

à la naissance de l'automobile, de la télévision en couleur et des ordinateurs.

Charlemagne a vécu et si c'est vraiment lui qui a inventé l'école, chapeau! Mais ne lui reprochons pas d'avoir inventé un moyen inapproprié pour les années quatre-vingt-dix. La formation sur mesure, c'est une réaction sur mesure à un problème vécu par une institution dont la raison d'être a évolué avec le temps. Faute d'une réflexion globale ou d'un consensus sur le rôle de l'école, on y ajoute des fonctions, plus ou moins compatibles avec ses fonctions antérieures.

Fait à remarquer cependant, l'école se construit toujours par addition, jamais on retranche, tout au plus change-t-on les responsabilités de niveau et encore. Certains apprentissages, comme celui du traitement de texte, se font aussi bien au secondaire qu'à l'université.

Si l'on n'y prend garde, dans quelques années la formation sur mesure aura peut-être justement fait disparaître cette notion de niveau (ou d'ordre pour les puristes) que les systèmes d'éducation ont réussi à maintenir depuis des générations.

La formation sur mesure contribuera sans doute aussi à relativiser sinon à dévaloriser la diplomation. Les savoirs utiles étant éphémères, le marché du travail, véritable marché boursier des diplômes, se chargera certainement d'en établir les cotes.

Et quand on ne saura plus très bien si le diplômé du secondaire n'en sait pas plus que l'universitaire, quand on ne fera plus la différence entre l'attestation fournie par l'Église de scientologie et le doctorat de l'U.Q.A.C., existera-t-il autre chose que de la formation sur mesure?

Je n'ai pas la réponse à ma question et, comme vous le voyez, la question elle-même sort du cadre de référence qu'on a soumis à la réflexion de cet atelier.

Pourtant je suis convaincu que le concept de formation sur mesure questionne l'école en profondeur, et je suis convaincu également que les cégeps ne disposent pas de 20 autres années pour trouver leur raison d'être.

Il y a quelques jours, le ministre Claude Ryan, pour annoncer sa participation au présent colloque, déclarait que les cégeps commençaient à l'intéresser puisqu'enfin, on parlait de formation fondamentale.

M. Pierre Lucier, également dans son discours d'ouverture, nous a rappelé que ce qu'il y a de plus fondamental pour l'école, c'est la formation fondamentale.

Faudrait-il avoir deux types de cégeps? Ou un petit cégep qui ferait de la formation sur mesure dans le gros, ou vice versa?

Charlemagne n'étant plus là pour nous répondre, saurons-nous nous réinventer une école répondant aux besoins des années 2000?

Il le faudra et pour ce faire, il faudra sortir du cadre trop étroit dans lequel l'école s'est elle-même enfermée.

E • Scolarisation et professionnalisation des femmes

PROBLÉMATIQUE

On a assisté ces dernières années à un renversement complet de la sous-scolarisation des femmes, problème constaté lors des réformes en éducation à la fin des années soixante. Aujourd'hui, les femmes sont, au cégep, majoritaires et présentes dans des programmes où elles n'étaient pas auparavant. Leur taux de réussite est supérieur à celui des hommes. Cependant, on constate quelques lacunes: taux élevé d'étudiantes dans des disciplines qui leur sont traditionnellement réservées: techniques infirmières, techniques de secrétariat, pour ne mentionner que celles-là. La scolarisation et la professionnalisation des femmes ne se réduit pas à un calcul numérique de la proportion des femmes par rapport aux hommes, mais aux chances d'accès à des professions satisfaisantes quant au salaire et à la promotion.

La scolarisation et la professionnalisation des femmes: est-ce un problème définitivement réglé? Peut-on considérer cela comme un acquis qu'il n'est plus nécessaire de protéger ou mieux de promouvoir?

Communication de
Lise HORTH
Conseillère pédagogique
Cégep Ahuntsic

SCOLARISATION ET PROFESSIONNALISATION DES FEMMES!

Le questionnement qui nous est proposé dans le cadre de cet atelier est le suivant: «La scolarisation et la professionnalisation des femmes: est-ce un problème définitivement réglé? Peut-on considérer cela comme un acquis qu'il n'est plus nécessaire de protéger ou mieux, de promouvoir?»

Dans le but de répondre à ce questionnement aussi global que fondamental, il serait peut-être intéressant de s'interroger, dans un premier temps, sur les actions qui ont effectivement permis le renversement à la positive du taux de scolarisation des femmes ou plutôt qui ont favorisé l'accès des femmes à la formation collégiale et, dans un deuxième temps, d'identifier l'ampleur et la teneur des acquis. Il va sans dire que je ne vous ferai pas un inventaire exhaustif de ces actions, mais je tenterai plutôt de vous présenter un portrait d'ensemble de ce qui s'est réalisé en matière d'accès à la scolarisation et à la professionnalisation des femmes au Québec depuis l'avènement des cégeps.

Il faut d'abord souligner que le contexte socio-économique de la fin des années soixante a permis la mise en oeuvre d'un processus de transformations sociales dont le système scolaire a largement profité. En effet, c'est la structure globale du système scolaire qui a été repensée et remodelée en corres-

pondance avec les prises de conscience sociales, politiques et culturelles et avec la réorganisation en profondeur de l'infrastructure économique qui commandait une plus grande diversification et qualification de la main-d'oeuvre. La restructuration du système scolaire a donné lieu, comme elle le proposait et qu'il nous est précisément donné de le constater 20 ans plus tard, à l'augmentation de l'accessibilité aux études post-obligatoires pour l'ensemble de la population québécoise.

Dans cet ordre d'idées, la scolarisation des femmes s'est accrue simultanément à leur intégration de plus en plus massive au marché du travail et particulièrement dans le secteur économique des services alors en croissance. Cependant, cette scolarisation des femmes et leur intégration au marché du travail rémunéré s'inscrivaient dans le prolongement de leur rôle traditionnel de mères et de ménagères et, à titre d'exemple, nous pensons aux services de santé, aux services d'éducation, aux services publics.

Toutefois, parallèlement à ces transformations politiques, culturelles, économiques et structurelles, un des champs de prise de conscience collective importants a été celui de la condition féminine. Le discours et l'action du mouvement féministe des 20 dernières années ont mis à jour la discrimination systémique et systématique vécue par les femmes dans la société. Les études féministes ont nommé et expliqué la domination sociale, culturelle, affective, politique, sexuelle et économique des femmes, domination qui s'enracine dans la distinction sexuelle des rôles sociaux. C'est à ce mouvement que nous devons la prise en considération de la problématique de la scolarisation et de la professionnalisation des femmes dans le réseau de l'éducation.

En effet, c'est dans la foulée de la pénétration sociale de l'intervention et des revendications féministes liées à l'évolution de la société québécoise des années soixante-dix que le Conseil du statut de la femme voit le jour. Ses travaux et la publication du document *Pour les Québécoises: égalité et indépendance en 1978*, démontrent, entre autres, l'importance de la prise en considération du dossier de la condition féminine dans les milieux de l'éducation. Les conclusions de cette volumineuse recherche révèlent notamment que le milieu scolaire, au même titre que les autres milieux sociaux, est marqué du sceau du sexisme autant dans ses structures que dans sa culture.

À l'instar de ces constatations, plusieurs actions seront conduites pour favoriser l'élimination du sexisme dans le réseau de l'éducation. Les actions menées ont visé plusieurs objectifs et ont été portées par divers groupes d'intervenantes scolaires et politiques. Le ministère de l'Éducation a particulièrement oeuvré et oeuvre encore dans le domaine de la déséxisation des matériels de l'éducation incluant les manuels scolaires, les documents d'information scolaire et professionnelle, le matériel didactique, etc. Depuis quelques années, il s'intéresse particulièrement au dossier de l'orientation professionnelle des filles.

Les comités de condition féminine locaux et nationaux, majoritairement liés aux structures syndicales, ont particulièrement travaillé et travaillent encore aujourd'hui à l'amélioration des conditions de travail des femmes, à la considération des enjeux sociaux de la maternité et de l'accès des femmes au travail rémunéré. De plus, la sensibilisation du milieu collégial relativement à l'identification et à la reconnaissance des situations de discrimination sociale vécue par les femmes, a consti-

tué l'oeuvre principale des comités de condition féminine dans les cégeps. L'objet de cette sensibilisation s'articule autour des réalités économiques, politiques et culturelles... de la domination des femmes. Ces comités de condition féminine ont amorcé des discussions dans les cégeps sur la division sexuelle du monde du travail et de l'éducation, les stéréotypes sexuels, le harcèlement sexuel, la violence faite aux femmes, la pornographie, etc.

Parallèlement à ces actions syndicales et gouvernementales, des interventions initiées par des femmes et des hommes préoccupés par les conditions d'études des filles ont contribué à l'émergence d'une meilleure compréhension de la problématique de la scolarisation et de la professionnalisation des femmes. On pense, entre autres exemples ici, aux études et recherches conduites au cégep de Rosemont, aux travaux produits par le cégep de Rimouski, au projet d'intervention du cégep Vanier, etc.

Les acquis de toutes ces actions et interventions individuelles et collectives se concrétisent dans le réseau de l'enseignement collégial par la majoration du taux de scolarisation des femmes et par l'amélioration des conditions de travail des intervenantes. Ils se concrétisent, par ailleurs, par une prise de conscience collective de la discrimination subie par les femmes et par une certaine considération de l'importance de cette problématique dans le monde de l'éducation.

Cependant, et ceci nous ramène à la problématique de départ, il subsiste quelques lacunes. Une première, évidente, concerne les taux très faibles d'inscription des filles dans les programmes de formation dits d'avenir ou liés aux secteurs économiques en expansion. Dans les faits, elles sont carrément absentes dans certains programmes de formation professionnelle alors qu'elles sont encore massivement et majoritairement présentes dans des programmes qui se situent dans le prolongement du rôle traditionnel des femmes. De plus, ces programmes, à en juger par la situation actuelle des femmes sur le marché du travail, les conduisent à des emplois à l'avenir incertain, aux conditions de travail précaires et aux salaires insatisfaisants. Une deuxième lacune, un peu moins évidente que la première, concerne la perspective avec laquelle les femmes s'insèrent dans un processus de formation professionnelle ou s'intègrent au marché du travail rémunéré.

En effet, force nous est de constater que malgré tous les efforts déployés jusqu'à maintenant, les étudiantes se projettent dans l'avenir dans une perspective tout à fait différente de celle de leurs semblables masculins aussi bien par les choix professionnels qu'elles font et qui se situent dans le prolongement du rôle traditionnellement accordé aux femmes, que dans leur façon d'opposer dans leur choix de vie, leur vie familiale à leur vie professionnelle et de privilégier la première. Les garçons, quant à eux, se dirigent tout droit dans leur vie d'adulte sans se questionner sur un éventuel choix à faire entre la vie familiale voire la vie de parent et la vie professionnelle.

Face à ce constat, devons-nous conclure à l'échec des interventions, à l'inconscience des filles et des femmes qui s'obstinent à s'inscrire dans un processus de formation qui leur mène quasi directement à la misère ou peut-être assistons-nous là à la participation systémique du réseau collégial, à la perpétuation du double standard hommes-femmes?

La dernière hypothèse m'apparaît être la plus plausible et trouve des explications non seulement dans les structures et dans la culture du milieu collégial on le verra, mais dans les mécanismes mêmes de la reproduction des stéréotypes féminins et masculins et dans la primauté sociale accordée aux valeurs et aux habiletés développées chez les hommes. Voici, la distinction sexuelle des rôles sociaux accordés aux hommes et aux femmes où le travail domestique non rémunéré et tout ce qui réfère à la vie familiale, au domaine de l'affectif, à la vie dite privée et le travail social rémunéré et tout ce qui réfère à la vie économique, au domaine du rationnel, à la vie dite sociale, dont le premier relève encore principalement de la responsabilité des femmes et le deuxième principalement de la responsabilité des hommes, consacre la distinction entre la reconnaissance sociale attribuée au rôle des femmes et celle attribuée au rôle des hommes.

Cette division sexuelle du travail, où la société actuelle accorde l'importance au rôle des hommes, oppose les valeurs affectives aux valeurs économiques. Elle oppose, par voie de conséquence, le monde des valeurs portées par les femmes au monde des valeurs portées par les hommes. La distinction entre la reconnaissance du rôle social des hommes et la reconnaissance de celui des femmes, entraîne la dévalorisation, l'infériorisation, la domination et l'exploitation collectives et individuelles des femmes. Par ailleurs, cette distinction sexuelle des rôles sociaux commande, pour assurer sa réalisation, l'intériorisation et la nécessaire adhésion à ce rôle de la part des hommes et de la part des femmes.

Le processus éducatif des enfants dans son ensemble (famille, école, publicité, valeurs, préjugés...) se marque du double standard hommes-femmes. L'impact de ce processus éducatif se traduit par le développement ou l'étouffement des habiletés, compétences, qualités, intérêts, etc., respectivement nécessaires aux femmes et aux hommes pour répondre aux exigences et aux responsabilités dévolues à leur sexe d'appartenance. C'est ainsi que l'on favorise chez les femmes le développement de qualités qui relèvent de la capacité affective, de la générosité, du dévouement, de la souplesse et qui proposent un esprit de collaboration et de soumission et qui négligent la considération de soi, la confiance en soi, l'estime de soi, l'indépendance et l'autonomie alors que l'on favorise chez les hommes le développement de qualités qui relèvent de la capacité rationnelle, de l'autonomie, de l'indépendance, de la considération de soi, de la confiance en soi et qui proposent un esprit de compétition et d'affirmation et qui négligent le contact à l'affectif.

Nous comprenons bien que les étudiantes et les étudiants ont intégré et intériorisé ces stéréotypes sexuels et adhèrent au rôle social lié à leur sexe d'appartenance.

Nous pouvons aussi entrevoir la participation systémique du réseau collégial à la perpétuation de ce double standard hommes-femmes. En effet, je n'ai pas besoin de discourir longtemps sur la distribution statistique hommes-femmes dans les différentes catégories d'emploi dans les cégeps du réseau pour décrire une situation qui illustre la distinction sexuelle des rôles sociaux. Il est rapidement évident que le pouvoir s'y exerce au masculin, que l'exécution s'y effectue au féminin et que l'enseignement s'y réalise encore majoritairement au masculin et s'exerce, de plus, en fonction des rôles traditionnellement accordés aux hommes et aux femmes...

L'apprentissage s'effectuant en grande partie par la référence aux modèles proposés..., il y a lieu de questionner notre intervention actuelle à l'égard de ceux que nous offrons effectivement aux filles et aux femmes.

En outre, plusieurs études et recherches menées à ce sujet démontrent que le langage, les objectifs d'apprentissage, les pratiques pédagogiques, les exemples utilisés, etc., font appel de façon prioritaire aux attitudes, aux habiletés et aux compétences particulièrement encouragées dans le développement des garçons. Le sexisme, même si on en a débarrassé les matériels scolaires, se perpétue au cégep à travers les personnes qui en sont nécessairement imprégnées de l'intérieur. En effet, il faut que l'ensemble des intervenantes et des intervenants prennent conscience des stéréotypes qu'ils portent, s'ils veulent proposer des nouveaux modèles à la clientèle étudiante.

Comment les filles peuvent-elles se sentir concernées, comment arrivent-elles à s'y reconnaître, s'il est pris pour acquis qu'elles ont développé les mêmes dispositions psychoaffectives que les garçons, si les intervenantes et les intervenants ne développent pas de nouvelles attitudes et si dans les pratiques pédagogiques et administratives on s'adresse à la clientèle étudiante comme si on s'adressait à un ensemble homogène en utilisant un langage qui parle cependant précisément aux garçons? Les filles y sont nécessairement perdantes et elles le prouvent bien par leurs attitudes et notamment face à leur avenir.

De plus, les préoccupations institutionnelles dans le dossier de la scolarisation et de la professionnalisation des femmes, à ma connaissance, ne sont pas légion dans le réseau et ne se traduisent pas par une intervention concertée et bien orchestrée...

Cependant, l'urgence y est... et elle y est pour deux raisons: d'une part, pour assurer aux filles et aux femmes une scolarisation et une professionnalisation adéquates et prometteuses et d'autre part, pour permettre l'avènement de la mixité des lieux de travail et de l'éducation et par voie de conséquence pour permettre au réseau collégial de participer à l'amélioration des conditions sociales de vie et de travail. Il paraîtra sans doute ambitieux d'inscrire ces deux objectifs, intrinsèquement liés, comme relevant de la responsabilité et du pouvoir des collèges du réseau. Toutefois, ils s'inscrivent, on le verra, tout à fait dans la perspective de la mission éducative et sociale de ces derniers.

Comment permettre alors aux filles de se reconnaître au cégep et de se projeter dans l'avenir au même titre que le font les garçons? La réponse la plus probante, compte tenu de la situation observée et décrite plus haut, réside dans le fait que l'on reconnaisse les filles et les femmes comme porteuses de valeurs et d'habiletés différentes de celles des garçons, qu'on reconnaisse ces valeurs et ces habiletés comme étant valables et qu'on reconnaisse la nécessité de développer des interventions spécifiques pour permettre aux femmes de se reconnaître elles-mêmes comme personnes, de s'accorder de la valeur et donc de se poser dans la vie comme des personnes gagnantes qui méritent d'excellentes conditions salariales et de travail.

Il nous faut admettre que le réseau de l'enseignement collégial continuera à perpétuer le double standard hommes-femmes et manquera à sa mission éducative tant et aussi longtemps qu'il ne reconnaîtra pas l'impact des distinctions sexuelles, sociales et affectives et qu'il maintiendra dans ses structures et

dans sa culture la prédominance des valeurs portées par les hommes, qu'il ne favorisera pas chez les filles l'expérimentation de la confiance en soi, de l'estime de soi et le développement de leur autonomie, qu'il ne s'adressera pas à elles dans leur langage, qu'il assurera la mise en oeuvre des dossiers relatifs à sa mission éducative sans tenir compte des valeurs et des habiletés spécifiques des filles et des femmes. Ces dossiers, aussi fondamentaux à l'accomplissement de sa mission les uns que les autres, sont pour en nommer quelques-uns, le recrutement des clientèles, l'évaluation des programmes, le processus de la reconnaissance des acquis, la formation fondamentale, les services offerts à l'éducation des adultes, les pratiques pédagogiques, l'aide à l'apprentissage, les objectifs de formation, les méthodes pédagogiques...

Si l'objectif de la scolarisation et de la professionnalisation des femmes déborde le simple fait d'un calcul numérique et prévoit pour elles des conditions de travail et de salaire satisfaisantes et prometteuses, il y a lieu d'intervenir au plan des valeurs; il y a lieu d'intervenir en collaboration et sur les personnes, premières porteuses de la division sexuelle des rôles. Favoriser et permettre en ce sens une réelle accessibilité aux études et au marché du travail rémunéré pour les femmes au-delà d'une accessibilité en termes de taux de scolarisation, c'est permettre à la société de profiter non seulement du potentiel productif des femmes qui n'est pas à démontrer mais c'est permettre à la société de redéfinir ses modes de fonctionnement actuels qui coupent le rationnel de l'affectif.

L'intégration réelle des femmes aux processus de formation et au marché du travail rémunéré signifie: la reconnaissance de ce qu'elles sont et de ce qu'elles font. Elle signifie, en outre, la reconnaissance de l'importance des valeurs de l'affectif et de la nécessité d'en transmettre l'essence dans le monde du travail rémunéré, traditionnellement privé de ces dimensions humaines pourtant porteuses d'équilibre global.

La mise en oeuvre des programmes d'accès à l'égalité en emploi pour les femmes peuvent constituer pour les cégeps l'instrument qui va permettre les transformations fondamentales urgentes dans le dossier de la scolarisation et de la professionnalisation des femmes dans la mesure où elle implique l'élaboration d'un diagnostic clair à l'égard des discriminations exercées envers les femmes et où elle propose une politique d'intervention positive.

En effet, si nous faisons de la mise en application de ces programmes dans les cégeps une occasion pour développer une intervention globale et bien orchestrée, peut-être permettrons-nous aux filles et aux femmes de ne plus opposer leur vie professionnelle à leur vie familiale. Peut-être permettrons-nous aux filles et aux femmes d'intérioriser la valeur de leurs qualités et d'expérimenter l'acquisition de l'autonomie et de la confiance en soi, attitudes garantes d'une vie où on se choisit en tant qu'être et où on s'assure du contrôle et du pouvoir sur notre existence. Peut-être participerons-nous à l'amélioration de l'ensemble des conditions sociales de vie et de travail. Si l'intervention des cégeps contribue à la reconnaissance sociale des femmes et de leur rôle au niveau des valeurs et des attitudes, il va de soi, par ailleurs, que ces interventions doivent être soutenues par un processus social plus global qui favorisera par des politiques, des mesures et des programmes, l'accès à l'égalité, la prise en charge collective de la maternité et de l'éducation, etc.

L'accès à l'égalité n'a de sens que s'il permet l'avènement de la mixité qui, elle, implique la rencontre et la reconnaissance de deux mondes de valeurs et d'attitudes jusqu'à maintenant opposés et dont l'un domine encore, on l'a vu, celui de l'autre. On pourra éventuellement avoir une structure institutionnelle caractérisée par la mixité en termes de taux de représentativité hommes-femmes, mais si la mixité ne se traduit pas dans les valeurs reconnues et transmises, le réseau de l'enseignement collégial aura raté une belle occasion d'une part, de remplir sa mission éducative et d'autre part, de participer au développement de l'humanité. Il ne suffit pas de la seule présence des femmes dans un milieu et même de leur présence égale ou majoritaire en regard de celle des hommes pour transformer les mentalités. Encore faut-il que ces femmes se reconnaissent à part entière et soient reconnues comme étant porteuses de valeurs importantes et énergisantes pour le milieu.

Si le rôle des femmes les a confinées à des fonctions précises et limitatives, il n'empêche que ce sont les femmes qui restent liées à la vie et qui commandent les transformations de la société. Le monde du travail rémunéré pourra connaître une meilleure évolution lorsqu'il intégrera l'ensemble du potentiel humain qui compose la société et ceci s'applique à tous les domaines de la production sociale. Les solutions à bien des problèmes sociaux résident sans aucun doute dans l'avènement de la mixité des lieux et des rôles sociaux. Il devient urgent d'admettre comme étant universellement valable le potentiel de la moitié de l'humanité et de cesser de faire de la condition féminine un dossier qu'on traite comme un dossier de femmes, porté par les femmes et pour les femmes.

Les programmes d'accès à l'égalité en emploi pour les femmes dans les cégeps pourraient devenir le point de départ d'une politique de scolarisation et de professionnalisation des femmes; une politique dont les interventions lieraient l'action à la sensibilisation; une politique qui agirait de l'intérieur des êtres et des pratiques; une politique dont les éléments toucheraient aussi bien les personnels que les clientèles et concerneraient l'ensemble des champs de l'intervention.

La concertation, la définition d'un objectif collectif et partagé, la mise à contribution de l'ensemble des expériences et des expertises acquises dans le dossier devraient présider à l'élaboration d'une telle politique. Des activités de sensibilisation voire de perfectionnement relatives à la condition féminine, encore spécifique et problématique, et à l'impact des stéréotypes sexuels sur le développement des personnes et des travaux de recherche-action sur différentes dimensions des pratiques à corriger devraient soutenir la réalisation de l'objectif de la politique.

Les acquis relatifs à la scolarisation et à la professionnalisation des femmes n'ont donc pas tout réglé. Ils ont, cependant, préparé le terrain à une intervention plus poussée, à une intervention s'adressant directement aux êtres et aux pratiques. Les lieux d'intervention demeurent nombreux mais les pistes d'action se multiplient. Les moyens restent à explorer et les énergies à cet effet existent bel et bien et se manifestent par une multitude d'expérimentations et de recherches, résultats d'initiatives isolées dont il faudra bien enfin inventorier l'expertise dans l'optique d'une action globale et concertée à l'égard de la scolarisation et de la professionnalisation des femmes au cégep.