuvre) par rapport au nombre de chômeurs québécois.

Il est à noter que l'évolution chronologique est inversement proportionnelle ; quand l'un augmente, l'autre diminue, et vice-versa. En effet, lorsque l'activité économique est intense, les offres d'emploi sont très nombreuses et il est par conséquent plus facile de se trouver un poste. En période de ralentissement, on assiste donc à la situation inverse.

Quant à la comparaison entre le nombre de postes vacants par rapport au nombre de chômeurs, la disproportion est d'une évidence troublante.

En effet, le nombre de chômeurs en 1976 était de 236,000 alors qu'il n'y avait que 11,925 postes vacants. Notons de plus que les emplois vacants sont souvent peu intéressants, de courte durée, mal rémunérés et non syndiqués. À l'été de 1974, le salaire moyen des emplois inscrits auprès des C.M.C. de sept régions métropolitaines

TABLEAU V

Postes vacants toutes catégories et nombre de chômeurs,
Québec

	Postes vacants (moyenne annuelle)	Nombre de chômeurs (m.a.)
1971	7,500	198,000
1974	21,400	191,000
1976	11,925	236,000

Source : Statistique Canada, *Rapport trimestriel sur les postes vacants*, 1971, 1974, 1976, no de cat. 71-002, *Annuaire statistique du Québec*, p. 681, Statistique Canada : *La population active*, déc. 1976, no de cat. 71-001.

de Halifax à Vancouver était de \$114 par semaine, ce qui représente 30% de moins que le salaire industriel moyen au Canada et fort probablement encore moins que le salaire moyen dans ces régions métropolitaines.¹⁶

f) Chômage officiel, chômage réel

Par ailleurs, le taux de chômage peut varier sensiblement selon la définition que l'on donne à la population active. Ainsi, quand Statistique Canada définit la population active comme la population « ayant un emploi ou en chômage et en quête d'emploi », il élimine sciemment une large couche de la population en âge de travailler, qui, dans des périodes dites de récession économique, ne se dira nullement en quête d'emploi, puisqu'il n'y a pas d'ouvertures possibles sur le marché du travail.

Si l'on incluait tous les gens qui sont privés d'emploi, c'est-à-dire les chômeurs dits officiels auxquels s'ajoutent les sans-emplois permanents ou assistés sociaux, les résultats seraient pour janvier 1977, non pas 236,000 chômeurs, mais bien près d'un demi-million (236,000 + 230,548). Une étude des plus sérieuses a été réalisée pour la période 1955-1970¹⁷. Elle arrive à la conclusion que le chômage réel, depuis les quinze dernières années, n'est jamais pratiquement descendu en bas de 10%.

De plus, la définition de population active reformulée en 1975 a déjà réduit le taux officiel de chômage (tel que celui-ci était défini auparavant) de quelque 0.5%, ce qui exclut du nombre total de chômeurs canadiens près de 51,540 chômeurs. Selon l'étude du professeur Proulx¹⁸, la nouvelle méthode de compilation du nombre de chômeurs qu'applique Statistique Canada depuis 1975, a amené à titre d'exemple la disparition de 60,000 chômeurs en février 1975 au Québec. Si l'on observe le taux de chômage obtenu pour le mois de février par les deux méthodes de compilation, on obtient 10.7% selon l'ancienne méthode et 8.4% selon la nouvelle.

2. De la fonction économique du chômage

Suite à cette description du marché du travail qui voulait dresser un portrait sommaire d'une situation socio-économique donnée, abordons maintenant l'analyse

qualitative du chômage. L'approche utilisée en est une qui pose au départ l'existence d'une relation étroite entre ce qui se passe dans le procès de travail et ce qui se passe sur le marché du travail. Nous rejetons la conception libérale qui veut qu'il y ait adaptation d'un ou de plusieurs marchés du travail aux pressions conjuguées de l'offre et de la demande sans préciser qui demande quoi et pourquoi, qui offre quoi et comment.

Pour la plupart des économistes libéraux, le chômage est le produit de la hausse de la productivité du travail lié au progrès technologique. Le progrès n'étant point réfuté dans sa nécessité, la tentation est grande d'en accepter les conséquences qui apparaissent inévitables. Ce serait, dit-on, le prix à payer pour jouir éventuellement d'une société meilleure, ou le coût social inévitable du progrès humain.

Il serait, à ce point, utile d'effectuer une brève analyse des fondements ou causes du chômage dans notre système économique. Une telle analyse nécessiterait un long développement et de nombreuses nuances. Nous tenterons d'esquisser une brève description explicative des mécanismes de notre système économique, allant au-delà des phénomènes de surface.

Dans la formation sociale capitaliste, la plupart des moyens de production appartiennent aux entreprises privées dont le seul objectif est l'augmentation des profits. Les travailleurs, quant à eux, ne possèdent que leur force de travail (habileté, intelligence, disponibilité). Cette force de travail s'échange contre un salaire, salaire que lui verse le propriétaire des moyens de production.

Le propriétaire des moyens de production, lorsqu'il emploie le travailleur, c'est en vue de réaliser un profit afin d'accroître son capital. Le profit obtenu est en partie consommé et en partie réinvesti ou accumulé. C'est par la transformation du profit en nouveau capital, via le réinvestissement de celui-ci, que le capitaliste accumulera du capital.

Les propriétaires des moyens de production ont besoin pour augmenter leurs profits d'utiliser la technologie. La résultante du développement technologique dans l'optique de la maximisation du profit, fait en sorte qu'il y a substitution de la machine à la force de travail, d'où de nombreuses mises à pied. Ces travailleurs, en surplus ou sans emploi, sont de trop, dans la logique du système, par rapport aux besoins du capital et de son accumulation.

Dans le but de maximiser leurs profits, les PMP utilisent divers moyens : pression à la baisse sur les salaires en résistant aux demandes salariales des travailleurs, augmentation du prix de vente, accélération des cadences, taylorisation du travail... C'est en s'opposant farouchement aux augmentations salariales de toutes sortes (y compris le salaire minimum) que ceux-ci illustrent une des contradictions les plus fondamentales et pertinentes du capitalisme. En effet, d'une part les employeurs veulent vendre toujours plus pour réaliser le plus de profit possible, et d'autre part, ils restreignent la rémunération de la force de travail. Ceci a pour

conséquence que les travailleurs n'ont point les revenus suffisants pour acheter la production. La production ne se vendant pas, les employeurs ralentissent le rythme de cette production ou quittent le marché. D'où une nouvelle augmentation de la masse des chômeurs.

Dans le contexte de libre marché du développement de la production, l'anarchie est reine. Ceci repose sur le fait que chaque PMP développe sa production à sa guise, sans tenir compte de l'ensemble des besoins sociaux : alimentation, vêtement, logement, équipement ménager, loisir, santé, culture, éducation... Alors que le capitalisme ne donne pas à tous les travailleurs les moyens suffisants pour satisfaire correctement leurs besoins individuels, il tente du même coup d'assurer au moindre coût la satisfaction de besoins sociaux, donc il tend à sacrifier partiellement ceux-ci¹⁹. En sacrifiant des besoins sociaux, la force de travail affectée aux divers services publics, répondant aux besoins de cette nature, se voit contrainte à rejoindre le « marché du chômage ».

Une certaine masse permanente de chômeurs permet aux employeurs de puiser la force de travail qui fait son affaire, qui lui est utile en temps et lieux. En plus de fournir une force de travail constamment disponible, le chômage contribue : 1° à faire pression à la baisse sur les salaires ; 2° à mettre en concurrence les chômeurs les uns avec les autres ; 3° à opposer les chômeurs à ceux qui ont du travail.

Face à ce fléau permanent, les gouvernements, pour faire baisser le taux officiel, ont mis sur pied, depuis quelques années, des programmes temporaires et non productifs connus sous le nom de « Canada au travail », initiatives locales, etc. Ces programmes ne créent pas habituellement d'emplois permanents. De plus, depuis quelques mois, la Commission d'assurance-chômage s'est lancée dans une campagne publicitaire qui vise beaucoup plus à susciter un sentiment de culpabilité et de honte chez ceux qui sont en chômage qu'à décourager les possibles fraudeurs.

Pour les gouvernements et pour le patronat, les façons de maquiller les données réelles sur le chômage ne s'arrêtent pas là : une récente étude de l'Institut canadien d'éducation des adultes tend à démontrer que les programmes de formation aux adultes servent à camoufler une masse de chômeurs et à les rayer des statistiques officielles. Selon ce rapport :

« Sous leur forme actuelle, les programmes de FPA ont d'abord eu pour effet de retenir en dehors du marché du travail, pendant la période de formation, un certain nombre d'agents sociaux aptes à se mobiliser face au chômage croissant. »²⁰

L'enquête de l'ICEA démontre que les 4/5 des stagiaires inscrits à la FPA sont constitués par des ouvriers déjà qualifiés ou semi-qualifiés, écartant donc les travailleurs les plus démunis aspirant à un recyclage et à des meilleures conditions de vie et de travail²².

Devant pareille évidence, le Conseil Économique du Canada déclarait à ce sujet en 1971 :

« Dans une période de chômage élevé, lorsque la demande de travail qualifié est faible et lorsque la formation à des métiers spécifiques devient, partout, aléatoire, le processus de PFA pourrait bien n'avoir d'autres fonctions que celle d'absorber simplement les chômeurs. »²³

D'une façon générale, il est permis de dire que l'ensemble de ces programmes, à l'exception de l'assurance-chômage s'adressent à la jeunesse. Ces programmes ont été mis sur pied à la suite de diagnostics d'experts qui correspondent à l'analyse de la situation telle que véhiculée par les documents de l'OCDE depuis quelques années.²⁴

C'est la même OCDE qui, en 1973, avançait l'hypothèse d'un système éducatif (éducation récurrente) pouvant se substituer progressivement au système actuel de scolarisation ininterrompue²⁵.

L'éducation récurrente consiste à distribuer sur une vie entière des tranches d'éducation répétées. Cette conception de l'éducation repose sur l'hypothèse que l'évolution de l'enseignement et les mutations sociales réagissent intimement les unes sur les autres et qu'une stratégie éducative de rechange peut contribuer à susciter une réelle transformation sociale²⁶.

L'OCDE, malgré les principes libéraux qu'elle défend (développement personnel et égalité des chances), croit qu'il est possible d'entreprendre avec succès des réformes sans toucher aux fondements du système socio-économique.

Comment pourrait-il en être ainsi alors que le système économique de libre-marché repose sur les inégalités pour assurer son développement ?

L'éducation récurrente ne risque-t-elle pas, dans ces conditions, de reproduire une certaine forme de camouflage du nombre de chômeurs officiels, tout comme pour la formation professionnelle des adultes ?

III — LE RÔLE DE L'INFORMATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE DANS LA CONTRADICTION ÉCOLE-MARCHÉ DU TRAVAIL

Si le système d'enseignement a comme finalité la reproduction des classes sociales par l'intermédiaire, entre autres, des fonctions d'intégration et de formation professionnelle et culturelle, et si le marché du travail n'est accessible qu'en fonction de la position de classe des individus, quel est le rôle de l'information scolaire et professionnelle dans son contenu et dans sa forme ? À première vue, les dés semblent être pipés sur le plan de la libre concurrence entre les travailleurs sur le marché, puisque les chances de devenir chômeur sont d'autant plus grandes que l'individu est originaire d'un milieu où le chômage est chronique, et l'inverse s'avère véridique, c'est-à-dire que les milieux aisés paraissent se maintenir dans leur position par l'accession aux occupations prestigieuses.

La tradition impose encore aujourd'hui de concevoir intellectuellement le processus d'orientation scolaire et professionnelle comme relevant des capacités d'un individu de choisir et d'élaborer un projet scolaire et occupationnel qui le fera déboucher sur un marché du travail complexe. Si l'individu, pour une multitude de raisons, ne peut élaborer ou actualiser son projet, un « spécialiste » pourra l'aider. Une telle approche sous-tend inconsciemment, encore une fois, l'idéologie de l'égalité pour tous et « qui veut peut », c'est-à-dire un sujet toujours capable de dépasser sa condition sociale et individuelle. En aucun temps, les moyens sociaux mis en place pour réaliser un ou des objectifs sont remis en question. L'éducation récurrente devient dans un tel contexte un moyen de parachever des connaissances qui deviennent vieilles avec le développement technologique.

Une telle approche du processus d'orientation a toute une justification idéologique (qu'il serait trop long de développer ici) et aussi une justification intellectuelle — qui, bien souvent, est le reflet de la première. En effet, dans le monde scolaire et ensuite dans le monde du travail, les individus sont toujours incités à rechercher une cause individuelle première à un problème. Pour nous, dans la situation d'orientation, poser d'abord l'individu comme une entité psychologique douée d'aptitudes singulières, c'est méconnaître qu'il fait partie de groupes et d'une classe socialement, économiquement et idéologiquement déterminés. Dans l'orientation scolaire et professionnelle, comme dans le développement humain en général d'ailleurs, plusieurs forces sont en présence et aucune d'entre elles n'est concevable sans la présence des autres. Ainsi, contrairement aux diverses approches de l'orientation qui voient dans la relation entre l'individu et l'environnement des indices de complémentarité, le modèle dialectique recherche les contradictions dans l'individu, dans la formation sociale et dans leurs relations réciproques. Dès lors, la situation d'orientation consiste en chocs incessants de forces affrontées qui forment, développent et désagrègent des systèmes à partir desquels se reconstituent des systèmes nouveaux toujours transformés par les tensions résultant des contradictions. Il s'agit de structuration et de destructuration d'équilibres plus ou moins instables.

Poussons plus avant l'analyse dialectique de la situation d'orientation pour constater que, traditionnellement, les analystes et les praticiens ont toujours commencé par étudier les composantes de l'individu et celles du marché du travail afin d'être en mesure d'évaluer et de faire ressortir les négociations entre l'individu et son environnement. À cet égard, la démarche procède par le réel et le concret qui constituent la condition préalable effective, c'est-à-dire l'individu qui est à la base et le sujet de l'acte d'orientation. Cependant, une réflexion plus attentive démontre que le raisonnement repose sur des prémisses chancelantes puisque l'individu est une abstraction si l'on néglige, par exemple, sa classe sociale d'appartenance. Cette classe est à son tour un concept creux si l'on ignore les éléments sur lesquels elle repose, par exemple la division du travail, le travail salarié, le capital, les fondements de la réussite scolaire, etc. Le capital n'est rien sans le travail salarié. Ainsi, partir de l'individu isolé de son milieu environnant, c'est obtenir une représentation cahotique

du tout (la situation d'orientation) et par l'analyse, des concepts de plus en plus vidés de leur contenu ; du concept figuré d'individu on passe à des abstractions de plus en plus minces jusqu'à ce que l'on soit arrivé aux déterminations les plus simples. D'une façon plus générale, la conception même du monde d'un individu — et à plus forte raison sa conception de son orientation — reflète ses pratiques sociales qui sont elles-mêmes le reflet de sa position et de sa condition de classe. Son apport personnel relève davantage de son intériorisation que de sa conception. En effet, nombre d'études ont démontré que la conception du temps et de l'espace est largement déterminée par les pratiques sociales de l'individu.

Par ailleurs, sur le plan de l'environnement des individus, on ne peut concevoir les déterminismes sociaux (la classe sociale, l'école, le marché du travail) sans les disséquer en leurs plus simples éléments qui sont, entre autres, les raisons profondes pour lesquelles l'individu a besoin de travailler et de s'instruire. Ces raisons sont elles-mêmes conditionnées par les rapports que les modes de production et l'idéologie imposent entre les individus. Ce n'est que dans l'analyse de ces rapports que l'on retrouve les véritables conditions de l'orientation et de l'information scolaire et professionnelle. Et partout, dans le processus de l'orientation et dans le contenu de l'information, l'accent ne peut être mis ni sur l'individu en soi sans tomber dans une approche psychologiste simpliste, ni se développer uniquement autour des conditions environnantes sans tomber dans une approche sociologiste tout aussi naïve. Car un changement de structure sociale n'apporte pas nécessairement un changement de mentalité. À l'intérieur de cette nouvelle structure apparaîtraient de nouvelles contradictions dans l'individu lui-même et entre la structure et l'individu. En somme, l'individu ne peut se concevoir sans son environnement, et l'environnement sans les individus devient une abstraction très mince. Entre l'environnement et l'individu s'opère une dialectique dont l'information scolaire et professionnelle doit permettre de faire ressortir non seulement l'origine des contradictions à l'intérieur de l'environnement, c'est-à-dire à l'intérieur du marché du travail, mais aussi entre l'origine des capacités des individus et celles du marché du travail.

Un modèle dialectique d'orientation et d'information scolaire et professionnelle n'oublie jamais que d'une part l'individu est partie intégrante d'une classe sociale définie par une position dans les rapports de production et, d'autre part, que l'information remplit toujours une fonction idéologique. Le phénomène de l'orientation doit donc s'analyser, non plus à partir d'un individu isolé avec ses besoins, ses aspirations, ses goûts, ses désirs, bref son projet occupationnel, mais bien plutôt en fonction d'un individu partie indivise d'un système culturel de classe, c'est-à-dire un individu dont le projet est relié aux conditions et à la position qu'il occupe à l'intérieur des rapports sociaux. L'individu n'est plus premier dans l'élaboration de son projet, il est au même titre que son projet un élément actif à l'intérieur d'une classe sociale. À ce titre, le contenu de l'information ne doit plus comprendre exclusivement des statistiques sur les débouchés sur le marché du travail, mais surtout doit se servir de ces statistiques pour démasquer les contradictions dans ce

marché. Ce type d'information ne reposerait plus sur un processus d'orientation qui accepte implicitement un accommodement entre l'individu et son environnement sans faire ressortir les contradictions qui provoquent des changements, autant au plan de l'individu que de l'environnement.

Une information reposant sur des fondements dialectiques serait véritablement dynamique puisqu'elle traiterait un contenu dont les éléments seraient en évolution continue par une identification et une analyse des contradictions internes. Ces contradictions sont le produit des forces issues de la formation sociale et elles sont historiquement déterminées. C'est précisément dans l'histoire des formations sociales et, plus précisément, dans celle des conditions de production du travail qu'on retrouve à la fois le contenu de l'information scolaire et professionnelle et les déterminants sociétaux lourds de l'orientation des individus au plan, entre autres, de leur projet occupationnel.

La position du « spécialiste » de l'orientation qui doit actualiser un processus d'orientation est relativement précaire parce que son intervention se situe à la fois au niveau de l'individu et au niveau de la formation sociale. S'il désire adopter une position sécurisante, une intervention se situant seulement au niveau de l'individu en lui transmettant des statistiques sur la situation du chômage et les débouchés sur le marché du travail, lui donnera l'impression d'actualiser une situation d'orientation. Mais une véritable actualisation se situe, non seulement au niveau de l'individu qu'elle doit conscientiser de la situation sociale avec ses contradictions, mais aussi au niveau de la formation sociale en dénonçant les contradictions dans le système d'enseignement, le marché du travail, les pouvoirs gouvernementaux, etc.

À première vue, on peut penser que notre intention est d'opposer, dans ce modèle dialectique, la formation sociale à l'individu dans la situation d'orientation. Parce que le « spécialiste » de l'orientation doit actualiser une situation d'orientation en se servant des contradictions dans la société, on ne peut dégager la synthèse suivante : les déterminants sociaux sont tels que l'individu n'a qu'à s'y soumettre et le « spécialiste » ne doit intervenir qu'auprès de ces déterminants. Dans le modèle dialectique de l'orientation, l'individu est un *être social*. Les manifestations de ses actions, autant en orientation que dans la société en général, sont des affirmations de la vie sociale. Tous les actes d'un individu sont le résultat de pratiques sociales et ont des répercussions sur ses pratiques sociales futures et sur celles des autres. À cet égard, l'information scolaire et professionnelle, qui est une composante de l'orientation, doit faire reposer son contenu sur les contradictions à l'intérieur de la formation sociale, et l'adapter à l'être social qu'est l'individu. Ainsi, il ne sera plus exclusivement véhiculé des statistiques sur la situation scolaire et la demande du marché du travail, mais aussi les causes profondes de cette situation et de cette demande. Il nous apparaît insuffisant de connaître la situation du chômage et les débouchés sur le marché du travail, il faut être en mesure d'expliquer les raisons de ces problèmes. Ce n'est pas un hasard si l'économie actuelle se caractérise par la stagflation. Bien au

contraire, cela fait partie des contradictions de toute formation sociale capitaliste. Et le contenu de toute information scolaire et professionnelle devrait traduire et démasquer cette situation. C'est une illusion de croire qu'une information dont le contenu serait à jour sur la situation du chômage et des débouchés, améliorerait l'orientation scolaire et professionnelle des étudiants. Les causes profondes relèvent de la structure économique et non du manque d'information des acteurs sociaux.

À un niveau plus pratique, les spécialistes de l'orientation, comme nous l'avons souligné dans un autre texte²⁷, devraient s'impliquer davantage dans le milieu ouvrier, c'est-à-dire établir des contacts avec des milieux de travail dans le but de prendre conscience des véritables conditions de travail. De cette façon, ils pourraient démystifier ce qui est véhiculé dans les monographies officielles sur les occupations. Ces spécialistes deviendraient, par leur intervention auprès des individus en instance d'orientation ou de réorientation, des agents conscientisateurs. Leur démarche d'orientation s'inscrirait ainsi dans celle des ouvriers qui tentent de voir clair dans leur situation d'aliénation. Ainsi, ces spécialistes pourraient mettre à jour auprès des jeunes dans leur processus d'orientation, les véritables conditions qui les attendent sur le marché du travail. De plus, ils pourraient faire ressortir les causes profondes de ces conditions, sachant qu'elles relèvent, non pas d'une situation passagère de la formation sociale québécoise, mais bien plutôt des contradictions inéluctables de toute formation sociale capitaliste.

Autant les conditions de travail que l'absence de postes de travail disponibles ne s'inscrivent pas dans un développement accéléré ou rationnel du système d'enseignement. Autrement dit, ce n'est pas en augmentant la scolarité générale que le problème du chômage sera réglé. Cette augmentation de la scolarité risque d'accroître le nombre des chômeurs instruits. Les statistiques démontrent d'ailleurs que depuis la relative démocratisation du système d'enseignement au Québec, le chômage des diplômés de l'Université a augmenté. Les véritables raisons de la situation du chômage ont leur fondement, comme nous l'avons démontré antérieurement, dans les contradictions du processus de production. En ne démasquant pas cette réalité, les spécialistes de l'orientation deviennent les complices et les agents mystificateurs de la situation de chômage.

D'autre part, ces spécialistes ont un rôle à jouer, non seulement auprès des clients consommateurs de leurs services, mais encore auprès des organismes gouvernementaux responsables de l'orientation des programmes. En effet, comme la fonction de formation professionnelle et « culturelle » est importante dans le système d'enseignement, ces spécialistes pourraient être animés, dans leurs interventions, du désir qu'on fournisse une formation polyvalente aux futurs travailleurs qui leur permettrait de s'insérer dans le marché du travail. Mais, étant donné les conditions de travail, c'est-à-dire la parcellarisation croissante des tâches, on peut penser que la polyvalence ne servira pas aux futurs travailleurs. Ces spécialistes pourraient travailler en collaboration avec les syndicats dans le but de faire des pressions auprès des organismes gouvernementaux pour tenter de modifier l'organisation du travail.

En résumé, le spécialiste de l'orientation s'inscrit dans une démarche de conscientisation en n'axant plus son travail sur des tests ou sur la cueillette de données sur la situation du marché du travail. Il s'intéresse, par contre, aux contradictions qui provoquent dans la formation sociale québécoise la situation de chômage et les difficultés qui parsèment le processus d'orientation des individus. Il n'est plus presque exclusivement un agent de liaison entre les individus et les postes plus ou moins ouverts sur le marché du travail, il est plutôt un agent explicateur de ce marché et des fonctions remplies par le système d'enseignement.

RÉFÉRENCES :

1. Bachelard, G. (1965). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
2. Baudelot, C., Establet, R. (1970). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
3. Escande, C. « Limites de la démocratisation de l'enseignement collégial », in Laflamme, C., Petit, A. (Eds). (1973). *L'information scolaire et professionnelle dans l'orientation*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Escande, C. (1975). *Les classes sociales du Cégep*. Montréal : Parti Pris.
4. Plusieurs idées sur l'école et la formation sociale québécoise sont élaborées à partir de Cleaver, R., Laflamme, C., Lefrançois, R., Plamondon, J. (1974) *École et société : continuité ou rupture*. Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
5. Marx, K. (1948). *Le capital*. Paris : Éditions sociales. Livre premier, t. 1, p. 180.
6. Althusser, L. (1968). *Lire Le capital*. Paris : Maspero. tome II, pp. 38-40.
7. Poulantzas, N. (1972). *Pouvoir politique et classes sociales*. Paris : Maspero, t. 1, p. 136.
8. Hyman, H.A. « The value system of different classes : a social psychological contribution to the analysis of stratification », in Bendix, R., Lipset, S.M. (Eds.) (1953) *Class, status and power*. Glencoe, ill : Free Press. p. 426-442.
9. *Ibid.*
10. *Ibid.*, p. 177.
11. Cité par M. Fournier (octobre 1975). *Entre l'école et l'usine*. Université du Québec à Montréal, Famille Formation des maîtres, p. 34.
12. *Ibid.*, p. 78.
13. Goyette, J.-M., Lachapelle, R. (1977). *Étude comparative de l'évolution du marché du travail, Québec, Ontario, Canada*. Direction générale de la recherche, Ministère du travail et de la main-d'œuvre, Gouvernement du Québec. p. 71, 116.
14. *Ibid.*, p. 69-70. Aussi Fréchette, P., Jouandet-Bernadat, R., Véniza, J.-P. (1975). *L'économie du Québec*. Montréal : Éditions HRW.
15. Daoust, G., Amyot, P., Fortin, A., Harvey, P. (1978). *Éducation et travail*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH, p. 72.
16. Conseil Économique du Canada (1976). *Des travailleurs et des emplois*. Ottawa, p. 145.
17. Dépatie, R. (décembre 1971) « Essai d'évaluation de l'ampleur du chômage réel au Québec ». *L'actualité économique*, pp. 534-548.
18. Proulx, P.-P., Bourgault, L. « La revision de l'enquête sur la population active, ses effets sur les principales caractéristiques de la main-d'œuvre du Québec ». Série, *Cahier du CRDE*. Montréal, no 13, 24 p.
19. Pensons à cet effet aux coupures de budgets dans les services publics au Québec suite aux recommandations du Conseil du Patronat du Québec.
20. Paquet, P., Bélanger, P. (1975). *La formation professionnelle des adultes : sa signification sociale*. Montréal : ICEA. 245 p.
21. *Ibid.*, p. 236.
22. *Ibid.*, p. 201-203.
23. Conseil économique du Canada (1971). *L'État et la prise des décisions*. Ottawa, p. 125.
24. Daoust, G. et al, *op. cit.*, p. 126.
25. OCDE (1973). *L'éducation récurrente : une stratégie pour une formation continue*. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), 99 p.
26. *Ibid.*, p. 15.
27. Laflamme, C. (1973). « Les professionnels de l'orientation et l'intégration sociale ». *L'orientation professionnelle*, vol. 9, no 3, pp. 266-296.