

# Le processus de socialisation au travail dans un programme ontarien d'éducation coopérative

Diane Gérin-Lajoie

Volume 21, numéro 4, 1995

Formation professionnelle et technique en transformation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031842ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031842ar>

[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

Gérin-Lajoie, D. (1995). Le processus de socialisation au travail dans un programme ontarien d'éducation coopérative. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 885–904. <https://doi.org/10.7202/031842ar>

Résumé de l'article

L'article<sup>1</sup> examine, par une étude ethnographique, le processus de socialisation au travail présent dans les programmes d'éducation coopérative des écoles secondaires en Ontario, dans le contexte particulier de la coiffure. La réflexion porte sur l'expérience de deux jeunes filles, Claudine et Anne, et sur la façon dont elles ont vécu leur séjour en milieu de travail. Une attention particulière est portée aux notions de compétences et de subjectivité comme construction sociale dans l'analyse. L'article tente de montrer, par le biais d'une étude de cas, la complexité des pratiques sociales présentes dans le processus de travail et leur influence sur la capacité des élèves de démontrer les compétences requises, au moment de leur expérience de travail au salon de coiffure.

# Le processus de socialisation au travail dans un programme ontarien d'éducation coopérative

Diane Gérin-Lajoie  
Professeure

Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

**Résumé** – L'article<sup>1</sup> examine, par une étude ethnographique, le processus de socialisation au travail présent dans les programmes d'éducation coopérative des écoles secondaires en Ontario, dans le contexte particulier de la coiffure. La réflexion porte sur l'expérience de deux jeunes filles, Claudine et Anne, et sur la façon dont elles ont vécu leur séjour en milieu de travail. Une attention particulière est portée aux notions de compétences et de subjectivité comme construction sociale dans l'analyse. L'article tente de montrer, par le biais d'une étude de cas, la complexité des pratiques sociales présentes dans le processus de travail et leur influence sur la capacité des élèves de démontrer les compétences requises, au moment de leur expérience de travail au salon de coiffure.

## *Introduction*

Une des fonctions principales de l'école consiste à préparer les élèves au marché du travail. Que ces jeunes poursuivent des études postsecondaires ou qu'ils et qu'elles se dirigent vers le marché du travail à la fin de leur cours secondaire, l'école remplit un rôle précis auprès d'eux: elle assure la transmission des connaissances et la socialisation des élèves aux valeurs dominantes de la société. Dans le cas des cours à caractère professionnel, où se retrouvent les élèves qui ne poursuivront pas d'études au niveau postsecondaire, la notion de «préparation au marché du travail» est devenue explicite dans le contenu des programmes (Gaskell, 1995). Le milieu de l'éducation insiste de plus en plus, en effet, sur l'importance pour ces élèves de posséder des compétences variées et flexibles qui leur permettront de s'adapter à un monde en évolution constante, où il est devenu peu probable qu'un individu s'adonne à une même tâche professionnelle la vie durant<sup>2</sup>. Les élèves sont alors amenés à penser que de multiples choix sont possibles et que chacun ou chacune trouvera un emploi à la sortie de l'école secondaire.

En Ontario par exemple, la province où s'est effectuée la présente étude, le ministère de l'Éducation et de la Formation (MEFO) insiste, dans ses documents

officiels, sur l'importance de développer chez les élèves d'ordre secondaire, des compétences autres que techniques, qui se traduisent par l'acquisition de connaissances utiles pour la préparation à la vie, qui permettront aux élèves de s'adapter aux exigences de la vie adulte<sup>3</sup>. De plus, le MEFO encourage toutes les formes possibles d'apprentissage par l'expérience en milieu de travail pour les élèves d'ordre secondaire, comme l'observation intensive en milieu de travail, le mentorat, les stages et, plus particulièrement, l'éducation coopérative (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1989)<sup>4</sup>. Ce dernier type de programme permet en effet aux élèves qui le désirent d'acquérir une expérience de travail, tout en demeurant à l'école. Les élèves inscrits à un programme d'éducation coopérative obtiennent ainsi des crédits tout en participant à des expériences de travail spécifiques. Bien que les formules varient, l'éducation coopérative a pour but, dans l'ensemble, de lier la théorie à la pratique.

C'est dans le contexte particulier de l'éducation coopérative que se situe l'analyse qui suit. La réflexion portera sur l'expérience de deux élèves du niveau secondaire, Claudine et Anne<sup>5</sup>, inscrites à un programme d'éducation coopérative en coiffure et sur la façon dont elles ont vécu leur expérience en milieu de travail. Ces données proviennent d'une étude ethnographique qui s'est déroulée au milieu des années quatre-vingt dans deux écoles secondaires d'un conseil scolaire de la région métropolitaine de Toronto. Les notions de compétences et de subjectivité comme construction sociale constituent des objets particuliers de cette analyse.

En ce qui a trait à la notion de compétences, il semble, d'après les données ethnographiques recueillies, que lorsque les élèves se retrouvent en milieu de travail, les compétences sociales et celles associées à la préparation à la vie s'avèrent plus importantes à posséder en coiffure que les compétences techniques acquises précédemment à l'école. Quelques élèves se retrouvent peu outillées et, dans certains cas, démunies pour faire face à cette réalité. Ainsi, l'expérience qu'elles auront du milieu de travail dépendra de la façon dont elles arriveront à composer avec la situation. Cette expérience dépendra en fait du degré de connaissance qu'elles auront acquis du milieu de travail comme lieu de pratiques sociales diverses. C'est ce degré de connaissance qui permettra à ces élèves de se définir comme sujets actifs à l'intérieur des pratiques sociales du milieu de travail, d'où résultera une expérience positive ou négative, selon le cas.

Ceci m'amène à la deuxième notion, celle de la subjectivité comme construction sociale. J'essaierai en effet de montrer que, même pour les élèves qui partagent certaines caractéristiques communes, que ce soit en termes de classe sociale, de sexe ou d'ethnicité, ou qui fréquentent une même école et participent à un même programme scolaire, le processus de socialisation au travail qui s'effectue à l'école ne répond pas nécessairement aux besoins de toutes et, qui plus est, ne reflète pas toujours la réalité que l'élève devra affronter lors de son séjour en milieu de travail. En effet, la façon dont les élèves vivent l'expérience du salon de coiffure dépend, d'une part, de l'articulation des pratiques sociales de ce milieu et, d'autre part, de la façon dont

les élèves arrivent à se positionner à l'intérieur de ces pratiques sociales. Le processus de socialisation au travail que nous retrouvons actuellement dans les programmes ontariens d'éducation coopérative tient difficilement compte de cette réalité et ne prépare pas les jeunes à la réflexion critique.

La contribution du présent article sera de montrer, par le biais d'une étude de cas, la complexité des pratiques sociales présentes dans le processus de travail et leur influence sur la capacité des élèves participant à un programme d'éducation coopérative en coiffure de démontrer les compétences requises pour ainsi s'assurer une entrée réussie sur le marché du travail. Peu d'études empiriques ont été réalisées dans ce domaine. Cette étude interprétative représente un effort concret pour montrer l'importance pour le milieu scolaire de développer des stratégies qui susciteront chez les élèves une réflexion critique en ce qui a trait au milieu du travail et qui fourniront également des outils d'adaptation pour favoriser la transition de l'école au marché du travail.

### *Les programmes d'éducation coopérative en Ontario*

Depuis déjà un certain nombre d'années, les programmes d'éducation coopérative d'ordre secondaire connaissent un franc succès en Ontario. Selon Thibault et Chouinard (1990), le nombre d'élèves inscrits à des programmes d'éducation coopérative dans les écoles secondaires de l'Ontario serait passé de 600 à 36 000 de 1979 à 1987.

Les programmes d'éducation coopérative ont pour objet d'établir un lien entre l'école et le marché du travail afin de permettre aux élèves d'acquérir une expérience de travail qui soit reliée à ce que ceux-ci et celles-ci apprennent à l'école. On tente de montrer aux élèves ce qui se passe dans le monde du travail dans la vie de tous les jours. Dans son document le plus récent sur la question, intitulé *Éducation coopérative: lignes directrices pour les écoles secondaires de l'Ontario*, publié en 1989, le ministère de l'Éducation définit l'éducation coopérative comme «[...] un mode d'apprentissage par l'expérience donnant droit à des crédits selon les programmes-cadres du ministère de l'Éducation; on y intègre le travail scolaire, la théorie apprise en classe et l'expérience pratique en milieu de travail. Placés dans des postes de formation, les élèves reçoivent des responsabilités de taille et apprennent par l'expérience» (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1989, p. 3).

Les buts principaux de l'éducation coopérative d'ordre secondaire sont en grande partie d'améliorer la qualité de l'expérience éducative, professionnelle et personnelle des élèves (Gordon et Heinemann, 1980; Thibault et Chouinard, 1990). On note aussi que la participation aux programmes d'éducation coopérative permet aux élèves de développer des compétences de préparation à la vie qui sont requises pour être en mesure de fonctionner adéquatement dans le monde d'aujourd'hui. Les élèves devien-

nent des adultes responsables, capables de coopérer et de s'entendre avec leurs collègues de travail (Tyler, 1971). Ce type de programme a aussi pour but de donner la possibilité aux élèves d'acquérir une compréhension plus réaliste des attitudes et des compétences qu'ils devront développer afin d'être en mesure de se tailler une place dans le monde du travail (Simon, 1987). Finalement, la participation aux programmes d'éducation coopérative favorise un taux de décrochage plus bas chez les élèves qui y participent (Heller et Heinemann, 1987; Somers, 1986).

En Ontario, l'éducation coopérative représente «une association entre le secteur de l'éducation, le monde des affaires et de l'industrie et des syndicats» (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1989, p. 3). Pour qu'un élève participe à un programme d'éducation coopérative, il faut suivre les étapes suivantes: 1) l'élève doit passer une série d'entrevues menées par les enseignants ou les enseignantes du programme d'éducation coopérative, du personnel d'orientation et des membres de la direction de l'école; 2) l'élève doit assister à des sessions d'orientation avant d'entreprendre son séjour en milieu de travail. Ces séances décrivent les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs à retirer de l'expérience de travail à venir. En ce qui a trait au nombre d'heures à consacrer à la composante scolaire dans un programme d'éducation coopérative, elle doit constituer au moins le tiers et au maximum la moitié du nombre total d'heures exigées pour l'obtention du crédit et cette composante scolaire doit être liée à la nature même du séjour en milieu de travail de l'élève. Lors de son expérience en milieu de travail, l'élève reçoit, de façon régulière, la visite de l'enseignant ou de l'enseignante responsable du programme d'éducation coopérative. L'employeur ou l'employeuse, de concert avec l'enseignant ou l'enseignante, doit participer à l'évaluation de l'élève.

Les élèves participant aux programmes d'éducation coopérative sont généralement inscrits au cycle supérieur, c'est-à-dire en 11<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup> ou 13<sup>e</sup> année (année préparatoire aux études universitaires). Les élèves de 11<sup>e</sup> et de 12<sup>e</sup> année se répartissent à l'intérieur de trois niveaux de difficulté: fondamental, général et avancé<sup>6</sup>. Un sondage effectué par Hughes et King (1982) indiquait que la plupart des élèves inscrits aux programmes d'éducation coopérative venaient du niveau général; d'autres, du niveau fondamental et quelques-uns, du niveau avancé. Cependant, il semble que, depuis la fin des années quatre-vingt, un nombre plus grand d'élèves de niveau avancé participent aux programmes d'éducation coopérative plutôt que de poursuivre à l'université (Cheng, 1990). L'analyse qui suit a trait cependant à l'éducation de type professionnel d'ordre secondaire, c'est-à-dire à celle qui regroupe des élèves des niveaux fondamental et général, dans un domaine particulier, celui de la coiffure.

De façon générale, les cours à vocation professionnelle à l'école secondaire persistent à refléter la division sociale des sexes que l'on retrouve sur le marché du travail. Les garçons se retrouvent en plus grand nombre dans des métiers tels que la mécanique automobile, la menuiserie, la soudure, etc. Les filles, de leur côté, continuent d'étudier en grande partie dans le domaine des services, où les qualifications exigées

sont souvent minimales (Gaskell, 1995). La coiffure en constitue cependant l'exception. Ce métier requiert maintenant des connaissances en microbiologie, en dermatologie, en électrolyse, etc. C'est un des rares métiers à prédominance féminine qui exige une certification provinciale pour avoir la permission de le pratiquer. En Ontario, la certification provinciale est exigée depuis 1962. Pour arriver à la certification, la formation est d'une durée d'environ deux ans et demi et les élèves peuvent l'obtenir de deux façons: 1) ils peuvent travailler comme apprentis dans un salon de coiffure pendant la très grande partie de leur formation, à l'exception de seize semaines qu'elles et qu'ils devront passer dans un collège communautaire pour obtenir leur formation théorique. Le temps consacré à la théorie et à la pratique doit totaliser environ 4 500 heures; 2) les élèves peuvent aussi s'inscrire à une école privée de coiffure, où ils acquièrent en même temps une formation théorique et pratique. Ces élèves doivent ensuite travailler dans un salon de coiffure pendant une année complète avant de recevoir leur certificat de qualification. Pour être admis dans ces écoles privées, les élèves doivent avoir au moins seize ans et avoir complété une 9<sup>e</sup> année (Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, 1976). Les élèves qui suivent des cours de coiffure au niveau secondaire et veulent poursuivre leur formation dans ce domaine doivent donc choisir, à un moment donné, l'une de ces deux voies.

### *La notion de compétences*

Les compétences techniques, relevant à la fois de la théorie et de l'application pratique de cette théorie, requises pour pratiquer la coiffure sont donc élevées puisqu'un individu ne peut pas pratiquer s'il n'a pas obtenu un certificat de qualification provincial. La formation en coiffure ne se limite cependant pas à des compétences techniques. Les élèves doivent aussi faire preuve de compétences qui leur seront utiles en ce qui a trait à la préparation à la vie professionnelle, comme être en mesure de développer de bonnes habitudes de travail telles la ponctualité, le respect de l'autorité, la politesse, etc. Un troisième type de compétences est néanmoins aussi nécessaire pour réussir dans le domaine de la coiffure. C'est ce qui est défini ici comme étant les compétences sociales, c'est-à-dire une aisance marquée dans le domaine de la communication, la capacité de paraître à son meilleur en termes de tenue vestimentaire, de maquillage et de style de coiffure, en un mot faire preuve de féminité. Les élèves qui participent au programme d'éducation coopérative en coiffure doivent ainsi démontrer des qualités particulières qui influenceront leur façon de vivre leur expérience en milieu de travail et leur façon de s'adapter à la situation. On constate donc que la notion de compétences est constituée de plusieurs volets, tous très intimement liés. Ceci n'est d'ailleurs pas attribué uniquement au domaine de la coiffure. On retrouve ces particularités dans plusieurs autres métiers qui sont généralement associés aux femmes, comme le travail de bureau, l'enseignement, le travail domestique (Gaskell, 1995). England, Chassic et McConnock (1982) vont dans le même sens en disant que les métiers où l'on retrouve une grande proportion de femmes exigent plus de compétences sociales et verbales que les métiers à prédominance masculine.

La notion de compétences s'interprète comme étant le résultat d'une construction sociale, qui se définit à partir de relations de pouvoir et ne représente pas une mesure quantifiable qui serait déconnectée du social (Centre for Contemporary Cultural Studies, 1981). Ce concept s'avère en fait «le produit de l'interaction du mode de production capitaliste et de l'organisation administrative du marché du travail» (traduction libre, Griffith, 1983, p. 15).

Les compétences sont ainsi directement liées à la capacité d'un individu de s'adapter à un milieu de travail particulier et d'en comprendre la dynamique, afin de pouvoir s'intégrer à ses pratiques sociales. L'acquisition de compétences particulières dépendra en fait de la combinaison des capacités humaines et des exigences émises dans le milieu de travail, c'est-à-dire de l'organisation même de ses pratiques sociales, à un moment précis dans le temps. La reconnaissance de compétences formelles ne dépend pas uniquement de capacités et d'attitudes individuelles, mais de leur relation au contexte social (Darrah, 1992, 1995; Raizen, 1994; Simon, Dippo et Schenke, 1991). Dans les milieux de l'éducation et dans les programmes d'éducation coopérative en particulier, on continue toutefois d'ignorer cette relation dialectique. Dans le cas de la coiffure, par exemple, on enseigne les compétences techniques et celles qui contribuent à la préparation à la vie. Comme l'explique le ministère de l'Éducation de l'Ontario, «on entend par préparation à la vie l'acquisition des connaissances dont on a besoin dans la vie de tous les jours. Ces connaissances peuvent servir à approfondir une matière ou à la rendre plus significative» (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1984, p. 8). Le gouvernement ontarien a choisi, à un certain moment de son histoire, de légitimer les cours de préparation à la vie dans son programme régulier, bien que cette notion ait toujours été présente dans le processus de socialisation au travail à l'école, surtout en ce qui concerne les élèves inscrits aux niveaux fondamental et général. Dans le cas du programme d'éducation coopérative en coiffure, on prépare les élèves au milieu de travail de deux façons: 1) l'école leur enseigne les compétences techniques à maîtriser pour pratiquer la coiffure; 2) l'école, dans le cadre de la préparation à la vie, leur enseigne certaines compétences spécifiques telles que la ponctualité, le respect de l'autorité, la flexibilité, voire la manière de se comporter lors d'une entrevue pour l'obtention d'un emploi ou la manière de rédiger un *curriculum vitae*.

D'autres compétences sont également d'une grande importance. Il s'agit de compétences qualifiées ici de «sociales» et d'ailleurs brièvement décrites auparavant. Elles ont pour objet de favoriser le développement d'habiletés communicatives et surtout, chez la femme, la féminité. En ce qui concerne l'importance pour l'élève en coiffure d'être capable de communiquer avec la clientèle, Notkin (1972) va jusqu'à dire que l'élève en coiffure doit redéfinir le sens à donner à son travail, lorsqu'il ou elle commence à travailler avec les clients ou les clientes et que les compétences techniques se retrouvent alors au deuxième rang. La maîtrise de cette compétence permet à l'élève d'acquérir une certaine crédibilité dans le milieu de travail. Les jeunes filles qui étudient dans des domaines traditionnellement réservés aux femmes doivent également

faire preuve de qualités liées étroitement au concept de féminité. Elles doivent apprendre à s'habiller de façon attrayante, à développer une image qui reflète une certaine féminité, avec un maquillage et un style de coiffure appropriés. En faisant référence à un groupe d'élèves d'un cours d'études commerciales, Valli explique que «[l']apparence constituait un des critères sur le formulaire d'évaluation de l'élève, lequel s'attardait à la qualité et à la quantité du travail fourni, aux attitudes, à l'assiduité [...]» (traduction libre, Valli, 1983, p. 220). Ce domaine particulier d'études, tout comme celui de la coiffure, accorde une grande importance à la notion de féminité. Néanmoins, le programme scolaire, tel que nous le connaissons actuellement, insiste peu sur ce type de compétences.

Pourtant, les données recueillies semblent indiquer que, pour les élèves qui sont en milieu de travail, les compétences techniques viennent en second lieu. Une partie de l'explication peut résider dans le fait que les élèves qui étudient en coiffure se trouvent limitées sur le plan légal dans les tâches qu'elles peuvent accomplir en milieu de travail, à cause de la réglementation provinciale qui empêche en effet les élèves qui n'ont pas encore obtenu leur certification de pratiquer plusieurs des techniques apprises à l'école. Néanmoins, ces élèves ont la permission de pratiquer ces techniques sur d'autres élèves ou des collègues de travail et d'acquérir ainsi une certaine expérience. Ce que la présente étude fait ressortir cependant, c'est qu'il est souvent laissé à l'élève de définir ses propres tâches au salon de coiffure. Dans le cas présent, l'encadrement de la part de l'employeur et même de l'école est minimal, de sorte qu'il devient difficile pour l'élève de savoir ce qu'il faut et ce qu'il ne faut pas faire. L'élève doit répondre aux attentes des employeurs et des employeuses, même lorsque ces attentes ne sont pas bien définies. L'intégration au milieu de travail dépend donc de la façon dont l'élève se situe à l'intérieur des pratiques sociales existantes et surtout du sens qu'il ou elle donne à ces pratiques.

### *La notion de subjectivité comme construction sociale*

L'analyse des données ethnographiques recueillies vise à montrer la façon dont Claudine et Anne se sont perçues pendant leur séjour en milieu de travail, la façon dont elles se sont situées dans ce nouvel environnement. Nous serons témoins de deux expériences complètement différentes. En effet, même si elles se sont retrouvées dans le même salon de coiffure, mais à deux moments différents de l'année scolaire, qu'elles viennent de la même école et possèdent certains antécédents communs, cela ne signifie pas *ipso facto* qu'elles auront une expérience de travail similaire au salon de coiffure *Attrance*. Ceci m'amène à parler ici de la notion de subjectivité. Simon définit ce concept de la façon suivante:

La subjectivité inclut à la fois un savoir articulé et des éléments spécifiques qui nous guident sans être consciemment exprimés. Dans ses manifestations pratiques, la subjectivité exprime une identité sociale qui ne fait pas l'unité parfaite et qui

s'accomplit à travers des formes sociales historiques spécifiques où se retrouvent les individus. On peut ainsi dire que la subjectivité reflète à la fois les conditions objectives et une représentation socialement construite de la vie quotidienne (traduction libre, Simon, 1987, p. 157).

Autrement dit, l'individu se voit influencé par le contexte social dans sa façon de percevoir son rôle dans une situation particulière. En ce qui concerne la coiffure, par exemple, l'articulation des pratiques sociales du milieu de travail et la façon dont s'intègre l'élève à l'intérieur de ces pratiques sociales contribuent au devenir de la future coiffeuse et viendra influencer la façon dont se déroulera son expérience en milieu de travail. Comme Simon (1987) et Henriques, Hollway, Urwin, Venn et Walkerdine (1984) prennent soin d'expliquer qu'il ne s'agit pas de comprendre la subjectivité comme se rapportant strictement au niveau individuel, mais plutôt de tenter de comprendre cette notion à partir d'un exercice théorique qui va plus loin que la simple dualité individu-société. Comme le note également Butler, «[...] le «je» est constitué par des positions et ces positions ne sont pas seulement des produits théoriques, mais elles représentent les principes organisateurs de pratiques matérielles et d'arrangements institutionnels, ces matrices du pouvoir et du discours qui me produisent en tant que «sujet» viable [...]» (traduction libre, Butler, 1992, p. 9).

Dans le cas présent, cela signifie que les deux élèves observées prendront des positions multiples, qui exprimeront un sens particulier, à un moment particulier, chaque position constituant une construction qui s'accomplit dans les pratiques sociales qui composent la vie quotidienne (Simon, 1987). C'est pourquoi les expériences vécues par Claudine et Anne ne peuvent pas être comprises uniquement en termes d'appartenance à une classe sociale, à un groupe d'appartenance sexuelle ou à un groupe ethnique. Même si les deux élèves font face à des contraintes structurelles similaires, elles ne les intériorisent pas nécessairement de la même façon. Leur expérience de travail a en effet été organisée et interprétée pour elles et par elles à travers des formes sociales particulières, en interaction avec leur classe sociale, leur groupe d'appartenance sexuelle, leur groupe ethnique et leur expérience personnelle antérieure. Comme l'explique encore Simon, «les formes sociales doivent être comprises comme étant un ensemble de pratiques matérielles et idéologiques dans un espace spécifique, à un moment précis. Ce sont les modes d'organisation, de régulation et de légitimation de la structuration des pratiques existantes» (traduction libre, Simon, 1987, p. 189). En ce qui concerne la transition de l'école au marché du travail, la notion de compétences s'avère ici un facteur clé, étant donné que c'est à partir de ces compétences que les élèves se positionnent en milieu de travail. L'analyse qui suit tente en effet de démontrer que le processus de socialisation au travail, que l'on retrouve à l'école, doit aller plus loin que la simple acquisition de compétences techniques ou d'habiletés servant à la préparation à la vie.

## *L'analyse des résultats*

### *Contexte de la recherche*

Les données ethnographiques qui servent à la présente analyse proviennent d'une recherche collective qui a porté sur les programmes ontariens d'éducation coopérative d'ordre secondaire<sup>7</sup>. L'étude avait pour but d'examiner les expériences de travail vécues par un groupe d'élèves âgés de 16 à 18 ans inscrits à divers programmes d'éducation coopérative dans deux écoles secondaires, dont une à vocation académique et l'autre à vocation professionnelle situées dans un conseil scolaire de la région métropolitaine de Toronto. Les séjours en milieu de travail se sont déroulés pendant l'année scolaire, sur une période de dix semaines, à temps plein. Pour effectuer la recherche, nous avons privilégié l'analyse qualitative, car celle-ci permettait d'aller plus en profondeur et de mieux comprendre l'expérience des élèves en milieu scolaire et en milieu de travail, avec tout ce que cela peut comporter de contraintes, voire de complications. Nous avons donc retenu une approche qui favorise une analyse critique et, dans ce sens, dynamique, plutôt que positiviste et statique. Les données ethnographiques permettaient de mieux comprendre les significations complexes, subtiles et même parfois contradictoires que donnent les élèves à leurs expériences quotidiennes.

Douze élèves ont été sélectionnés pour cette étude. Afin d'en connaître le plus possible sur leur expérience, nous les avons observés dans cinq contextes différents: dans leurs cours académiques, leurs ateliers, leur séjour en milieu de travail, leur famille et dans leur groupe d'amis. Les élèves ont été sélectionnés, à raison de deux par domaine, dans les programmes d'éducation coopérative suivants: la coiffure, l'atelier d'usinage, le recouvrement de meubles, la mécanique automobile, le monde des affaires et les études familiales. Trois techniques de cueillette de données ont été utilisées: l'observation participante, l'entrevue semi-structurée et l'analyse documentaire<sup>8</sup>. L'analyse qui suit porte sur les élèves inscrites au programme de coiffure.

### *Présentation et discussion des résultats*<sup>9</sup>

— Point de vue de l'école sur le programme d'éducation coopérative et la formation des élèves en vue de l'entrée sur le marché du travail

Les données recueillies montrent la volonté de l'école, faisant ainsi écho à celle du MEFO, de développer chez les élèves, de façon générale, des compétences qui favoriseront la préparation au monde du travail. Par exemple, dans les cours, on enseigne aux élèves à préparer leur *curriculum vitae*, à remplir des demandes d'emploi et même à s'entraîner à l'entrevue. L'objectif principal est de préparer les élèves à la transition de l'école au marché du travail. On insiste spécialement sur l'acquisition de

bonnes habitudes de travail. La préparation à la vie occupe de fait une place importante dans l'horaire des élèves inscrites au programme de coiffure. En ce sens, l'enseignante de coiffure, prénommée Denise, explique:

On leur enseigne les compétences de préparation à la vie ici. Et la coiffure. Ce qu'elles apprennent en coiffure, elles peuvent l'appliquer pour le reste de leur vie. Même si elles ne pratiquent pas, elles sont plus critiques lorsqu'elles vont dans un salon de coiffure. Elles vont dire qu'elles ont besoin d'une permanente et elles seront capables de dire laquelle elles veulent. Elles savent cela. Alors, c'est un des avantages.

Les exigences scolaires sont moins élevées pour les élèves des niveaux fondamental et général qu'elles ne le seraient pour ceux et celles inscrits à des cours de niveau avancé. On ne s'attend pas à ce que les élèves fassent carrière dans la spécialité à laquelle ils sont inscrits. Par exemple, ici en coiffure, l'important réside dans le fait que les élèves apprennent quelque chose à l'école. On met de l'avant le savoir pratique, associé généralement à la préparation à la vie, et on porte une attention plus que limitée aux questions qui touchent les compétences sociales. Néanmoins, Denise avoue que, dans le déroulement des activités quotidiennes, elle continue quand même à insister sur l'acquisition de compétences techniques adéquates:

Mais comme je disais auparavant, nous avons tendance à oublier (faisant ici référence au fait que l'école enseigne plutôt les compétences axées sur la préparation à la vie) et nous disons OK, vous êtes ici, donc vous allez apprendre à devenir coiffeuses.

- Les attentes du propriétaire du salon de coiffure *Attirance* en ce qui a trait à la participation des élèves du programme d'éducation coopérative au milieu de travail

La recherche effectuée démontre, de façon générale, que les employeurs et les employeuses s'attendent, de leur côté, à ce que les élèves soient en mesure de s'adapter au milieu de travail et qu'ils fournissent de l'aide. On ne semble pas s'attendre à recevoir des élèves hautement qualifiés sur le plan technique. De façon générale, les employeurs et les employeuses accueillent les élèves pour les raisons suivantes: 1) il s'avère important que les élèves acquièrent une certaine expérience de travail; 2) cela permet d'éliminer le manque de main-d'oeuvre dans certains domaines; 3) cela permet aux élèves de s'habituer à fonctionner dans le cadre d'un horaire préalablement établi; 4) c'est une occasion rêvée pour les élèves plus lents intellectuellement de montrer qu'ils sont capables de faire quelque chose de concret; 5) c'est une forme de publicité gratuite pour l'entreprise; 6) le programme d'éducation coopérative constitue en quelque sorte un mini-apprentissage. Si l'élève est embauché à la fin de son stage, cela signifie que celui-ci ne requiert pas de formation supplémentaire; 7) les élèves apprennent à développer une conduite appropriée au milieu de travail; et finalement 8) les élèves développent de bonnes habitudes de travail.

On constate que ce n'est donc pas uniquement à l'école qu'on insiste sur des compétences directement liées à la préparation à la vie. L'adaptation au milieu de travail devient une composante importante du séjour de l'élève dans ce milieu. Daniel, le propriétaire du salon, parle de ses attentes en ce qui a trait aux élèves qui font un séjour de travail à *Attirance*:

Bien, ce qu'on attend d'eux, comme je disais, c'est plus ou moins d'observer [...] ce qui se passe dans le salon. Vous savez, ils aident beaucoup, plus ou moins à l'arrière, à faire des shampooings [...] à mettre le neutralisant parfois [...] Nous trouvons que la plupart des filles répondent très bien [...].

À *Attirance*, les élèves du programme d'éducation coopérative doivent épouser l'image projetée par le salon. Leur style doit refléter celui du salon et se traduit dans la façon de s'habiller, de se maquiller et de se coiffer. Comme l'explique le propriétaire:

[...] vous savez, vous voyez la façon dont ils viennent travailler, leur façon de s'habiller et la première chose que vous faites avec la plupart des élèves qui viennent ici, vous leur trouvez un style approprié pour le salon.

Et parlant spécifiquement de Claudine, il ajoute:

Aussitôt qu'elle est arrivée, on savait qu'il fallait faire tout de suite quelque chose avec elle, simplement, vous savez, pour qu'elle puisse paraître comme si elle fait partie du milieu ambiant.

Pour refléter l'image du salon, Claudine a donc accepté de changer la couleur de ses cheveux. De brunette, elle est passée à blonde et a changé son style de coiffure, de même que son maquillage. Elle a tronqué son blouson de jeans et ses jeans pour des vêtements plus sophistiqués. La même chose a été exigée d'Anne lors de son séjour de travail à son salon.

#### — L'expérience de travail de Claudine

Claudine a seize ans au moment de l'étude. Elle est la deuxième enfant d'une famille de quatre. Son père, émigré de Hollande il y a trente-sept ans, est policier. Sa mère ne travaille pas à l'extérieur de la maison. C'est à l'âge de douze ans que Claudine a décidé qu'elle voulait devenir coiffeuse. Elle explique ce choix de la façon suivante:

Nous étions allés visiter ma cousine qui, à cette époque, étudiait la coiffure. Quand nous sommes revenus, j'ai dit à ma mère que je voulais devenir coiffeuse. J'ai toujours aimé arranger mes cheveux et ceux de mes petits cousins. Ça avait l'air le «fun».

Avant de commencer son séjour en milieu de travail, Claudine est enthousiaste lorsqu'elle parle de son désir de devenir coiffeuse. Au moment des observations en atelier, Claudine semble très bien maîtriser les techniques qui lui sont enseignées, en pratiquant sur les élèves, sur des perruques mises à leur disposition pour l'exercice, de même que sur de véritables clientes ou clients. En effet, l'école invite les personnes de l'extérieur de l'école à profiter des services gratuits des élèves en coiffure. L'enseignante en coiffure les supervise lors de ces exercices. Dans une entrevue, cette dernière s'est dite satisfaite de la performance technique de Claudine lors des pratiques. D'après ce qui a pu être remarqué lors des observations, Claudine semble aimer la coiffure. Néanmoins, à la fin de son séjour en milieu de travail, Claudine admet qu'elle n'a pas apprécié son expérience autant qu'elle l'aurait souhaité. Elle avoue avoir trouvé son séjour plutôt ennuyant:

Je n'ai pas eu de problème avec personne [...] ni avec les clientes et les clients. Je m'entendais bien avec tout le monde et ils étaient corrects. Tu ne leur parles pas vraiment beaucoup. Ils viennent une fois ou deux [...] C'est tout. Vraiment, t'sais, c'était pas mal ennuyant, hein? Faire toujours la même chose. Laver les cheveux [...].

Son expérience s'est en effet limitée à donner des shampooings. Cette tâche pour le moins répétitive, d'après Claudine, l'a contrainte à demeurer à l'arrière du salon de coiffure, où étaient situés les éviers, l'empêchant ainsi d'aller observer les autres employées et employés dans leur travail. Cependant, les notes d'observation montrent que, lorsque Claudine ne lavait pas les cheveux, elle demeurait néanmoins à l'arrière à lire des revues, au lieu de se déplacer et d'aller observer ce qui se passait à l'avant du salon:

Avant de s'en aller, Denise, l'enseignante du programme d'éducation coopérative, vérifie si Claudine est là. Cette dernière est assise en arrière et elle lit une revue. Je demande à Claudine ce qu'elle est censée faire pendant sa journée de travail. Elle ne mentionne que les shampooings.

Il est déjà 10 h 30 et rien ne s'est encore passé aujourd'hui. La clientèle se fait rare. Lorsqu'elle a fini de lire le journal, je demande à Claudine si elle va parfois observer les autres coiffeuses et coiffeurs lorsqu'ils travaillent, ou si elle va les aider. Elle me dit qu'elle l'a fait une fois depuis qu'elle travaille ici. (Cet entretien a eu lieu vers la fin de son séjour à *Attirance*.)

Lors de la deuxième entrevue effectuée avec Claudine, à la fin de son séjour en milieu de travail, je lui ai demandé si son passage à *Attirance* avait changé sa façon de se percevoir en tant que future coiffeuse:

Pas vraiment. Je sais que je ne voudrais pas faire ça comme travail. Donner des shampooings. J'aimerais encore devenir coiffeuse, mais pas juste faire des shampooings. Alors, je ne sais en ce qui concerne l'apprentissage, je ne passerai peut-être jamais au travers [...].

Pourquoi Claudine a-t-elle fait, de cette façon, l'expérience du milieu de travail, même si elle possède de bonnes compétences techniques et aime pratiquer la coiffure à l'école? Pourquoi, surtout, Claudine semble-t-elle avoir été incapable de mieux comprendre les pratiques du salon et de s'y adapter, alors que d'autres élèves y réussissent très bien? Si l'on prend l'exemple d'Anne, on constate en effet que son expérience en milieu de travail a été des plus positives.

#### — L'expérience de travail d'Anne

Anne est venue de Grèce avec ses parents, lorsqu'elle était bébé. Son père et sa mère sont propriétaires d'un modeste magasin de chaussures. Au moment de l'étude, Anne en était à son deuxième stage au salon de coiffure *Attirance*. Les deux expériences semblent s'être avérées des plus positives; elle a adoré sa participation aux activités du salon. Elle n'a, en aucun temps, trouvé son travail ennuyant. Elle a su établir des relations cordiales avec ses collègues de travail et elle a trouvé un sens d'appartenance au groupe. Comme elle l'a mentionné dans le journal de bord qu'elle devait écrire tous les jours pour satisfaire une des exigences de son cours d'anglais:

J'ai parlé à plusieurs des employés. Ils sont si amicaux. Ils font des farces et essaient de vous faire sentir à l'aise. C'est comme une grande famille, c'est bien. Je me suis sentie traitée comme n'importe quel autre employé.

D'après les données recueillies, Anne semble avoir eu une expérience beaucoup plus variée que celle de Claudine. Contrairement à cette dernière, Anne s'est tenue occupée, même lorsque le salon n'était pas très achalandé. Elle a donné des shampooings bien sûr, mais elle a pris l'initiative de répondre au téléphone, par exemple, et surtout d'aller observer les autres coiffeuses et coiffeurs pendant qu'ils travaillaient. De plus, elle a beaucoup pratiqué ses techniques grâce à la collaboration de ses collègues qui ont accepté de servir de «clientelles» et de «clients». Contrairement à Claudine, elle ne s'est jamais assise à l'arrière du salon en attendant de donner le shampooing suivant. Lorsqu'elle est interrogée sur son expérience de travail, Anne s'exprime de la façon suivante:

Oh, j'ai aimé ça. C'était le fun, parce que j'ai été appelée à faire tout le temps des choses différentes. La plupart du temps, j'ai donné des shampooings. J'ai aidé à donner les permanentes, j'aidais les autres coiffeurs. J'ai lavé et coupé les cheveux. Deux fois, j'ai travaillé comme réceptionniste, parce qu'elle était absente pendant deux jours, je l'ai donc remplacée, c'était le «fun», j'ai vraiment aimé cela.

Anne semble avoir eu une expérience positive et des plus variées lors de son stage. Elle a réussi à s'intégrer aux pratiques sociales du salon et a volontiers accepté de changer son image afin de mieux refléter celle du salon de coiffure. Comme Claudine, elle a changé sa façon de se coiffer. Elle va jusqu'à noter dans son journal de bord la remarque suivante de Daniel, le propriétaire: «Pour devenir coiffeuse, il

faut ressembler à une coiffeuse et en prendre l'image». D'après les données recueillies, elle a clairement démontré de l'initiative en se trouvant toujours quelque chose à faire, sans qu'on ait à le lui dire. Anne s'est même vu offrir un travail permanent à *Attirance* à la fin de son séjour.

Anne et Claudine ont donc eu une expérience de travail assez différente, même si elles venaient toutes deux de la même école et partageaient certaines caractéristiques communes. Anne est devenue en quelque sorte un membre de la famille, alors que Claudine ne s'est pas intégrée au clan. La façon que Claudine a trouvée pour articuler son manque d'adaptation est de dire que l'expérience à *Attirance* a été plutôt ennuyante. Cela représente en fait une façon de rationaliser son incapacité à s'adapter à ce nouveau milieu et à se mêler aux autres employées et employés du salon. Mais est-il approprié de demeurer à un niveau strictement individuel pour expliquer sa difficulté d'adaptation, ou faut-il plutôt tenter d'analyser de quelles façons l'articulation des pratiques sociales de ce salon de coiffure a contribué au retrait de Claudine? De faire de même avec Anne et de dire que sa personnalité cadrerait bien avec la vie professionnelle du milieu de travail, qu'elle possède les qualités pour devenir une bonne coiffeuse? À mon avis, ce type d'explications fait preuve de trop de simplicité; il faut aller explorer plus à fond la notion de compétences.

### *En conclusion, la notion de compétences reconsidérée*

Comme nous l'avons vu, les relations sociales et les pratiques du salon ont eu certes un impact sur la façon dont les deux élèves ont vécu leur séjour dans ce milieu. Malgré de bonnes compétences techniques, Claudine n'a pas pris beaucoup d'initiative lors de son passage à *Attirance*. Même le fait d'avoir changé son apparence physique n'a pas favorisé sa participation aux pratiques du salon, ni l'établissement d'une relation de travail plus étroite avec ses collègues. En ce qui concerne ce deuxième aspect d'ailleurs, les données semblent indiquer que les relations entre Claudine et le reste des employées et employés n'ont jamais été clairement définies, ni par l'enseignante du programme d'éducation coopérative, ni par le propriétaire du salon. Anne, de son côté, s'est tout de suite sentie à l'aise à *Attirance* et s'est intégrée facilement dans les pratiques sociales ayant cours dans ce milieu. Même si, au départ, tout comme dans le cas de Claudine d'ailleurs, les attentes face à sa contribution n'ont pas été clairement établies, cela n'a pas semblé présenter un obstacle majeur à son adaptation, puisqu'elle a su, avec succès, composer avec la situation. Comment cela peut-il s'expliquer?

Disons tout d'abord que le milieu d'origine d'Anne a pu avoir contribué à l'aisance dont cette élève a fait preuve lors de son passage à *Attirance*. Ayant en effet grandi dans une famille de petits commerçants, elle a eu la possibilité d'observer auparavant les pratiques sociales liées au milieu des services. Elle n'était donc pas étrangère à cette

réalité, puisqu'elle a elle-même contribué à l'articulation de ces pratiques en aidant ses parents au magasin. Son milieu familial et en particulier l'appartenance de sa famille à la petite bourgeoisie ont, sans contredit, influencé la façon dont Anne s'est positionnée dans les pratiques sociales du salon de coiffure et la façon dont s'est construite et se construit toujours sa subjectivité.

Claudine, de son côté, appartenant à la classe ouvrière et ne s'étant pas trouvée dans une situation analogue auparavant, n'a pas été en mesure de vivre son expérience de travail d'une façon aussi enrichissante que dans le cas d'Anne. Pour sa part, même si elle prétend avoir toujours aimé coiffer, elle n'a pas été exposée au même type d'échanges ou de pratiques sociales. Les compétences se sont trouvées limitées à celles apprises à l'école, où peu de place est laissée à l'acquisition d'une connaissance pratique du milieu de travail<sup>10</sup>.

Afin de mieux préparer les élèves au monde du travail, il faudrait insister davantage sur l'importance de développer chez les élèves cette connaissance pratique du milieu de travail et ne pas limiter ces derniers et ces dernières à la simple acquisition de compétences techniques et de compétences favorisant la préparation à la vie. La notion de compétences doit être prise dans un sens beaucoup plus dialectique, dans le sens que lui donnent Simon *et al.* (1991) lorsque ces derniers parlent de la «connaissance pratique»:

Savoir quoi faire et comment le faire requiert souvent plus qu'une simple formation technique. Connaître son travail veut souvent dire comprendre comment les exigences liées au travail s'articulent autour de l'organisation même dans laquelle elles se situent. Un contenu curriculaire qui veut aider les élèves à comprendre la réalité du milieu de travail dans le but ultime de la transformer doit tenir compte de cette relation dialectique (traduction libre, Simon *et al.*, 1991, p. 27).

Il nous faut donc retourner une fois de plus à la notion de compétences telle que nous la renvoient encore les milieux de travail et les programmes scolaires. On y traite en effet des compétences, de même que du savoir, de façon plus que conventionnelle, comme si ceux-ci étaient des phénomènes naturels, quantitativement observables par l'examen des processus de travail. D'après Jackson:

Cette vision du savoir-faire professionnel est renforcée par l'existence même d'un type d'organisation curriculaire qui insiste sur l'utilisation d'indicateurs de performance qui rendront explicites et mesurables les objectifs liés aux programmes scolaires (traduction libre, Jackson, 1994, p. 344).

Ces indicateurs ne se définissent d'ailleurs pas à partir de ceux et de celles qui effectuent la tâche professionnelle, mais plutôt à partir de l'employeur qui veut en exercer le contrôle. Si l'on s'en tient à cette définition, le travailleur ou la travailleuse devient un objet, au même titre que le travail lui-même. Afin d'être mieux préparé à définir la notion de compétences, on devrait plutôt situer le travailleur

ou la travailleuse comme sujet actif dans les relations sociales entretenues en milieu de travail, «en gardant intacte leur subjectivité» (traduction libre, *Idem*, p. 342).

Il faut cependant spécifier que cette connaissance pratique à laquelle il est fait référence n'est pas un concept universel. On ne peut l'appliquer au milieu de travail dans sa forme générale. Elle est particulière à chaque milieu de travail; elle est produite et surtout régularisée par un système complexe de déterminants (Darrah, 1992; Raizen, 1994). Dans le cas à l'étude par exemple, il est important de comprendre que la façon dont Claudine et Anne ont vécu leur expérience de travail dépend à la fois des relations techniques (instruments, technologie et compétences techniques, c'est-à-dire comment se servir des instruments de travail tels que les ciseaux, le rasoir ou le fer à friser; comment mettre les rouleaux, les bigoudis, donner des permanentes ou encore, couper les cheveux, etc.) et des relations sociales (relations qui s'établissent entre les employées ou les employés et l'employeur et son personnel). C'est la rencontre de ces deux types de relations qui influencent le processus de production au salon de coiffure *Attirance* qui définit en dernière instance le milieu de travail. Les conventions qui y sont créées servent en fait à en régulariser les relations de pouvoir.

Comment les programmes d'éducation coopérative, surtout ceux du secteur professionnel, comme la coiffure par exemple, peuvent-ils arriver à enseigner le type de compétences nécessaires pour fonctionner comme sujet à part entière dans la société ou, du moins, lors de la participation au programme d'éducation coopérative? Comment sortir de cette vision limitée du monde du travail où l'élève est considéré plutôt comme un objet que comme un sujet à part entière? Reconnaître le fait que répondre au téléphone va plus loin que le simple geste de décrocher le récepteur est déjà une façon de développer la pensée critique chez l'élève. En effet, si on prend l'exemple du téléphone, on a tôt fait de constater que des décisions spécifiques devront être prises dans des circonstances spécifiques. Par exemple, si un client veut se plaindre au propriétaire que sa coupe de cheveux laisse à désirer, la réceptionniste devra décider de la façon de s'occuper de la plainte. Elle devra savoir comment s'adresser au client et décider si l'appel vaut la peine d'être passé au propriétaire, ou à un autre employé ou encore si elle devrait offrir une coupe gratuite au client mécontent. Ces décisions demandent donc une connaissance pratique et dépassent de loin les simples compétences techniques. Les élèves doivent être amenés à comprendre les divers processus sociaux imbriqués dans les multiples pratiques sociales qui ont cours dans un milieu de travail donné. Dans le cas d'Anne, celle-ci possédait déjà cette connaissance pratique dont il est ici question. Mais comment faire en sorte que les élèves qui n'ont pas cet avantage puissent eux aussi et elles aussi développer ce type particulier de compétences et comment les amener à mieux comprendre les attentes des employeurs et des employeuses lors de l'expérience en milieu de travail?

Les contenus des programmes scolaires, surtout ceux axés sur le milieu de travail, pourraient être modifiés afin de permettre aux élèves de développer un savoir contextuel, pour être en mesure de mieux comprendre les aspects particuliers

du contexte plus général. Il serait donc important d'outiller les élèves du savoir nécessaire pour que ceux-ci et celles-ci puissent faire une analyse critique du monde du travail, c'est-à-dire de remettre en question les relations de pouvoir et les valeurs existantes afin d'être en mesure de s'y tailler une place. Allant dans ce sens, Simon (1983) insiste sur la validité de l'expérience en milieu de travail des élèves qui participent aux programmes d'éducation coopérative. Il recommande en effet l'utilisation de la pédagogie critique, dans le contenu même des programmes scolaires, en se servant de l'expérience en milieu de travail comme point de départ de la réflexion. Comme il l'explique:

Le défi ici [...] est de traduire de telles abstractions en des concepts curriculaires viables. On peut commencer par se demander ce qui pourrait s'enseigner à l'intérieur des programmes d'éducation coopérative, en supplément des compétences nécessaires pour être capable d'accomplir un travail, et les questions qu'on pourrait poser aux élèves en relation avec leur expérience de travail (traduction libre, Simon, 1983, p. 245).

Loin d'ignorer l'ampleur de la tâche, Simon (1983) admet volontiers les nombreuses difficultés que peut susciter l'utilisation d'un tel matériel. Ce qu'il suggère, en effet, c'est que l'école essaie de mettre en place des mécanismes qui favorisent chez les élèves le développement d'une pensée critique, afin qu'ils et qu'elles soient en mesure de s'approprier leur expérience de travail.

Il ne faut pas non plus minimiser le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante responsable du programme d'éducation coopérative. C'est lui ou elle qui, en effet, se trouve le plus en mesure de fournir un appui concret aux élèves qui font l'expérience du milieu de travail. Dans les conditions actuelles, son rôle se limite souvent, en quelque sorte, à évaluer les élèves du programme. Il serait à souhaiter que l'enseignant ou l'enseignante du programme d'éducation coopérative mette à la disposition des élèves des moyens concrets pour favoriser leur intégration au milieu du travail. Il resterait au MEFO et aux conseils scolaires, de concert avec les responsables de l'éducation coopérative dans les écoles, à déterminer ces moyens.

Mon analyse a tenté de démontrer l'importance pour les élèves participant aux programmes d'éducation coopérative de développer certaines compétences qui ne sont pas enseignées dans les programmes scolaires existants. Comment maintenant arriver à changer le contenu scolaire et à développer les outils pédagogiques appropriés pour arriver à cette fin reste encore à découvrir, étant donné que peu d'efforts ont été accomplis dans ce sens jusqu'ici. C'est la raison pour laquelle il existe encore un grand besoin d'études interprétatives dans le domaine des pratiques sociales en milieu de travail afin d'être plus en mesure de comprendre la réalité à laquelle les élèves doivent s'intégrer. En obtenant plus d'informations à ce sujet, il deviendrait alors possible d'élaborer un programme qui reflète de plus près le milieu du travail et prépare ainsi plus convenablement les élèves à la transition de l'école au marché du travail.

## NOTES

1. J'aimerais profiter de l'occasion pour remercier David Livingstone de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario pour ses judicieux conseils lors de la première version de cet article, ainsi que mon collègue de travail, Normand Labrie.
2. Il faut remarquer que cette perspective ne tient pas compte des problèmes de fond tels que l'augmentation constante du taux de chômage et du phénomène grandissant de la surqualification de certains travailleurs et travailleuses.
3. En anglais, on utilise l'expression «*life skills*», ce qui, à mon avis, reproduit plus fidèlement qu'en français le sens que l'on veut donner à ce type de compétences.
4. Ce n'est qu'en 1993 que le ministère de l'Éducation de l'Ontario changeait son nom pour le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, regroupant ainsi les trois ministères: Éducation, Collèges et Universités et Formation professionnelle. Les documents parus avant 1993 se retrouvent donc sous l'ancien nom.
5. Tous les noms des individus et des endroits ont été changés afin d'assurer l'anonymat.
6. Les cours de niveau fondamental sont offerts aux élèves qui ne poursuivront pas des études postsecondaires et qui se dirigent vers le marché du travail. Les cours du niveau général sont destinés aux élèves qui se dirigeront vers le collège communautaire professionnel ou le marché du travail. Enfin, les cours de niveau avancé regroupent les élèves qui poursuivront des études universitaires.
7. Ont participé à cette recherche Donald Diplo, Carol Edgar, Jeffrey Piker, Roger Simon et Joel Weiss. L'étude a été subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.
8. Environ 600 pages de notes d'observation ont été recueillies et 38 entrevues semi-dirigées ont été effectuées avec les élèves du programme de coiffure. Les documents de l'école et de divers ministères gouvernementaux appropriés à l'étude ont été analysés.
9. La recherche ayant été effectuée en anglais, les extraits d'entrevues ou de notes d'observation ont été traduits en français pour les besoins du présent article.
10. Ceci représente une traduction libre de l'expression anglaise «*working knowledge*» (Jackson, 1994; Simon *et al.*, 1991).

**Abstract** – This article examines the process of socialization in the workplace within cooperative education programs in secondary schools in Ontario, specifically in the field of hairdressing. The author analyses the short term work experience of two young women, Claudine and Anne. Specifically, the analysis examines the concept of competence and subjectivity as part of a social construction. Using this case study, the author attempts to demonstrate the complexity of social practices operating in the process of working, as well as their impact on students' capacities to show the necessary competencies during their experience in the hairdressing salon.

**Resumen** – Este artículo examina el proceso de socialización en el trabajo presente en los programas de educación cooperativa de las escuelas secundarias de Ontario, en el contexto particular de la enseñanza de la peluquería. La reflexión se basa en la experiencia de dos jóvenes, Claudine y Anne, y en la forma en que ellas vivieron su estancia en el medio de trabajo. Se da particular atención en el análisis a las nociones de competencias y de subjetividad

como construcción social. El artículo desea demostrar, a través de un estudio de caso, la complejidad de las prácticas sociales presentes en el proceso de trabajo y su influencia sobre la capacidad de los estudiantes de demostrar las competencias requeridas durante su experiencia de trabajo en el salón de belleza.

**Zusammenfassung** – Der vorliegende Artikel untersucht am Beispiel der Ausbildung der Friseure den Prozeß der Sozialisierung bei der Arbeit, der zu den Schulplänen der kooperativen Bildung der ontarischen Mittelschulen gehört. Im Mittelpunkt stehen die Erfahrungen, die zwei Schülerinnen gemacht haben während der Zeit, die sie in einem Friseursalon verbrachten. Besonders beachtet werden dabei die Begriffe der Kompetenz und der Subjektivität als Sozialbildung. Der Artikel versucht, mittels einer Beispielsstudie die Komplexität der sozialen Praktiken im Arbeitsmilieu aufzuweisen, die auf die Fähigkeit der Schüler einwirken, bei ihrer Arbeitserfahrung im Friseursalon die erforderlichen Kompetenzen aufzuweisen.

## RÉFÉRENCES

- Butler, J. (1992). Contingent foundations: Feminism and the question of "postmodernism". In J. Butler et J.W. Scott (dir.), *Feminists theorize the political* (p. 3-21). Londres: Routledge.
- Cheng, E. (1990). Characteristics of co-operative education students. In E. Nichols (dir.), *Cooperative education: Coming of age* (p. 19-49). Toronto: Conseil ontarien de recherches pédagogiques.
- Darrah, C.N. (1992). Workplace skills in context. *Human Organization*, 51(3), 264-273.
- Darrah, C.N. (1995). Workplace training, workplace learning: A case study. *Human Organization*, 54(1), 31-41.
- England, P., Chassic, M. et McConnock, L. (1982). Skill demands and earnings in female and male occupations. *Sociology and Social Research*, 66, 147-168.
- Gaskell, J. (1995). Making it work: Gender and vocational education. In J. Gaskell et J. Willinsky (dir.), *Gender informs curriculum: From enrichment to transformation* (p. 59-76). Toronto: Presses de l'IEPO.
- Gordon, S.C. et Heinemann, H.N. (1980). Structuring an internal evaluation process. *The Journal of Cooperative Education*, 16(3), 47-54.
- Griffith, A. (1983). *Skilling for life living for skill: The social construction of life skills in Ontario schools*. Écrit inédit. Toronto: Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.
- Heller, R.B. et Heinemann, H.N. (1987). The impact of structured and non-structured work experiences on college students' attitudes, values and academic performances. *The Journal of Cooperative Education*, 23(3), 19-32.
- Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C. et Walkerdine, V. (1984). *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. Londres: Methuen.
- Hughes, J. et King, A.J.C. (1982). *A study of cooperative education in Ontario*. Kingston: Queen's University.
- Jackson, N. (1994). Rethinking vocational training: The case of clerical skills. In L. Erwin et D. MacLennan (dir.), *Sociology of education in Canada* (p. 341-351). Toronto: Copp Clark Longman.
- Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario (1976). *Hairdresser*. Toronto: Imprimeur de la Reine.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1984). *Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur: la préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario*. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1989). *Éducation coopérative: lignes directrices pour les écoles secondaires de l'Ontario*. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

- Notkin, M.S. (1972). Situational learning in a school with clients. In B. Greer (dir.), *Learning to work*. New Bury Park, CA: Les Publications Sage.
- Raizen, S.A. (1994). Learning and work: The research base. In Organization for Economic Cooperation and Development (dir.), *Vocational education and training for youth: Towards coherent policy and practice* (p. 69-113). Paris: OCDE.
- Simon, R. (1983). But who will let you do it? Counter-hegemonic possibilities for work education. *Journal of Education*, 165(3), 235-256.
- Simon, R. (1987). Work experience. In D.W. Livingstone (dir.), *Critical pedagogy and cultural power* (p. 155-178). Toronto: Les Presses Garamond.
- Simon, R., Dipbo, D. et Schenke, A. (1991). *Learning work: A critical pedagogy of work education*. New York, NY: Bergin and Harvey.
- Somers, G.M. (1986). How cooperative education affects recruitment and retention. *The Journal of Cooperative Education*, 22(3), 72-78.
- Thibault, C. et Chouinard, N. (1990). Philosophy, goals and outcomes of cooperative education. In E. Nichols (dir.), *Cooperative education: Coming of age* (p. 1-17). Toronto: Conseil ontarien de recherches pédagogiques.
- Tyler, T.W. (1971). Values and objectives. In A.S. Knowles (dir.), *Handbook of cooperative education* (p. 18-25). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Valli, L. (1983). Becoming clerical workers: Business education and the culture of femininity. In M. Apple et L. Weis (dir.), *Ideology and practice in schooling* (p. 213-234). Philadelphie, PE: Press of Temple University.