

Les valeurs concernant le travail chez les élèves du secondaire professionnel

Claude Laflamme

Volume 8, numéro 3, 1982

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900387ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900387ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Résumé de l'article

L'auteur fixe les paramètres du concept de valeur que mettent de l'avant, depuis quelques années, les sciences humaines dans l'explication qu'elles offrent des comportements des individus, et en voit une application dans le domaine de l'action auprès des élèves de l'enseignement secondaire professionnel.

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Laflamme, C. (1982). Les valeurs concernant le travail chez les élèves du secondaire professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(3), 499–516. <https://doi.org/10.7202/900387ar>

Les valeurs concernant le travail chez les élèves du secondaire professionnel

Claude Laflamme*

Résumé — L'auteur fixe les paramètres du concept de valeur que mettent de l'avant, depuis quelques années, les sciences humaines dans l'explication qu'elles offrent des comportements des individus, et en voit une application dans le domaine de l'action auprès des élèves de l'enseignement secondaire professionnel.

Abstract — The author presents the parameters of the concept of value. The human sciences have, in the past few years, placed this concept in the forefront in explaining individual behavior. As well, an application of this concept to a study of work values of students in the secondary professional course is presented.

Resumen — El autor establece los parámetros del concepto de valor que adelantan, desde hace algunos años, las ciencias humanas en la explicación que ofrecen del comportamiento de los individuos, y ve en ellos una aplicación en el campo de la acción sobre los estudiantes a nivel de la secundaria profesional.

Zusammenfassung — Der Autor bestimmt die Parameter des Wertbegriffs, den seit einigen Jahren die Wissenschaftler in ihrer Erklärung der individuellen menschlichen Verhaltensweisen verkünden, und sieht eine Anwendungsmöglichkeit dafür im Wirken unter den Schülern der auf praktische Berufe ausgerichteten Zweige der höheren Schule (in Québec).

Depuis quelques années, plusieurs intervenants : ministère de l'Éducation, entrepreneurs industriels, enseignants, étudiants, élèves, s'interrogent sérieusement sur l'intégration sociale des jeunes et, plus particulièrement, sur l'insertion professionnelle des finissants, diplômés ou non, du système d'enseignement. Dans une période économique difficile, le taux de chômage est élevé et les nouveaux « entrants » sur le marché du travail doivent être patients parce que la période consacrée à la recherche d'un emploi peut être longue.

Comme la grande majorité des finissants de l'enseignement secondaire éprouvent d'énormes problèmes d'insertion professionnelle et comme ce niveau d'enseignement est terminal pour 70% de la clientèle scolaire au Québec, ces problèmes deviennent objets de discussions et d'analyses des intervenants. Les critiques des intervenants dépendent largement de leur position dans le système d'enseignement. Ainsi, les finissants et les entrepreneurs accusent la formation qui serait inadéquate par rapport aux exigences du marché du travail ; par ailleurs, les formateurs se retournent vers les élèves pour leur reprocher leur absence de motivation. Le ministère de l'Éducation

* Laflamme, Claude : professeur, Université de Sherbrooke

prétend, entre autres, que la formation n'est pas suffisamment axée sur les besoins de l'entreprise, malgré les nombreuses études qui montrent que cette orientation est pratiquement impossible. Quoi qu'il en soit, les changements ou les modifications apportés dans la formation des élèves donnent des résultats minimes.

Dans ce contexte difficile pour les finissants des études sont entreprises pour connaître, entre autres, les élèves, leurs ambitions, leurs motivations, etc. Parmi ces études, on peut remarquer celles qui s'intéressent aux valeurs de travail mises de l'avant par les élèves et, plus précisément, les finissants du secondaire professionnel. Autrement dit, qu'est-ce que recherchent ces élèves dans leur futur travail ? Ce qu'ils valorisent relève-t-il directement ou indirectement du travail lui-même ? Le travail est-il pour eux un moyen d'épanouissement ou un moyen de se procurer des loisirs plus intéressants ?

Une lecture critique des études sur les valeurs en général et sur les valeurs de travail des individus peut suggérer l'élaboration d'une problématique qui remet en question le concept de valeur. Plus précisément, depuis un certain temps, on constate que plusieurs études s'intéressent aux valeurs des individus sans se préoccuper de la valeur du concept lui-même. Dans ces études, le concept de valeur est pris pour acquis et considéré comme un outil qui permet de comprendre et d'analyser la réalité sociale. Mais on peut s'interroger sur la valeur conceptuelle et théorique de cette notion. Autrement dit, la notion de valeur a-t-elle l'importance conceptuelle et théorique que certains analystes lui prêtent ? Cette notion a-t-elle atteint le rang de concept, c'est-à-dire celui de posséder, entre autres, une dimension heuristique, herméneutique et critique ? Ces dimensions permettent au concept, contrairement à une notion, de découvrir la réalité, de lui donner une signification qui peut s'être altérée pour diverses raisons et de concourir à l'émancipation de l'homme¹.

Dans un premier temps, notre intention est d'analyser le concept de valeur dans le but d'en voir les limites et les avenues qu'il offre dans la compréhension du comportement social des individus. Dans un deuxième temps, la mise en application du concept de valeur dans une recherche auprès des élèves du secondaire professionnel québécois permettra de voir, dans une certaine mesure, ses limites concrètes, comme outil, à la fois de recherche et d'intervention auprès d'une clientèle en voie d'insertion professionnelle.

1- Valeur : notion ou concept

Pendant ces dernières années, la documentation psychologique et sociologique semble remettre de l'avant l'utilité et l'importance des valeurs dans les comportements et les attitudes des individus. On peut se demander jusqu'à quel point les valeurs ne remplaceront pas les besoins dans la compréhension des attitudes et des comportements. L'analyse de cette documentation permet de mettre en évidence plusieurs dénominateurs communs dans les définitions suggérées par les auteurs. Par exemple, la grande majorité d'entre eux s'entendent sur la dimension « désidérabilité » incluse dans les valeurs et sur le fait que les valeurs contiennent plusieurs composantes et caractéristiques.

Regardons d'un peu plus près les définitions souvent retenues et auxquelles les auteurs se réfèrent régulièrement dans les écrits sur ce sujet. Pour le psychologue Jacques Perron, une valeur c'est « une conception explicite du degré d'importance qu'une personne accorde à des modalités d'être ou d'agir en vue d'atteindre un but dans un secteur défini d'activité »². Les valeurs servent à décrire les objectifs extrêmes que les individus aimeraient atteindre durant leur existence. La notion de valeur, souligne Perron, se greffe sur la portion relativement stable et durable de la personnalité, contrairement à celles d'attitude ou d'intérêt par exemple, qui sont plus fluctuantes.

Si Perron met l'accent sur la finalité poursuivie par une valeur, Feather, quant à lui, sans nier le but, fait davantage ressortir le jugement positif ou négatif implicitement contenu dans une valeur. Ainsi, il avance la définition suivante : une valeur, c'est « une croyance durable à l'effet qu'un mode de conduite ou une fin d'existence spécifique est personnellement ou socialement préférable à son opposé ou à sa contrepartie »³. De plus, ce dernier fait ressortir une dimension nouvelle qui est le caractère social d'une valeur, ce qui porte à penser que les valeurs n'ont pas une origine exclusivement ou principalement biologique chez les individus. Si, comme pour Perron, Feather considère que les valeurs sont des unités centrales et dynamiques qui influencent les attitudes et les comportements des individus, au niveau de la stabilité dans la personnalité, il prétend que même si une valeur n'est pas complètement stable, elle l'est suffisamment pour fournir de la continuité à l'existence personnelle et sociale.

D'autre part, l'anthropologue Kluckhohn serait celui qui a avancé la définition qui a su rallier le plus d'adhésions chez les psychologues. Il met l'accent à la fois sur l'individu et l'environnement dans sa définition puisqu'une valeur, c'est « une conception du désirable, explicite ou implicite, distinctive d'un individu ou caractéristique d'un groupe, qui influence la sélection de moyens et de fins d'action à partir de modalités disponibles »⁴. Comme chez beaucoup de sociologues l'accent est mis dans cette définition sur l'extériorité des valeurs par rapport aux individus et, partant, elles deviennent des guides, des critères, des standards pour les comportements tant intellectuels que pratiques. Le sociologue Guy Rocher met de l'avant une définition qui clarifie encore davantage cette dimension. En effet, une valeur devient « une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquelles elle est attribuée »⁵. Ainsi, une valeur suppose une qualité d'être ou de fonctionnement supérieure vers laquelle des individus tendent ou dont ils s'inspirent. À partir d'une telle définition, comme celles des auteurs précédents d'ailleurs, la notion de valeur contient implicitement une capacité de porter des jugements (jugements de valeur) qui sont liés à la qualité des objets et, plus précisément, à l'importance qui leur est accordée. Le jugement de valeur porte sur des individus, des événements, des situations, des comportements à la lumière de certaines valeurs reconnues par l'ensemble de la société ou par un groupe membre de cette société.

Ces définitions mises de l'avant par les auteurs prennent leur pleine dimension dans la mesure où elles sont complétées par les principales caractéristiques et les principaux attributs que possèdent les valeurs. Cependant, ces définitions, comme plusieurs autres que nous aurions pu soulever, laissent planer un doute sur la notion de valeur. En effet, en quoi est-elle différente de celle de « besoin » qui est presque aussi souvent avancée pour expliquer le comportement et les attitudes des individus ? Certains auteurs, comme Perron par exemple, soutiennent que les valeurs sont des représentations et des transformations cognitives des besoins, non seulement individuels, mais aussi sociétaux et institutionnels. Elles seraient tellement liées aux besoins que lorsqu'un individu parle de ses valeurs, il manifeste ouvertement ses besoins. L'immanence des valeurs n'a d'égale que celle des besoins ; leur origine serait à trouver à l'intérieur des individus et des sociétés et leur changement ou leur évolution serait à rechercher dans la « force des choses ». Pourtant, les valeurs changent dans le temps et dans l'espace et ces changements ont des causes profondes qui semblent devoir être recherchées ailleurs que dans l'inévitable ou le leadership de certains individus ou de certaines situations.

Poussons plus avant l'analyse de la notion de valeur afin de faire ressortir ses principales caractéristiques et attributs. Le caractère changeant, mouvant des valeurs, est reconnu par tous les auteurs. Elles varient avec les civilisations et comme elles ne sont pas identiques d'une classe sociale à l'autre, elles varient à l'intérieur d'une même société selon les groupes et les collectivités. Hyman a déjà très bien démontré l'influence du système de valeurs sur les ambitions scolaires des étudiants⁶. Les valeurs sont toujours celles d'une population particulière, constate Rocher⁷, et elles sont spécifiques à une époque donnée. De plus, non seulement elles sont hiérarchisées, mais elles s'organisent en système dans lequel il y a des valeurs dominantes et des valeurs variantes. Ce système, selon Rocher, est en mouvement continu où les valeurs dominantes perdent de leur ascendance au profit des valeurs variantes, c'est-à-dire qu'à long terme, certaines valeurs variantes peuvent devenir des valeurs dominantes. Ce changement explique, à bien des égards, certaines modifications dans les attitudes et les comportements à des époques différentes de notre vie, face à un même objet, ou à un même événement.

Ces caractéristiques de hiérarchisation et de système permettent une organisation de principes et de règles qui aide l'individu à choisir devant une alternative, à résoudre des conflits et à prendre des décisions. C'est dans leur organisation et dans leur systématisation que les valeurs prennent leur pleine dimension de guide et de critère de comportement.

D'autre part, Perron associe à ces caractéristiques trois attributs spécifiques aux valeurs : les dimensions cognitive, affective et comportementale. La première se caractérise par des « abstractions plus ou moins généralisées qui représentent de manière schématique et compacte, le résultat cristallisé d'expériences accumulées et qui servent à jauger des situations actuelles impliquant la personne dans ses rapports avec son environnement physique et humain »⁸. Autrement dit, cet attribut des valeurs se

réfère assez explicitement à deux niveaux : d'une part, le niveau pratique puisque c'est dans les expériences de la vie que naissent les valeurs ; plus précisément les interactions entre les individus pour produire dans le travail, pour s'amuser dans le loisir, pour éduquer dans la famille, etc., sont créatrices de valeurs. D'autre part, ces valeurs deviennent des guides, des standards, des points de repère dans les comportements sociaux des individus. Cette origine des valeurs est peut-être plus dialectique qu'elle ne le laisse voir à première vue. En effet, il semble bien que les valeurs prennent naissance, entre autres, dans les rapports sociaux et viennent ensuite les déterminer. Nous reviendrons sur cette idée.

Selon les auteurs, les valeurs deviennent des modes de conduite idéalisés ou des fins d'existence ou s'y réfèrent. Si elles constituent un objectif qui transcende la réalité, leur dimension affective se manifestera par un attachement tel qu'il est difficile de faire disparaître une valeur sans que les individus manifestent d'une manière ou d'une autre leur mécontentement. Par exemple, on ne réussit à mécaniser et à automatiser le travail qu'au prix d'une augmentation substantielle de salaire, parce que les individus désirent retirer de la satisfaction de leur travail.

Quant à la dimension behaviorale, elle se manifeste par un choix, une conciliation entre différents comportements plausibles à l'égard d'une situation donnée. Ainsi, les valeurs deviennent fondamentales dans l'évaluation de l'environnement et des choix en vue d'une action.

L'origine des valeurs, ou le processus de valorisation, proviendrait des rapports que les individus entretiennent avec leur environnement physique et humain et se poursuivrait d'une façon dynamique et interactionniste au fur et à mesure des expériences quotidiennes. Certains auteurs adoptent une position qui repose, dans une large mesure, sur une moralisation du processus puisqu'ils se réfèrent à l'introjection au niveau du surmoi de prescriptions de l'environnement social. D'autres, comme Rogers, se réfèrent à la sagesse de l'organisme et à l'acceptation des pairs⁹. L'existence des valeurs suppose un choix et un refus, une orientation vers quelque chose et un retrait à l'endroit de quelque chose d'autre. Même si la dualité et la contradiction sont inscrites au cœur même de l'univers des valeurs, l'interrogation et l'analyse des fondements des choix demeurent. Autrement dit, reconnaître des caractéristiques, des attributs et une origine aux valeurs n'est pas nécessairement donner à la notion de valeur un statut de concept. Il paraît nécessaire d'analyser aussi d'une façon critique les fonctions que les valeurs remplissent dans une société.

Parsons a été, parmi les sociologues, un de ceux qui a le plus systématisé la notion de valeur¹⁰. Les « dilemmes » que l'individu rencontre dans ses relations avec les autres permet à Parsons de mettre en relief le rôle et les fonctions des valeurs. Ainsi, selon lui, l'individu est appelé à faire face à cinq grands « dilemmes » auxquels correspondent dix options de valeurs. Dans ses interactions sociales, l'acteur social peut :

1. Rechercher une gratification immédiate de ses impulsions en laissant libre cours à l'expression de ses impulsions : c'est l'option de l'affectivité. Il peut au contraire contrôler ses sentiments et ainsi faire preuve de neutralité affective.
2. L'acteur décide de juger les situations ou les autres acteurs en fonction de critères généraux applicables de façon universelle et, partant, opte pour l'universalisme plutôt que pour le particularisme qui se caractérise par le choix de valeurs ne s'appliquant qu'à une situation ou à un acteur particulier.
3. L'acteur a aussi la possibilité d'interagir avec les autres, en tenant compte de ce qu'ils sont, indépendamment de ce qu'ils font ; il privilégie ainsi l'être, alors qu'il aurait pu choisir l'agir en optant pour ce qu'ils font.
4. L'acteur peut favoriser le globalisme en considérant les personnes dans leur totalité ; par contre, il fera preuve de spécificité s'il ne les considère que sous un aspect particulier.
5. Enfin, il peut choisir entre l'égoïsme et la communauté, selon qu'il manifeste des préférences pour des buts et des intérêts personnels ou pour des buts et des intérêts communautaires.

Dans la théorie parsonnienne, les valeurs remplissent des fonctions de cohérence, d'unité psychique et d'intégration sociale. La cohérence fait directement référence à l'ensemble des règles et des modèles de conduite dans une société. Cette cohérence est relativement fragile puisque les valeurs peuvent changer dans le temps. Et dans toute société cohabitent des valeurs contradictoires. D'autre part, comme les valeurs sont partagées par la grande majorité des membres d'une société, elles permettent de créer ce que Comte a appelé un « consensus social », Durkheim la « solidarité sociale » et les fonctionnalistes l'« intégration sociale ». Pour ces derniers, les valeurs comme les normes et les modèles participent à l'univers symbolique d'une société. Cet univers prend naissance, se développe et se transforme à partir des forces en présence dans une société. Les valeurs sont, en définitive, organisées en un « idéal » que la société propose à ses membres. Cet idéal a pour but d'orienter les pensées et les actes des individus. D'ailleurs, comme l'a déjà souligné Durkheim, « une société ne peut pas se constituer sans créer de l'idéal »¹¹.

Dans cette perspective fonctionnaliste, Merton met en évidence le rôle des valeurs dans le comportement humain¹². Ainsi, il prétend que dans toute société il y a des buts, des intentions, des intérêts mis de l'avant par la civilisation. Ces objectifs légitimes sont plus ou moins intégrés dans une hiérarchie de valeurs. D'un autre côté, on retrouve une série de moyens légitimes proposés pour atteindre ces objectifs. Ces moyens suggérés par la société ne sont pas nécessairement des règles techniques d'efficacité. Autrement dit, il existe dans toute société des finalités qui sont du domaine culturel (les valeurs) et des moyens institutionnalisés (les normes) qui permettent d'atteindre ces objectifs. De plus, selon les sociétés et les périodes historiques de celles-ci, il peut y avoir une insistance toute particulière, parfois pratiquement exclusive, sur certains objectifs,

tandis que les moyens prescrits par les institutions pour les atteindre sont relativement moins privilégiés. L'inverse peut aussi exister, c'est-à-dire que tous les moyens deviennent plus importants et plus rigoureux que les fins. Il s'agirait dans ce dernier cas, selon Merton, d'un type de société mal intégré.

L'examen des définitions et des rôles d'une valeur avancés par différents auteurs permet de constater que la fonction majeure de celle-ci est de fournir non seulement un idéal à atteindre, mais un critère qui guide et suggère des comportements à adopter par les acteurs sociaux. Les recherches d'inspiration anthropologique ont montré l'existence, dans la société américaine, de valeurs différentes d'un groupe social à l'autre. Par exemple, les bandes de délinquants ne partagent pas les mêmes valeurs que les jeunes Américains de classe moyenne. Les homosexuels ne véhiculent pas les mêmes valeurs que les hétérosexuels. Des études¹³ vont démontrer que non seulement les valeurs ne sont pas les mêmes d'une classe sociale à l'autre, mais que le processus de socialisation s'actualise d'une façon différente selon la classe sociale.

Mettre en évidence les valeurs différentes d'un groupe ou d'une classe sociale à l'autre et le rôle rempli par celles-ci, ce n'est pas nécessairement faire atteindre à cette notion de valeur le rang de concept. Si l'origine et les finalités autres que comportementales et intégratrices ne sont pas mises à jour, la connaissance ne franchira pas l'étape du sens commun et de la spontanéité et, partant, demeurera une approximation de la réalité où la notion de valeur sera plus utile à ceux qui cherchent à morceler la réalité sociale qu'à ceux qui ambitionnent d'analyser, de comprendre et d'interpréter des totalités.

Même si plusieurs chercheurs et spécialistes des sciences humaines prétendent que la notion de valeur possède les caractéristiques d'un concept, ce n'est pas une preuve. Le consensus n'est pas preuve de scientificité. Par exemple, John Horton, sociologue anglais, a montré comment les concepts d'anomie et d'aliénation que Durkheim et Marx utilisaient pour critiquer leur société respective ont été désamorcés et réduits au rang de notion par une certaine sociologie fonctionnaliste américaine. Ces notions sont devenues des instruments ou des outils permettant d'étudier l'adaptation à la société contemporaine. Leur pouvoir critique et analytique est disparu au profit de la description.¹⁴

Par ailleurs, situer le système de valeurs dans une culture et tenter de montrer qu'il fait référence à un ordre moral, esthétique, intellectuel, c'est déjà entrouvrir la porte du relativisme puisque cet ordre pourrait être différent de ce qu'il est dans notre société. À ce titre, comme cette morale est de nature individualiste dans notre société, à bien des égards, les valeurs situées en haut de la hiérarchie vont s'inspirer et refléter cette orientation comme assise des jugements, des attitudes et des comportements des acteurs sociaux. Cependant, les milieux, groupes, fractions de classe sociale qui contestent à la fois cette morale et les fondements de celle-ci (la propriété des moyens de production) s'inscrivent dans un système de valeurs différent.

L'étude des valeurs des acteurs sociaux peut avoir un intérêt heuristique dans la mesure où elle permet de mettre à jour l'idéologie qui se cache derrière le système de valeurs. À cet égard, Touraine prétend que dans les sociétés capitalistes, « le système de valeur n'est qu'une idéologie plus ou moins cohérente, toujours liée à des catégories sociales possédant un certain pouvoir, c'est-à-dire la capacité de définir les activités et les gratifications de l'ensemble des membres de la société en fonction de leurs propres objectifs et représentations »¹⁵. Mais ce système de valeurs ne détermine pas complètement et unilatéralement toutes les pratiques sociales des acteurs. Il existe bien une emprise sur le discours légitime entretenu par la société et, plus précisément, certaines fractions de la classe dominante, comme les intellectuels par exemple. Toutefois, ce discours se constitue aussi à partir de débats et de discussions où la voix des classes populaires cherche à se faire entendre. Il est essentiel de reconnaître que le système de valeur ne constitue pas un tout tellement dominé, intégré, cohérent, homogène et que les changements sont impossibles. Bien au contraire, malgré l'effort d'unification mené au nom des valeurs, la société est constituée de classes sociales, de luttes d'influence politique et de luttes pour l'appropriation économique. Il n'y a que dans les sociétés entièrement dominées par un souverain ou par le grand capital ou par un parti unique que le système de valeurs unifie entièrement la pratique sociale des acteurs.

Le système de valeurs en usage dans une société est partie constituante de l'idéologie et ne peut être autonomisé de celle-ci qu'à partir d'une opération idéologique. En effet, le système de valeurs remplit des fonctions qui, dans une société capitaliste, légitimise le capital et le profit. À ce titre, il se confond, dans une certaine mesure, avec l'idéologie.

Regardons d'un peu plus près quelques définitions de l'idéologie afin de faire ressortir les liens qu'entretient le système de valeurs avec elle. Pour Aron, l'idéologie est « un système d'interprétation du monde social qui implique un ordre de valeur et suggère des réformes à accomplir, un bouleversement à craindre ou à espérer »¹⁶. Si cet auteur met surtout l'accent, dans sa définition, sur le changement qui semble intrinsèque à l'idéologie, Schaff, quant à lui, met en évidence le caractère du guide du comportement qu'est l'idéologie puisque c'est « un système d'opinion qui, en se fondant sur un système de valeurs admises, détermine les attitudes et les comportements des hommes à l'égard des objectifs souhaités du développement, de la société, du groupe social ou de l'individu »¹⁷. Même si ces deux auteurs adoptent des positions contraires quant à la primauté de l'idéologie ou du système de valeurs, ils les définissent l'un par rapport à l'autre. Cette dernière définition s'apparente, à bien des égards, à celles qui ont été avancées ultérieurement sur la notion de valeur. Elle les dépasse dans la mesure où elle ne s'arrête pas aux comportements des acteurs sociaux, des valeurs pour montrer leurs véritables finalités. Dans cette perspective, Poulantzas donne de l'idéologie la définition suivante :

Elle consiste en fait en un niveau objectif spécifique, en un ensemble à cohérence relative de représentations, de valeurs, croyances... L'idéolo-

gie concerne le monde dans lequel vivent les hommes, leurs rapports à la nature, à la société, aux autres hommes, à leur propre activité, y compris leur activité économique et politique.¹⁸

La fonction sociale de l'idéologie n'est pas de présenter aux acteurs une connaissance scientifique de la structure sociale, mais bien plutôt de les insérer dans leurs activités pratiques qui supportent cette structure. Contrairement à la science, l'idéologie occulte les contradictions réelles et reconstruit sur un plan imaginaire « un discours relativement cohérent qui serve d'horizon au vécu des agents, en façonnant leurs représentations sur les rapports réels et en les insérant dans l'unité des rapports d'une formation. »¹⁹. À ce titre, l'idéologie englobe la notion de culture puisqu'elle ne contient pas seulement des connaissances éparpillées, mais aussi le processus de symbolisation, le « goût », le « style de vie », la « mode » en général.

Par ailleurs, l'idéologie n'est pas un tout monolithique, elle se divise en différentes régions comme, par exemple, l'idéologie morale, juridique, politique, religieuse, éducative, économique, etc. Dans une formation sociale donnée, on peut remarquer, dans l'idéologie dominante, la dominance d'une région sur les autres. Ainsi, dans les sociétés capitalistes avancées, la région juridico-politique de l'idéologie domine. L'État joue donc un rôle déterminant dans plusieurs activités et domaines de la société.

D'autre part, l'idéologie n'est pas exclusivement un reflet et un moyen d'occulter la réalité, c'est aussi une réalité agissante qui s'élabore à partir des pratiques des acteurs sociaux. Plus précisément, l'idéologie s'élabore dans la lutte des classes et dans les pratiques des acteurs. La classe dirigeante ou ses représentants élabore un système de valeurs et cherche à le présenter comme universel et « naturel ». Par ce système de valeurs, elle cherche à fixer les règles et les normes de comportement de tous les membres de la société de telle sorte que sa position de dirigeante soit légitimée. Cependant, le contenu de cette idéologie tient compte de celui avancé par les autres classes de la société, surtout quand celles-ci y mettent de la pression par des grèves, des manifestations, des boycottages, etc. Il est, en quelque sorte, le reflet de l'état des rapports de force dans la formation sociale. Par exemple, dans une société où le capitalisme est très développé, la classe moyenne sera assez grande et composée principalement de travailleurs du secteur tertiaire. Ces travailleurs généralement plus instruits que ceux du secondaire et du primaire, exigeront une plus grande liberté de manœuvre dans leur travail et dans la société. Les combats qu'ils mèneront pour l'obtenir risquent de faire en sorte que l'idéologie dominante intègre cette liberté de manœuvre. Certes, la région dominante de l'idéologie dans une formation sociale n'est pas constituée exclusivement des idéaux et de la manière de vivre de la classe dominante, mais, bien au contraire, elle est imprégnée des rapports de classe, c'est-à-dire d'éléments relevant d'autres classes ou fractions de classe.

L'idéologie sert, en quelque sorte, de médiation entre la pratique et la conscience ; plus précisément, elle guide la pratique des individus. Elle fournit une rationalisation aux croyances, attitudes et comportements. Elle fournit une grille

d'interprétation du réel qui justifie des comportements intellectuels et pratiques. Par exemple, si le travail est devenu inintéressant à cause de l'automatisation, l'idéologie explique cette situation par la nécessité de la compétitivité des produits sur le marché. Mais, en aucun temps, ne sera questionnée l'augmentation des profits que procure cette même automatisation. Ce faisant, l'idéologie prend un sens de matérialité puisqu'elle est présente dans l'organisation du travail, dans les appareils de production, dans les institutions sociales, et cette présence cimente et donne cohérence à ces instances du social.

Dans le domaine du travail, par exemple, plusieurs études ont été menées dans le but de connaître les valeurs de travail des individus. Rares sont celles qui tentent de situer ces valeurs dans leur véritable contexte, c'est-à-dire celui de l'idéologie véhiculée sur le monde du travail. En opérant cette transformation de perspective, il semble bien qu'on participe à l'instauration de la notion de valeur au rang de concept, puisqu'elle acquiert les dimensions heuristiques, herméneutiques et critiques indispensables à tout concept.

II- Les étudiants du professionnel et les valeurs de travail

Les valeurs de travail ne sont qu'une concrétisation de l'idéologie dominante dans une région spécifique de la pratique sociale des individus. Mais c'est peut-être dans cette région que se concrétise de la façon la plus éclatante l'idéologie dominante d'une société. Depuis fort longtemps, l'activité de travail d'un individu est considérée comme le centre d'intérêt principal, c'est-à-dire un grand moyen de développement personnel et social. La lecture des grands classiques de la littérature des sciences humaines (Marx, Freud, Weber, Durkheim) montre comment le travail est une activité fondamentale pour les individus. À bien des égards, c'est dans les pratiques de travail que prennent naissance les valeurs qui, en retour, déterminent les comportements intellectuels et concrets des individus.

Plusieurs auteurs, surtout américains, se sont intéressés au système de valeurs axé sur le travail des individus. Les plus souvent cités ou utilisés sont Super, Rosenberg, Steffire et Schaeffer²⁰. Ces auteurs ont élaboré des taxonomies des valeurs de travail qui ont plusieurs points en commun.

Dans le cadre de nos recherches sur l'enseignement professionnel au niveau du secondaire, nous nous sommes intéressés aux valeurs de travail des élèves de ce secteur. À ce titre, la taxonomie de Rosenberg a été légèrement modifiée et utilisée à l'intérieur d'un questionnaire administré à tous les élèves du secondaire professionnel long et court de la Commission scolaire régionale de l'Estrie²¹. Sur une population totale de 2061 élèves, 62% (1,273) ont répondu au questionnaire. Malgré les limites évidentes de ce type de taxonomie (parcellarisation de la réalité du travail, réunification des valeurs, désarticulation du travailleur et de son poste de travail, etc.), celle-ci peut permettre de faire ressortir la culture que véhiculent les différentes classes sociales. Autrement dit, lorsque les valeurs mises de l'avant par les étudiants sont situées dans leur culture de classe — ce que permet de faire la confrontation de nos résultats avec ceux d'autres recherches sur les cultures de classe — elles nous informent, dans une certaine

mesure, sur leurs attentes et sur les fonctions de l'enseignement professionnel. De plus, l'analyse de ces valeurs située dans l'idéologie dominante de notre formation sociale montre, entre autres, la place qu'estiment occuper les élèves du secondaire professionnel dans la structure sociale et, plus précisément, dans la structure occupationnelle.

La grande constatation qui se dégage des premiers résultats montre un choix de valeurs qui semble traduire la réalité économique environnante. En effet, les élèves du secondaire professionnel paraissent préoccupés par leur éventuelle situation financière et par le taux de chômage élevé. Ces préoccupations se reflètent dans ce qu'ils valorisent le plus. La technique de hiérarchisation fait apparaître encore plus clairement l'importance de la réalité économique dans le choix des élèves.

Tableau 1
Importance accordée à chacune des valeurs de travail

Rang calculé ²²		Hiérarchisation	
Sécurité d'emploi	3,67	Salaire	1935
Utile aux autres	3,45	Sécurité d'emploi	1751
Salaire	3,39	Mettre en pratique mes aptitudes	906
Mettre en pratique mes aptitudes	3,35	Travailler avec des personnes	706
Travailler avec des personnes	3,01	Variété dans le travail	578
L'indépendance et l'autonomie	2,87	Utile aux autres	570
Variété dans le travail	2,87	Faire preuve de créativité	219
Faire preuve de créativité	2,86	Indépendance et autonomie	198
S'assurer du prestige	2,73	S'assurer du prestige	101
Exercer du leadership	2,20	Exercer du leadership	92

Dans cette perspective, Rousselet²³ a déjà remarqué chez les adolescents un changement d'attitude face au travail. Ils dévalorisent le métier lui-même au profit des avantages qu'il peut procurer. À cet égard, la sécurité d'emploi et les succès extra-professionnels l'emportent sur le désir des responsabilités ou du travail bien fait. Pour plusieurs d'entre eux, le travail ne devient qu'un instrument d'infrastructure à toute l'existence puisqu'il permet et assure une façon de vivre. Pour plusieurs jeunes, le métier n'est considéré qu'en fonction du salaire et n'est qu'un secteur d'activité parmi d'autres où du temps est échangé contre de l'argent. L'automation, la mécanisation et, partant, la routinisation des postes de travail sont, à bien des égards, responsables de la dévalorisation du travail. En effet, les jeunes et, plus précisément, ceux qui quittent l'école après un secondaire professionnel savent qu'ils occuperont les postes de travail qui sont les plus affectés par le développement technologique. Lorsqu'une machine est insérée dans leur travail, ce n'est pas pour les assister puisqu'il leur est demandé, non pas de la commander, ce qui suppose des connaissances théoriques, mais bien plutôt de l'actionner, ce qui les subordonne à la machine. Le développement technologique entraîne une

disqualification des tâches de travail qui ne demandent, en retour, qu'un minimum d'aptitudes et d'habiletés de la part du travailleur. D'autre part, il est peut-être significatif de retrouver la créativité, l'indépendance et l'autonomie, le prestige ainsi que le leadership dans les derniers rangs, loin derrière les autres. Les élèves du secondaire professionnel ne sont-ils pas déjà conscients qu'ils exerceront les occupations parmi les moins prestigieuses, les plus routinières du marché du travail ? De plus, ces occupations ont aussi, bien souvent, des conditions de travail difficiles et pénibles. La valorisation du salaire viendrait, en quelque sorte, compenser ou monnayer les autres valeurs du travail : sachant que l'occupation sera « insatisfaisante », demandons un salaire élevé, diraient les élèves. À cet égard, diverses études menées dans des pays différents arrivent sensiblement aux mêmes conclusions, c'est-à-dire que les jeunes travailleurs manuels de l'industrie rejettent le caractère sacré du travail.

Ils l'admettent comme valeur économique et utilitaire, comme un moyen de se procurer le nécessaire, voire un minimum de superflu, et d'assurer ainsi leur sécurité économique. Mais ils refusent de le considérer comme une fin en soi et à plus forte raison comme le seul but de l'existence²⁴.

Quant aux valeurs « travailler avec des personnes » et « être utile aux autres », si elles se classent vers le haut de l'échelle, la raison peut être attribuée, entre autres, au nombre élevé de filles parmi les répondants. Comme elles fréquentent des secteurs de l'enseignement professionnel qui donnent surtout accès à des occupations qui relèvent du secteur tertiaire, l'école, par sa fonction de socialisation, leur inculque l'importance de ces valeurs. Par ailleurs, une échelle de valeurs ne permet pas de faire la distinction entre ce qui relève de la fonction de socialisation de l'école et celle du milieu familial. Plusieurs études²⁵ ont déjà montré que l'école transmet des valeurs qui favorisent l'intégration idéologique des élèves. Ainsi, on peut se demander jusqu'à quel point les valeurs privilégiées par les élèves ne résultent pas directement de cette fonction intégratrice de l'école.

Regardons d'un peu plus près les grandes caractéristiques de la clientèle de l'enseignement secondaire professionnel. Elles apportent un éclairage, dans une large mesure, sur les valeurs privilégiées par les élèves.

La scolarité des parents des élèves permet de constater que la mobilité scolaire ascendante d'une génération à l'autre n'est pas très élevée. En effet, le Tableau 2 montre que le recrutement de l'enseignement professionnel se fait principalement au niveau d'une scolarité primaire des parents et, plus précisément, du côté du père (71%) des élèves. Dans une société dont le développement technologique est accéléré, la demande d'instruction est plus élevée. Ainsi, les résultats du tableau font apparaître que la grande majorité des élèves ne fait que suivre la voie académique tracée par les parents. Si, il y a quelques années, une scolarité primaire suffisait pour exercer un métier, aujourd'hui les exigences ont augmenté et un secondaire est bien souvent obligatoire. De plus, comme, selon la loi, la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans, cette situation mène les élèves jusqu'au secondaire.

Tableau 2
Scolarité des parents des élèves du secondaire professionnel
 (en %)

Scolarité	Père	Mère
Primaire (1-9)	71,0	66,9
Secondaire (10-12)	22,1	26,5
Collégial (13-15)	3,6	5,2
Universitaire (16 et plus)	3,4	1,5
Total	100	100

La comparaison de ces résultats avec ceux d'études sur l'enseignement collégial et universitaire²⁶ montre que plus l'élève est élevé dans la hiérarchie scolaire, plus il est originaire d'un milieu familial qui a fréquenté le collégial et l'université. À ce titre, le milieu familial joue un rôle déterminant dans la fréquentation scolaire des jeunes et, en retour, l'école paraît jouer un rôle de reproduction, dans la mesure où elle confirme et perpétue l'origine académique des élèves.

La fonction de reproduction du système d'enseignement apparaît encore plus clairement quand on regarde l'origine sociale des élèves. En effet, 61,9% des élèves sont originaires du milieu ouvrier. Comme les finissants de l'enseignement professionnel sont, pour une grande majorité d'entre eux, voués à occuper les tâches les moins prestigieuses du marché du travail, le milieu ouvrier participe, dans une large mesure, à son auto-perpétuation et l'école les confirme dans cette situation. Non seulement ces élèves ont des parents peu scolarisés, mais ils se retrouvent dans le même genre de travail que celui de leurs parents¹⁷.

Tableau 3
Origine sociale des élèves du secondaire professionnel²⁸

Classe sociale	%
Supérieure	6,1
Moyenne	32,1
Ouvrière	61,9
Total	100

Par ailleurs, tout en étant prudent dans l'analyse et dans l'interprétation des résultats, le milieu social d'origine des élèves apporte un éclairage sur les valeurs de travail privilégiées et sur le rôle de l'enseignement secondaire professionnel. Les études sur la culture des différentes classes sociales²⁹ démontrent qu'elle est différente, voire

même contradictoire d'une classe à l'autre. Autant les membres des classes supérieures manifestent une emprise sur la réalité environnante, autant ceux de la classe ouvrière font preuve de défaitisme et sentent que la réalité leur échappe. Les longues périodes de chômage ainsi que le manque de scolarité les obligent, bien souvent, à valoriser l'immédiat et à monnayer plusieurs valeurs qui leur apparaissent inaccessibles. Le salaire et la sécurité d'emploi deviennent, pour eux, des valeurs très importantes. D'ailleurs, le croisement de la classe sociale d'appartenance des élèves avec la valorisation du salaire montre que plus l'élève est originaire d'un milieu ouvrier, plus il accorde une cote élevée à cette valeur. Quant à la sécurité, elle est indépendante du milieu social puisque tous les milieux la valorisent fortement et même un peu plus la classe supérieure. Le taux de chômage élevé est probablement la raison de cette haute valorisation. Tous les élèves savent que les occupations sont rares dans presque tous les secteurs de formation de l'enseignement professionnel. Autrement dit, les élèves du secondaire professionnel sont davantage en contact avec des parents qui sont en chômage ou qui remplissent des tâches de travail difficiles physiquement et financièrement qu'avec ceux qui parlent d'épanouissement par et dans le travail.

La culture spécifique de la classe sociale d'appartenance de la grande majorité des élèves de l'enseignement secondaire professionnel permet de constater, comme dans l'étude de Willis sur les écoles ouvrières de Grande-Bretagne, que le sentiment est largement répandu que la pratique vaut mieux que la théorie. Pour ces élèves, « l'aptitude pratique vient toujours en premier et a statut de condition préalable à toute autre forme de savoir ». Cet auteur fait aussi remarquer que les élèves recherchent beaucoup plus le style de vie que représente l'emploi et qui est valorisé par eux, que le caractère intrinsèque de l'occupation ou de son côté technique. On peut se demander jusque dans quelle mesure les élèves sont conscients de ce qui les attend sur le marché du travail.

D'autre part, la hiérarchie des valeurs à laquelle permettent d'arriver nos résultats est comparable presque en tout point à ceux obtenus dans une recherche française auprès de jeunes travailleurs en industrie. En effet, l'Agence nationale pour l'emploi arrive à la hiérarchie des éléments négatifs suivants : d'abord, le caractère pénible et fatigant du travail manuel, la faiblesse du salaire et des avantages sociaux, puis la monotonie du travail, l'instabilité de l'emploi, l'absence de considération, les mauvaises conditions d'hygiène et de sécurité et, enfin, l'absence de responsabilité dans l'exécution du travail³⁰. Dans la mesure où les élèves sont relativement conscients de cette situation sur le marché du travail, ils ambitionnent un bon salaire qui leur permettra de trouver dans le loisir ce qu'ils ne peuvent avoir dans le travail.

En résumé, les valeurs privilégiées par les élèves s'inscrivent dans la culture de leur classe sociale d'origine et prennent leur pleine dimension dans la mesure où elles y sont inscrites. Ainsi, par exemple, l'ambition de fréquenter le cegep augmente avec le niveau de scolarité des parents. La valorisation des études supérieures dépend donc du milieu d'origine et, plus précisément, de la culture de celui-ci. Cette valorisation n'a de

sens que dans la mesure où toute la culture est axée sur une certaine emprise sur la réalité économique-sociale. Si, au contraire, les personnes sont relativement à la merci des événements, elles développent une culture axée sur le présent et sur la réalisation de l'immédiat.

Dans cette perspective, la variable « sexe » prend une dimension particulière parce que dans notre société, le sexe est déterminant face au marché du travail. Les filles apprennent un rôle différent de celui des garçons dans leur milieu familial et à l'école. Ainsi, les résultats montrent que les filles attribuent des cotes différentes de celles des garçons aux valeurs de travail.

Tableau 4
Relation entre le sexe et l'appréciation des valeurs

Valeurs	Filles	Garçons	Chi 2
Aptitudes	+	-	.004
Salaire	=	=	n/s
Créativité	+	-	.001
Prestige	=	=	n/s
Travailler avec des personnes	+	-	.0001
Sécurité d'emploi	+	-	.001
Autonomie, indépendance	+	-	.0001
Leadership	-	+	.0001
Variété	=	=	n/s
Utile aux autres	+	-	.001

Les filles, selon les résultats du Tableau 4, semblent manifester un modèle de valorisation différent de celui des garçons. Pour elles, les aptitudes, la créativité, le travail avec des personnes, la sécurité d'emploi, l'autonomie et l'utilité aux autres sont des valeurs de travail plus importantes que pour les garçons. Il faut savoir que les filles sont concentrées dans des occupations du secteur tertiaire et, plus précisément, en commerce et secrétariat, en soins esthétiques, en couture et habillement, qui exigent la possession de ces valeurs. On peut se demander si c'est parce qu'elles possèdent ces valeurs qu'elles choisissent ces occupations ou si c'est l'école qui les leur a inculquées. Mais les rôles traditionnellement dévolus aux filles dans notre société en sont de service et de dévouement et, dans ces occupations, ces deux caractéristiques sont particulièrement présentes. De plus, les professeurs, lors de leur enseignement, doivent probablement leur communiquer l'importance de ces valeurs dans leur futur travail³¹.

En définitive, autant l'école que les autres institutions dans la société participe à la socialisation des filles pour des rôles spécifiques qui sont différents de ceux des garçons. Ces derniers sont davantage concentrés dans des métiers manuels, comme

l'équipement motorisé, l'hydrothermie, l'électrotechnique, etc. Ces métiers exigent des pratiques physiques et façonnent, en retour, des valeurs privilégiées. À ce titre, Willis constate qu'il est normal, étant donné la culture spécifique de la classe sociale d'appartenance des élèves du professionnel et de leurs pratiques de travail, de démontrer du chauvinisme, de la dureté et du « machisme » ; ces élèves et leurs pères sont constamment confrontés à l'effort physique et pénible. Le choix de certaines valeurs de travail repose donc, à bien des égards, sur les pratiques des individus dans différents environnements et, plus particulièrement, dans celui du travail. Si les garçons privilégient la virilité et les filles le service et le dévouement, ne l'ont-ils pas appris dans leur milieu familial, à l'école, dans la publicité et ailleurs, bref dans les appareils de socialisation de notre société ?

Conclusion

Partir de la remise en question d'un concept comme celui de valeur pour ensuite tenter de le mesurer auprès des élèves du secondaire professionnel, c'est, dans une certaine mesure, une entreprise contradictoire. En effet, si ce concept n'est qu'une notion, il ne possède pas les caractères analytique et critique. Cependant, nous avons tenté de critiquer à la fois la définition et l'utilisation que plusieurs analystes des sciences humaines ont traditionnellement données et faites de la notion de valeur. Ils ont substitué son pouvoir analytique et critique à celui de description. Autrement dit, du rang de concept que peut avoir une valeur, ils en ont fait une notion.

Une valeur devient un guide de comportement, un outil pour mesurer l'intégration d'un individu ou d'un groupe à la société. Les valeurs ou les idéaux mis de l'avant par la société deviennent des étalons auxquels sont confrontés les individus ou les groupes. Et, partant, il devient possible de déterminer avec un degré assez grand de précision, sur un continuum, qui est déviant et qui est conformiste. Les élèves du secondaire professionnel seraient déviants par rapport à ce que propose la société au niveau des études et du travail. En effet, il est couramment véhiculé que non seulement plus un individu s'instruit, plus il a de chances d'occuper des tâches de travail prestigieuses, mais que le travail est un moyen d'épanouissement, d'acquérir un statut social, d'établir des relations humaines, etc. Les répondants à notre enquête valorisent principalement dans le travail le salaire, la sécurité et un moyen d'actualiser ses aptitudes. À première vue, ils font preuve de déviance puisqu'ils ne valorisent pas ce que la société met de l'avant au niveau du travail et des études. Mais ces premiers résultats doivent être situés dans une perspective plus large qui recouvre le milieu social d'origine de ces élèves.

Les résultats sur l'origine sociale des élèves du secondaire professionnel montrent qu'ils proviennent, dans une large majorité, du milieu ouvrier. Et les études sur ce milieu montrent que les individus sont conscients d'être assujettis aux événements et, du même coup, qu'ils recherchent principalement la sécurité. Les élèves ne seraient pas, en cela, différents de leurs parents. D'ailleurs, les résultats sur l'origine sociale, de même

que sur la scolarité des parents, tendent à montrer qu'il y a une reproduction assez grande à l'intérieur du milieu ouvrier. À cet égard, le partage des mêmes valeurs de travail, d'une génération à l'autre, doit être assez grand. D'une façon plus générale, même si ces valeurs de travail s'inscrivent dans une culture de classe, il faut bien voir que celle-ci se développe et s'articule par rapport aux cultures des autres classes qui composent la société. De plus, la culture n'est qu'une dimension de l'idéologie mise de l'avant dans la société. Dans notre société capitaliste, l'égalité des chances devant la réussite scolaire et le marché du travail semble encore lointaine. Malgré la transformation du système d'enseignement, on constate que si les jeunes fréquentent plus longtemps l'école, c'est bien plutôt à cause des exigences du développement technologique qu'en vue d'une plus grande accessibilité à des occupations prestigieuses.

Les valeurs que permettent de mesurer des échelles, comme celle de Rosenberg, ne prennent leur pleine dimension que dans la mesure où elles sont rattachées à l'idéologie. Ce n'est pas un hasard si les élèves ne privilégient pas — ou le font différemment — les valeurs qui leur ont été présentées. Dans notre société masculine, l'idéologie réserve une place précise aux femmes (subordonnées) qui, ensuite, se reflète dans ce qu'elles valorisent. Le dévouement et le service se concrétisent dans plusieurs occupations qui leur sont réservées et, plus particulièrement, quand ces occupations ne sont pas trop prestigieuses. Par contre, la manipulation d'objets, le leadership, le prestige sont des valeurs de travail plutôt réservées aux hommes. Les répondants se conforment, à cet égard, assez bien aux valeurs de travail que leur présente l'idéologie dominante de notre société.

NOTES

1. Rioux, M., *Essai de sociologie critique*, Montréal : Hurtubise HMH, 1978. Dans ce livre, l'auteur met de l'avant l'importance de ces dimensions dans la compréhension du comportement humain.
2. Perron, J., Psychologie des valeurs, *Conseiller canadien*, 6 (2), 1973, p. 84.
3. Rokeach, M., *The nature of human values*, New York : Free Press, 1973, p. 7.
4. Kluckhohn, C., Values and value-orientation in the theory of action : an exploration in definition and classification, dans E. Parsons, E.A. Shils (éd.), *Toward a general theory of action*, New York : Harper, 1951, p. 395.
5. Rocher, G., *Introduction à la sociologie générale*, Montréal : H.M.H., 1968, Tome I, p. 70.
6. Hyman, H., Les systèmes de valeurs de différentes classes sociales, dans A. Levy, *Psychologie sociale, textes fondamentaux*, Paris : Dunod, 1965, p. 422-447.
7. *Op. cit.*, p. 70-71.
8. Perron, J., *Valeurs et choix en éducation*, St-Hyacinthe : Edisen, 1981, p. 4.
9. Rogers, C.R., Toward a modern approach to values : the valuing process in the mature person, *Journal of abnormal and social psychology*, 68, 1964, p. 160-167.
10. G. Rocher a présenté d'une façon concise et claire la théorie de Parsons dans son livre *Introduction à la sociologie générale* et dans *Talcott Parsons et la sociologie américaine*, Paris : P.U.F., 1972. On peut consulter aussi N. Herpin, *Les sociologues américains et le siècle*, Paris : P.U.F., 1973.
11. Durkheim, E., *De la division du travail social*, Paris : P.U.F., 1967, p. 252.
12. Merton, R.K., *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris : Plon, 1965, p. 168-169.

13. On peut consulter entre autres, A.L. Baldwin, Socialisation and the parent-child relationship, *Child development*, 19-20, 1948, p. 127-136 ; B. Bernstein, *Class, codes and control*, volumes 1 et 2, London : Paladin, 1970 et 1973.
14. Horton, J., The dehumanisation of anomia and alienation : a problem in the ideology of sociology, *The British journal of sociology*, 15 (4), 1964, p. 283-300.
15. Touraine, A., *Production de la société*, Paris : Seuil, 1973, p. 53.
16. Aron, R., *L'opium des intellectuels*, Paris : Gallimard, 1968, p. 375.
17. Schaff, A., La définition fonctionnelle de l'idéologie, *L'homme et la société*, 4, 1967, p. 50.
18. Poulantzas, N., *Pouvoir politique et classes sociales*, Paris : Maspero, 1971, tome II, p. 27.
19. *Ibid.*, p. 28.
20. Zytowski, D.G., The concept of work values, *Vocational guidance quarterly*, 18, 1970, p. 176-186. Cet auteur présente une discussion des principales taxonomies sur les valeurs de travail.
21. Pour une présentation détaillée de cette recherche, tant au niveau de la problématique que des résultats, voir C. Vallerand, *Système de valeurs de travail des étudiants du secondaire professionnel*, Essai de maîtrise, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1981. Nous reprenons dans la présente section de notre texte quelques résultats de cette recherche.
22. Le calcul des rangs a été fait en accordant quatre points à « très important », trois à « important », deux à « peu important » et un à « pas important » dans les réponses des élèves ; une moyenne a ensuite été calculée pour chacune des valeurs. Quant à la hiérarchisation, elle est obtenue un peu de la même façon puisqu'il était demandé aux élèves de choisir dans la liste de valeurs (dix) « la plus importante » (3), « la deuxième plus importante » (2) et « la troisième plus importante » (1).
23. Rousselet, J., Nouvelles attitudes de la jeunesse face au travail, *Orientation professionnelle*, 8 (4), 1972, p. 351-365.
24. Bureau international du travail, *Les jeunes face aux conditions et au milieu de travail*, Genève : Organisation internationale du travail, 1977, p. 20.
25. On peut consulter, entre autres : P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Les héritiers*, Paris : Éditions de minuit, 1964, et *La reproduction*, Paris : Éditions de minuit, 1970.
26. Escande, C., *Les classes sociales au cegep*, Montréal, Parti Pris, 1973, R. Ouellet, A. Baby, P.W. Bélanger, Les orientations des étudiants du cours collégial, dans *L'étudiant québécois, défi et dilemmes*, Québec : Ministère de l'Éducation, 1972, p. 51-111.
27. La constitution des classes sociales repose sur le regroupement des occupations des pères. Pour plus d'information, cf. C. Escande, *op. cit.*
28. Le chi 2 entre la scolarité des parents et leur classe sociale d'appartenance est significatif à .0001 ; tout comme celui entre la scolarité du père et celle de la mère.
29. On peut consulter, entre autres : Y. Lamarche, M. Rioux, R. Sévigny, (éd.), *Aliénation et idéologie dans la vie quotidienne des montréalais francophones*, Montréal : P.U.M., 1973 ; C. Laflamme, J. Tardif, Intégration du développement cognitif et de la réussite scolaire dans une société de classes, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 2 n° 3, 1976, p. 201-222. P. Willis, L'école des ouvriers, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 19, 1978, p. 50-61.
30. B.I.T., *Les jeunes face aux conditions et au milieu de travail*, *op. cit.*
31. Fournier, M., *Entre l'école et l'usine*, Montréal : Éditions coopératives Albert Saint-Martin, 1980, p. 84-88.