Commentaires sur le livre blanc du M.E.Q intitulé la formation professionnelle des jeunes – Propositions de relance et de renouveau

Commentaires sur le livre blanc du M.E.Q intitulé la formation professionnelle des jeunes – Propositions de relance et de renouveau. Octobre 1982.

Date de publication : 1982-10-21

Auteur : Conseil du statut de la femme

Notez que le contenu de ce document n'est pas conforme aux standards d'accessibilité.



QUE AIIS7 C8 OG 1983 QCSF

COMMENTAIRES DÙ C.S.F. SUR LE LIVRE BLANC DU M.E.Q. INTITULE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES: PROPOSI-TIONS DE RELANCE ET DE RENOUVEAU

Renée Carpentier 1982-10-21

Document approuvé par le comité formation, pour le Conseil, le 26 octobre 1982.

Québec: 8, rue Cook 3ième étage Québec, G1R 5H2 Montréal: 1255, place Philippe, Suite 708, Montréal H3B 3G1

Recherche et rédaction

Renée Carpentier, agente de recherche

Présentation et mise en page

Francine Laplante

Collaboration

Louise Clermont, agente de recherche, I.N.R.S.-éducation Léa Cousineau, membre du C.S.F. Suzanne Dumont, conseillère andragogique au Cégep Bois-de-Boulogne Madeleine Valois, secrétaire du C.S.F.

Dépôt légal - ler trimestre 1983 Bibliothèque nationale du Québec ISBN 2-550-02985-2

Table des matières

,				Page
Introduct	ion			1
Chapitre	1- Les une	fill prob	es et la formation professionnelle: lématique particulière	3
Chapitre	2- Un a MEQ	aperç dans	u de la problématique retenue par le son livre blanc	9
Chapitre	3- Les en 1	répo ^F orma	nses du MEQ aux problèmes identifiés tion professionnelle	16
3.1 Les	réponses	du	MEQ au fort pourcentage d'abandons	17
3.2 Les réponses du MEQ à l'orientation hâtive et à la spécialisation prématurée				24
3,733				
3.2.	jeune	L'école qui incite ou n'incite plus les jeunes à faire des choix déterminants de façon prématurée		
	façor			
	3.2.		Le report de la spécialisation via l'option prise pour une formation de base plus riche et plus solide	0.7
				27
	3.2.	1.2	Réponses du MEQ aux cloisonnements	37
		•	3.2.1.2.1 Inter-niveaux	37
			3.2.1.2.2 Inter-secteurs	40
3.2.	de co	ontre	ui assume ou non sa responsabilité r les incidences culturelles et en matière de choix professionnels	42
Conclusio	n			46
Annexes	Tablea Tablea	u . 2	Diplômés(es) du secondaire à l'enseignemen Proportions des premières inscriptions à t à l'enseignement collégial selon le sexe e de formation	emps complet t le type
	Tablea	u 3	Proportions des diplômés(es) du collégial sexe et le secteur de formation	selon le

Introduction

Pendant que le Ministre de l'Education entreprend une grande tournée provinciale sur son projet de restructuration scolaire, pendant que les ententes fédérales/provinciales en matière de formation professionnelle des adultes sont sur le point d'être signées, pendant que l'on s'affaire aux négociations des conditions de travail des salariés(es) du secteur public, la tournée de consultations régionales portant sur le projet de politique du MEQ en matière de formation professionnelle des jeunes va bon train, semble-t-il, mais sans faire de bruit.

Le quasi silence des médias sur cette question doit-il s'interpréter comme un indice de la faiblesse des enjeux inhérents à ce dossier? Doit-on plutôt comprendre ce silence comme étant un effet de la multiplicité des débats politiques en cours?

Quoiqu'il en soit, pour le C.S.F., cette consultation n'est pas sans importance, loin de là. Bien qu'écrite au masculin, cette politique concerne directement les femmes. Doit-on rappeler que la clientèle de la formation professionnelle, tant au secondaire qu'au cégep, est encore majoritairement féminine? En 1980, 52% des diplômés(es) du secondaire, secteur professionnel, sont des filles. Au secteur professionnel du niveau cégep, les filles totalisent, en 1981, 57% des premières inscriptions à temps complet.

Outre la dimension quantitative, cette consultation prend d'autant plus d'importance pour les filles qu'elle s'inscrit dans un contexte politique et économique très peu propice à la reconnaissance de leurs droits et que les problèmes à résoudre demeurent encore nombreux.

C'est donc avec la préoccupation d'identifier des éléments de réponses aux problèmes rencontrés par les clientèles féminines et de s'assurer, par ailleurs, que les quelques acquis des femmes à ce chapitre seront préservés, que nous avons entrepris l'analyse de ce projet de politique.

CHAPITRE 1- Les filles et la formation professionnelle

Puisque c'est principalement à la lumière des problèmes rencontrés par la clientèle féminine que nous avons analysé les propositions faites par le MEQ dans son livre blanc sur la formation professionnelle des jeunes, nous rappellerons ici, à grands traits cependant, ce qui les affecte plus particulièrement dans le cadre de ce dossier. Par analogie avec la description des faits produite dans le document ministériel, nous regrouperons les particularités de la participation des filles au dossier de la formation professionnelle selon qu'il s'agira de faire état des "acquis" dans un premier temps, pour ensuite poursuivre avec les problèmes non résolus ou encore les "inquiétudes".

Des acquis importants

Depuis ces dernières années notamment, il semble qu'en termes d'accessibilité à la scolarisation les filles aient réalisé des gains importants. Comme l'indiquent d'ailleurs les auteurs du livre blanc, en 1981, elles comptaient pour plus de 50% des élèves du collégial. Elles représenteraient même, toujours en 1981, 2 51,8% du total des diplômés(es) de niveau secondaire et, en 1980, 54,4% des diplômés(es) du collégial. De plus, selon l'analyse faite par Robert Maheu et Daniel Maisonneuve, il semblerait que le fait que les filles se retrouvent ainsi en plus grand nombre que les garçons parmi les diplômés(es) ne soit pas lié à leur

^{1.} MEQ, <u>La formation professionnelle des jeunes: propositions de relance et de renouveau</u>, 2e trimestre 1982, 87 p.

^{2.} Voir le tableau no 1 annexé.

^{3.} Voir le tableau no 3 annexé.

^{4.} R. Maheu et D. Maisonneuve, <u>La progression des élèves au secondaire et au collégial</u>, <u>premiers résultats: 1976 à 1981</u>, août 1982, 60 p.

importance numérique dans la population en général. Selon les estimations que ces démographes ont pu faire, tout indique que les filles auraient un avantage sur les garçons puisque ces dernières obtiendraient un diplôme de niveau secondaire ainsi qu'un diplôme d'études collégiales, dans des proportions plus élevées que les garçons. Ainsi, en 1981, les filles détiendraient un diplôme de niveau secondaire, dans une proportion de 67,6 contre 60,1 chez les garçons les proportions des filles et des garçons détenant un diplôme de niveau collégial seraient respectivement de 30,0 et 24,3.

A ce premier constat, il faut ajouter certaines données relatives à la répartition selon les secteurs de formation. A cet effet, les auteurs du livre blanc notent des améliorations, tant au secondaire qu'au collégial².

"De plus, pour les mêmes années et tant au secondaire qu'au collégial, la répartition des filles entre le secteur général et le secteur professionnel n'accusait pas de différence significative par rapport à celle des garçons"(3).

Les travaux de Robert Maheu et Daniel Maisonneuve tendent à corroborer cette affirmation, du moins pour ce qui est des diplômés(es) du secondaire⁴. Toutefois, au niveau des inscrits(es) au collégial, les données recueillies infirment, plutôt qu'elles ne confirment, les thèses du MEQ. En 1980, 45,4% des inscrites au

^{1.} R. Maheu et D. Maisonneuve, op. cit., p. 7.

^{2.} Ibid., p. 14.

^{3.} MEQ, op. cit., p. 15

^{4.} Voir le tableau no 1 annexé.

collégial l'étaient dans le secteur de la formation professionnelle contre une proportion de 38,3 chez les inscrits. En 1981, les proportions deviennent respectivement de 45,3 chez les filles contre 39,0 chez les garçons les les données issues des diplômés(es) maintenant on constate pour l'année 1980 un écart encore plus grand, soit 45,4% chez les filles diplômées contre 33,8% chez les garçons ayant obtenu un diplôme de niveau collégial. Selon les données les plus récentes dont nous disposons, la situation des filles et des garçons du réseau collégial accuserait donc encore des différences importantes, contrairement à ce qui est affirmé dans le livre blanc.

On sait, de plus, que le phénomène de l'abandon des études avant l'obtention du diplôme est plus répandu chez les garçons que chez les filles, situation qui, apparemment du moins, pourrait être reliée au fait que les filles ont tendance à atteindre un niveau de réussite scolaire supérieur à celui des garçons³. Rappelons enfin le fait que les filles échappent davantage aux filières du professionnel court. En 1981, 7,6% des finissants du secondaire obtenaient un certificat de professionnel court contre 2,9% des finissantes de la même année⁴.

Des "inquiétudes"

En dépit de certains avantages, la situation des filles n'est pas pour autant sans écueils. Nous avons déjà signalé une plus forte

^{1.} Voir le tableau no 2 annexé.

^{2.} Voir le tableau no 3 annexé.

^{3.} Mireille Lévesque, <u>Après l'école secondaire: étudier ou travailler</u>, choisit-on vraiment, C.S.E., 1982, 634 p.

^{4.} Voir le tableau no l'annexé.

tendance chez les filles à opter, au collégial, pour la formation professionnelle. A cette première donnée, il faut ajouter le nombre restreint de concentrations dans lesquelles elles se retrouvent, distribution qui réflète encore trop fidèlement la répartition traditionnelle et sexiste des rôles sociaux.

La distribution des filles dans les différents programmes de formation professionnelle offerts, tant au secondaire qu'au collégial, prend encore plus d'importance lorsqu'on se situe par rapport aux conditions d'insertion au marché du travail, lesquelles sont, de toute évidence, moins avantageuses pour les femmes que pour les garçons. Les dernières données publiées dans le cadre de l'opération <u>Relance</u> sont assez éloquentes à ce sujet. Ainsi, par exemple, illustrent-elles qu'en 1980:

- chez les sortants(es) non diplômés(es), tant au secondaire qu'au collégial, les taux de chômage sont toujours plus élevés chez les femmes que chez les hommes;
- chez les sortants(es) du secondaire, les femmes diplômées chôment plus que les non-diplômés masculins du secteur correspondant (à l'exclusion toutefois des sortants(es) du professionnel long);
- parmi les sortants(es) du collégial, les femmes chôment proportionnellement plus que les hommes et les femmes diplômées en formation générale chôment même proportionnellement plus que leurs confrères sans diplôme;
- côté rémunération cette fois, "les non-diplômés masculins de tous les secteurs des niveaux secondaire et collégial gagnent plus que les diplômées des secteurs correspondants";

- enfin, les spécialités présentant la meilleure cote d'intégration au travail sont des spécialités où les femmes sont très souvent absentes donc nettement dominées par lés hommes².

Toutes ces données mettent donc en évidence certains phénomènes dont le fait que les filles se trouvent encore plus pénalisées que leurs confrères par l'absence de diplôme, qu'elles étaient encore, en 1980, cantonnées dans des spécialités qui ne conduisent nullement à une situation d'égalité en emploi, avec plus de scolarité elles se retrouvent, sur le marché de l'emploi, souvent plus démunies que les garçons. Et les pires conséquences de ces choix ne sont probablement pas toutes actualisées puisque le développement technologique est encore loin d'avoir atteint son point culminant.

Soulignons, en terminant, certains constats tirés d'une étude récente et révélant, premièrement, que les filles sont encore plus portées que les garçons à sous-évaluer les bénéfices d'une formation prolongée et à surévaluer les difficultés susceptibles d'être rencontrées dans la poursuite des études et, deuxièmement, que la réussite scolaire affecte différemment filles et garçons, ces derniers étant souvent conduits à la formation professionnelle en raison de difficultés au plan scolaire alors que chez les autres (filles) les facteurs de réussite scolaire étant significativement moins déterminants. A ces constats, nous sommes tentées d'ajouter l'hypothèse voulant qu'il y ait une relation entre l'accroissement de la scolarisation et l'augmentation du taux de chômage.

l. Cette cote d'intégration rend compte, dit-on, de plusieurs facteurs dont notamment le taux de chômage et le salaire moyen hebdomadaire pour les emplois à temps plein.

^{2.} Toutes ces données sont tirées de : Louise Bigras, Relance sur l'égalité en emploi, MEQ, Direction des politiques et plans, 1982, 20 p.

^{3.} Mireille Lévesque, <u>op. cit</u>.,

Nous ne savons si les tendances dont on vient de faire état se maintiennent en 1982. Avec les données dont nous disposons, nous ne pouvons pas non plus confirmer l'hypothèse formulée en regard du taux de chômage. Cependant, ces données ne nous permettent pas pour autant d'infirmer ces hypothèses. Les acquis constatés, initialement, doivent donc être considérés avec prudence et à la lumière d'une analyse approfondie de la réalité, analyse à laquelle les auteurs du livre blanc ne semblent pas s'être livrés.

CHAPITRE 2- Un aperçu de la problématique du MEQ

Avant d'amorcer une étude plus détaillée des propositions de réforme contenues dans le livre blanc du MEQ sur la <u>Formation</u> <u>professionnelle des jeunes</u>, nous croyons qu'il est opportun de rappeler ici, brièvement, les principales composantes de la problématique retenue. Cette première démarche est essentielle puisque c'est à la lumière de ces énoncés et des constats que nous avons nous-mêmes rappelés au chapitre précédent que nous devons questionner les différents éléments de réformes proposés.

Sans en compromettre le sens ni la portée, nous croyons pouvoir résumer cette problématique en dégageant trois composantes essentielles. Pour ce faire, nous citerons d'ailleurs de longs extraits du livre blanc.

Disons, tout d'abord, que le MEQ remet spécifiquement en question le fait que les "techniques et les technologies" n'aient pas encore acquis droit de cité dans la formation de base, alors que "la culture planétaire est devenue, dans ses messages comme dans ses médias, profondément technologique". C'est ainsi qu'on affirme ce qui suit:

"Les finalités et les objectifs de l'école, disons-nous d'abord. Ces finalités et ces objectifs tiennent essentiellement dans la formation intégrale des personnes. Ce qui signifie que l'école doit préparer à assumer pleinement l'ensemble des dimensions de la

^{1.} MEQ, op. cit., p. 25.

vie humaine, y compris celles qui ont trait à la vie active, à l'exercice de rôles et de fonctions dans la société, à la participation au monde du travail et de la production. Les aspects culturels de cette préparation sont eux-mêmes pluridimensionnels et l'école manquerait à sa mission si elle excluait de la culture des dimensions aussi importantes que la technique et la technologie comme si les "humanistes" d'aujourd'hui n'avaient pas aussi à se mouvoir à l'aise dans un monde où la technologie est devenue une composante déterminante de la vie quotidienne"(1).

Un deuxième élément capital de la problématique véhiculée par le MEQ réside dans la reconnaissance explicite des fonctions de sélection, d'élimination et de stratification joués par l'école, fonctions sinon initiées, du moins renforcées par elle, et dont l'histoire de la formation professionnelle et des problèmes qu'on y retrouve constituent les manifestations peut-être les plus tangibles. En d'autres termes, on reconnaît la pertinence des thèses démontrant l'importance déterminante des facteurs socio-économiques et culturels sur la carrière scolaire des jeunes.

"Au Québec, d'ailleurs, les chiffres montrent à l'évidence que l'établissement de liens étroits entre formation professionnelle et découpage social n'a rien de théorique — d'"académique", si l'on peut risquer ici ce mot. En effet, on y constate globalement que plus on est socio-économiquement à l'aise, plus longtemps on essaie de faire instruire ses enfants; que, significativement plus que les francophones, les anglophones dirigent leurs enfants vers des formations plus longues et moins rapidement "professionnelles"; que les choix de certains profils professionnels sont encore très entachés de ségrégation sexuelle"(2)

^{1.} MEQ, Op. cit., p. 27-28.

^{2. &}lt;u>Ibid.</u>, p. 26.

Cette reconnaissance conduit même le MEQ à remettre directement en cause l'école, d'abord dans ses pratiques pédagogiques, mais également dans ses structures d'organisation.

"Se pourrait-il que, plus ou moins à notre insu, elle soit elle-même un instrument des hégémonies culturelles, des découpages sociaux et des disparités économiques que ses agents sont les premiers à dénoncer"(1).

"Il (le dossier de la formation professionnelle) interroge aussi l'ensemble de nos pratiques pédagogiques. Car tout le monde sait bien que c'est l'échec ou l'ennui au "général" qui pousse bien des jeunes vers certaines formations dites professionnelles, mais souvent trop courtes et trop étroites pour être vraiment rentables. C'est sans doute encore plus souvent la faible connaturalité qu'ils ressentent envers les méthodes et les approches pédagogiques privilégiées, les unes jugées trop abstraites ou théoriques, les autres trop "scolaires", linéaires ou décrochées de la vie quotidienne, voire négatrices de la réalité corporelle ellemême"(2).

"Ces questions rejoignent aussi, on le comprend aisément, les structures d'organisation et les régimes pédagogiques de l'école. Car on est en droit de penser que les hiérarchisations et les cloisonnements culturels et socio-économiques dont on a parlé ont leurs corrélats, sans doute aussi leurs renforcements, dans l'organisation scolaire elle-même. Se pourrait-il que l'école elle-même réduise artificiellement les contenus de la formation de base, privilégie et impose des cheminements dans lesquels seule une minorité est vraiment à l'aise..."(3).

^{1.} MEQ, <u>op. cit.</u>, p. 28.

^{2. &}lt;u>Ibid.</u>, p. 28.

^{3. &}lt;u>Ibid.</u>, p. 29.

En troisième lieu, il nous faut rappeler qu'à l'instar de la Commission Jean, le MEQ situe (dans son discours) la formation professionnelle au coeur du développement économique et prend officiellement option pour une formation professionnelle qui s'appuie sur une solide formation de base.

"Ces inégalités culturelles, sociales et économiques situent d'emblée la formation professionnelle au coeur des enjeux de développement économique. Beaucoup moins, comme le voudraient certaines analyses superficielles, par la nécessité d'assurer une étroite correspondance entre des emplois spécifiques et les profils de formation professionnelle que par la nécessité de hausser le niveau général de formation et de compétence, d'accroître le nombre de personnes hautement qualifiées, d'assurer au plus grand nombre la formation de base qui permet la mobilité, l'adaptation_au changement, l'autonomie, l'esprit d'initiative et l'intelligence dans l'exercice des tâches. On connaît de mieux en mieux la rentabilité économique de formations de base plus riches et plus longues, moins immédiatement axées sur des objectifs "pointus" et plus ouvertes à de multiples auto-développements"(1).

"Cela signifie que l'école secondaire ne saurait être le lieu de spécialisations disciplinaires ou professionnelles hâtives ou trop poussées, mais qu'elle doit plutôt concentrer ses efforts sur les apprentissages de base nécessaires à toute insertion consciente et positive dans la vie de la cité... ... Le meilleur investissement consiste toujours en une solide formation de base, préalable essentiel à toute spécialisation valable et à toute mobilité positive: cela, des pays hautement industrialisés en ont tiré toutes les conclusions. A telle enseigne que,

MEQ, <u>op. cit</u>., p. 27.

l'expérience tend à le montrer, un élève ayant complété une formation secondaire même non spécialisée dispose de plus d'atouts qu'un élève qui quitte l'école avec une formation de base tronquée au profit d'une formation professionnelle trop pointue et trop courte pour être significative et porteuse d'avenir"(1).

De plus, rappelant encore une fois les orientations privilégiées par la Commission Jean en matière de formation professionnelle, le livre blanc reprend même les termes de la CEFA pour désigner ce qu'il entend par formation professionnelle. Il parle alors de formation "reliée à l'emploi" en ajoutant que cette appellation ou définition a, entre autres, comme avantage:

"... de ne pas restreindre la formation professionnelle à l'acquisition pragmatique d'habiletés liées à l'exercice de certains gestes techniques étroitement considérés..."(2).

Il rappelle, en outre, que l'école secondaire "vise essentiellement des objectifs de formation de base" , pour définir enfin la formation professionnelle de base comme étant celle:

"qui permet d'acquérir des savoirs fondamentaux et des habiletés de base, de développer ses facultés créatrices, de se préparer à remplir des fonctions communes à plusieurs types d'emploi: tous des éléments de formation que l'on peut qualifier de "transférables" et qui sont de nature à faciliter l'adaptation, la mobilité, le recyclage et le perfectionnement. Cette formation professionnelle de base s'acquiert ordinairement à la faveur de contenus fondamentaux — "transversaux"—, dont les applications ne sont pas spécifiques à un métier, à une profession ou à une fonction de travail"(4).

^{1.} MEQ, <u>op. cit</u>., p. 46.

^{2. &}lt;u>Ibid.</u>, p. 33.

^{3. &}lt;u>Ibid</u>., p. 46.

^{4.} Ibid., p. 33.

On présente donc la formation professionnelle offerte au secondaire comme étant une formation qui répondrait aux objectifs de la formation de base. La formation professionnelle spécialisée, c'est-à-dire celle qui préparerait plus directement à l'exercice de fonctions de travail particulières, serait reportée, pour ainsi dire, à un niveau postérieur au secondaire V. C'est du moins ce que laisse entendre les énoncés du MEQ tels qu'ils apparaissent dans la problématique.

Partant de ces considérations, le MEQ s'est donc donné comme mandat d'entreprendre une réforme dite "fondamentale" de la formation professionnelle des jeunes, en se fixant comme "cibles prioritaires" la nécessité de reconsidérer le contenu et la durée de la formation de base. On parleici de faire une place à la technologie et de faire en sorte que la formation professionnelle ne soit plus acquise prématurément ou "comme par défaut".

Le MEQ énonce également, au chapitre des "cibles prioritaires", l'importance de hausser le niveau général de formation et de permettre le décloisonnement à l'intérieur d'un même niveau mais également entre les niveaux. On note enfin la volonté de voir à ce que la formation professionnelle dite "gratifiante" ne soit pas l'apanage exclusif des niveaux supérieurs de formation, de même que l'intention de "... favoriser l'élargissement et la diversification des choix professionnels faits par les filles".

Telles sont les options-clés de la problématique du MEQ et auxquelles le C.S.F. est heureux de souscrire. Les choix ici faits par le MEQ s'inscrivent, à priori du moins, dans le sillon des propositions qui lui sont faites depuis longtemps, par différents groupes de pression et que le MEQ ne semblait pas vouloir endosser. Ils rejoignent aussi les orientations privilégiées par la Commission Jean, orientations, rappelons-le, qui ont largement été appuyées par les membres du Conseil²

^{1.} MEQ, op. cit., p. 31.

^{2.} C.S.F., <u>La formation des adultes: les femmes. Réactions du</u>
<u>Conseil du statut de la femme au rapport de la Commission d'étude</u>
<u>sur la formation des adultes, mai 1982, 46 p.</u>

Au-delà des énoncés de principe, il nous faut voir également et de façon bien pratique cette fois, comment le Ministère entend opérationnaliser les objectifs annoncés. C'est ce dont nous traiterons dans les chapitres suivants.

CHAPITRE 3- Les réponses du MEQ aux problèmes identifiés en formation professionnelle

Nous avons analysé les principales propositions contenues dans le livre blanc, en les regroupant autour de deux grands problèmes, soit celui des abandons prématurés, c'est-à-dire l'abandon des études avant l'obtention d'un diplôme et le problème de l'orientation hâtive ou de la spécialisation prématurée.

Les réponses que les auteurs du livre blanc suggèrent pour, éventuellement, apporter des éléments de solution au problème des abandons prématurés seront traitées dans un premier temps. Par la suite, nous considérerons les réponses du MEQ au problème de l'orientation hâtive en distinguant, si on peut dire, deux façons différentes d'aborder la question, soit en se plaçant tantôt du côté de l'école qui par ses modalités organisationnelles dicte les moments où doivent se faire les choix professionnels, tantôt du côté de l'école en tant qu'organisme ayant comme mission de surmonter "les clivages sociaux et sexuels". C'est d'ailleurs par le biais de ce dernier volet que nous traiterons plus spécifiquement de la question de la diversification des choix professionnels faits par les filles.

3.1 <u>Les réponses du MEQ au fort pourcentage d'abandons</u>

Bien que le phénomène de l'abandon des études avant l'obtention d'un diplôme ne constitue pas un problème spécifique aux filles, au contraire même, il serait, selon les données statistiques dont nous disposons, davantage le fait des garçons les clientèles féminines ne sont pas pour autant à l'abri de ce type de problème. Bien qu'elles y soient confrontées dans une proportion moindre que les garçons, celles qui le sont en éprouvent les séquelles de façon, toutefois, plus dramatique, puisque les difficultés d'intégration au marché du travail sont plus grandes pour les filles qui ont abandonné leurs études sans avoir obtenu de diplôme que pour les garçons.

Ce que le MEQ propose pour pallier ces difficultés se retrouve, pour une bonne part, au chapitre des propositions concernant l'éducation préscolaire et l'école primaire. On découvre également quelques éléments de réponses dans les propositions touchant l'école secondaire, mais les plus fondamentales demeurent, croyons-nous, au niveau de l'école primaire.

Partant des constats voulant que "le destin scolaire et social se joue très tôt"², que les facteurs socio-économiques déterminent largement le cheminement scolaire des individus³, que l'école, par sa pédagogie tout autant que par ses structures d'organisation, contribue trop souvent sinon à accroître, du moins à maintenir les inégalités sociales d'origine et, enfin, que l'abandon prématuré des études de même que l'orientation vers des formations écourtées (ex: le professionnel court) soient généralement les résultats du cumul d'échecs amorcé dès les premières années de la scolarisation,

^{1.} Voir les données fournies au ler chapitre du présent document.

^{2.} MEQ, op. cit., p.

^{3.} Pour en savoir davantage sur ce sujet, il faut consulter les résultats des travaux effectués à l'I.N.R.S.-éducation et consignés dans les documents suivants: Marcelle Hardy, Roch et al.:

Caractéristiques des étudiants du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire, MEQ, Direction de la recherche, nov. 1981, 218 p., ainsi que Les étudiants(es) de l'enseignement secondaire professionnel court: leur origine sociale et leurs rapports à

le MEQ entend prendre le problème par la racine en proposant des éléments de renouveau, dès les premières étapes de la formation, soit dès la maternelle et l'élémentaire.

Il propose donc toute une série de mesures visant à contrer les inégalités de départ et à éviter le cumul de déficits d'apprentissages telles: la mise à la disposition des intervenants(es) auprès de ces clientèles d'instruments de dépistage, de diagnostic, d'apprentissage correctif en psycho motricité et en vocabulaire de base, pour ce qui est du préscolaire et en apprentissage de la langue et du calcul pour l'élémentaire, d'outils de mesure de l'atteinte des objectifs du primaire, d'outils nécessaires à l'établissement de bilan fonctionnel, etc. 1.

Il rappelle en outre que les liens entre les différents niveaux, à savoir maternelle, primaire et secondaire, doivent être plus étroits et plus organiques². On insiste enfin, et c'est là croyons-nous une considération d'importance majeure, sur le nécessité de renouveler la pédagogie de manière à ce que les apprentissages proposés aient une prise sur la vie réelle et qu'ils soient, par le fait même, rendus plus accessibles.

"les apprentissages de base doivent être accessibles à tous, comme le pain et l'oxygène si l'on peut dire. Le véritable enjeu est ici pédagogique: il consiste à faire acquérir ces apprentissages en lien étroit avec le milieu naturel qui est le leur, celui de la vie de tous les jours"(3).

MEQ, <u>op. cit</u>., p. 40.

^{2. &}lt;u>Ibid</u>., p. 39.

^{3. &}lt;u>Ibid</u>., p. 40.

L'enjeu majeur est ici d'ordre pédagogique, on l'affirme même catégoriquement: "on ne perdra pas de vue que le renouveau sera pédagogique ou qu'il n'y aura pas de vrai renouveau".

Au secondaire cette fois, on rappelle également l'importance du renouveau pédagogique tel que défini précédemment et on ajoute, comme moyen d'accroître la persévérance scolaire, la nécessité d'ouvrir la porte aux cheminements multiples. Nous aborderons cette dernière question dans le cadre du prochain chapitre.

Dans l'ensemble, le C.S.F. endosse l'analyse faite par le MEQ du phénomène des abandons prématurés et, en conséquence, reconnaît la pertinence des mesures ici proposées. Nous croyons en effet que tant et aussi longtemps qu'on n'aura pas fait tous les efforts nécessaires pour actualiser la pédagogie au sens de l'intégrer aux problèmes et réalités vécus quotidiennement par les clientèles, d'une part, et fourni, d'autre part, aux intervenants(es) les supports matériels nécessaires au diagnostic et à l'enseignement correctif, on ne pourra éviter le cumul d'échecs conduisant presque de façon inévitable au décrochage des jeunes.

Cependant, bien que l'analyse du MEQ rencontre nos vues, èlle soulève néanmoins certaines interrogations. L'essentiel des questions, sinon des craintes, que suscitent chez nous les propos du MEQ réside au niveau des convictions mêmes du Ministère dans les mesures qu'il propose. Quand on constate tout d'abord que le renouveau pédagogique promu s'accompagne, certes, de la mise à la disposition des enseignants(es) d'outils pédagogiques mais que, parallèlement à cet injection de matériel nouveau, il n'est aucunement fait mention de perfectionnement des utilisateurs(trices), on a du mal à croire que le renouveau pédagogique recherché puisse

^{1.} MEQ, op. cit., p. 30.

être possible. Il ne suffit pas de dire ou d'affirmer catégoriquement que les instruments d'évaluation ne doivent plus servir à sélectionner ni à cataloguer les clientèles ou encore de déclarer que les apprentissages doivent coller davantage au vécu quotidien des jeunes. Encore faut-il que les intervenants(es) soient eux-mêmes au clair par rapport à l'analyse de laquelle découlent ces affirmations. Nous ne sommes pas du tout certaines que tous(tes) les enseignants(es) bénéficient, actuellement, des moyens ou occasions nécessaires pour réfléchir sur leurs pratiques et effectuer les mises à jour ou changements qui s'imposent. On ne peut donc s'attendre des enseignants(es) qu'ils(elles) révolutionnent leur pédagogie, parce qu'il s'agit vraiment ici d'une révolution de la pédagogie, sans autre support que les supports purement matériels que le MEQ s'engage à produire (outils diagnostics, instruments d'apprentissages correctifs, etc.). A voir l'insistance accordée par le MEQ à qualifier le renouveau proposé de pédagogique, de même que l'accent mis sur le perfectionnement des maîtres du niveau secondaire, nous nous attendions à ce qu'il y aille de la même énergie pour promouvoir le perfectionnement des intervenants(es) du préscolaire et de De plus, devant les effets, notamment à l'élémentaire l'élémentaire. et au préscolaire, des dernières compressions budgétaires et le silence du livre blanc sur cette question, nous nous interrogeons sérieusement sur les résultats possibles de la mission ici confiée aux enseignants(es).

Nous ne pouvons non plus passer sous silence le fait que le MEQ, tout en affirmant, d'une part, que:

"... Il convient, dès le primaire, d'éliminer certaines approches pédagogiques qui trans-forment faussement les apprentissages de base en "matières scolaires" ou "académiques" préalablement ennuyeuses et dans lesquelles tout le monde ne peut pas réussir"(1).

et, d'autre part, que:

"... le nouveau régime pédagogique privilégie l'intégration des matières et des contenus d'apprentissage, plutôt que l'addition de nouvelles disciplines qui, elles, seraient plus "proches de la vie". Il importe en effet que toutes les matières favorisent l'insertion dans la vie réelle"(2).

^{1.} MEQ, op. cit., p. 40.

^{2.} Ibid., p. 41.

présente, néanmoins, certaines matières comme étant des "temps forts et privilégiés de cette intégration.

"... Ce qui n'empêche pas de considérer certaines d'entre elles (matières) comme des temps forts et privilégiés de cette intégration: ainsi en est-il, par exemple, des activités de formation placées par le régime pédagogique sous les rubriques "formation personnelle et sociale", formation religieuse et morale et vie économique et culturelle"(1).

Nous comprenons qu'il soit plus facile de répondre au renouveau pédagogique annoncé, dans le cadre des activités pédagogiques énumérées ci-haut. C'est en ce sens d'ailleurs que nous souhaiterions pouvoir interpréter ces éléments de discours. Cependant, quand on remarque que le MEQ se réfère à ces activités comme étant, dit-il, "des temps forts et privilégiés de cette intégration", nous en arrivons à croire qu'il accorde une autre signification à cet énoncé.

Nous croyons, pour notre part, que les priorités devraient être portées davantage sur les apprentissages disciplinaires de base tels les mathématiques et le français, puisque c'est actuellement dans le cadre de ces apprentissages que les distances à parcourir pour atteindre les objectifs visés sont les plus grandes, puisque également, c'est sur la base de ces apprentissages que s'opèrent, dans les faits et depuis longtemps, la sélection, l'élimination, l'étiquetage, etc., par ailleurs tant dénoncés.

Quelles seraient les conséquences, en termes de sélection, de ne pas faire les mêmes efforts de renouveau pédagogique lorsqu'il est question de l'enseignement des disciplines de base telles le français et les mathématiques? C'est là, croyons-nous, une question qui mérite qu'on s'y attarde lorsque l'on cherche des éléments de réponses au problème des abandons prématurés.

^{1.} MEQ, <u>op. cit.</u>, p. 41.

Enfin, une dernière caractéristique du discours du MEQ qui nous incite à croire que le proposeur lui-même (MEQ) ne semble pas, apparemment du moins, tout à fait convaincu de la pertinence ni, surtout, de l'efficacité des mesures qu'il propose, réside dans le maintien, au secondaire, des filières du professionnel court. Si le MEQ croyait réellement en l'efficacité des mesures proposées, maintiendrait-il par ailleurs, comme il semble vouloir le faire, les voies d'évitement de la trajectoire scolaire offertes notamment par les filières du professionnel court? Nous traiterons d'ailleurs, de façon plus explicite, de cette question dans le chapitre suivant.

Pour réduire au maximum le nombre des abandons prématurés, le MEQ propose donc dans son livre blanc des mesures qui nous paraissent porteuses de solutions réelles. Mais, encore faut-il que l'instigateur de ces correctifs, de même que les principaux acteurs en soient eux-mêmes convaincus.

Le C.S.F. est, pour sa part, acquis à la nécessité des mesures proposées et, en conséquence, est d'avis:

- que, parallèlement au support technique déjà prévu par le MEQ, il est essentiel que tous(tes) les intervenants(es) auprès des jeunes puissent acquérir ou réactiver, selon le cas, dans le cadre d'activités de perfectionnement par exemple, leurs connaissances par rapport aux phénomènes sociaux, culturels, pédagogiques et même politiques, sous-jacents au problème des abandons prématurés; il ne s'agit pas de retourner les intervenants(es) à l'école, mais plutôt de leur fournir les moyens (disponibilités et ressources) nécessaires pour permettre les mises à jour et/ou changements souhaités;
- que les activités pédagoqiques prioritairement concernées par les efforts visant à intégrer les apprentissages au vécu des jeunes soient celles qui débouchent sur l'appropriation de la langue et des mathématiques;

qu'en conséquence, les efforts consentis en termes d'outillage et de perfectionnement soient prioritairement axés sur ces champs d'apprentissage; le MEQ met lui-même l'accent sur ces champs d'apprentissage lorsqu'il annonce qu'il entend supporter le travail des enseignants par la production d'outils pédagogiques, mais il semble renoncer à cette priorité lorsqu'il traite de la nécessité d'intégrer les apprentissages au vécu des jeunes.

3.2 <u>Les réponses du MEQ à l'orientation hâtive et à la spécialisation prématurée</u>

Quand on parle de problèmes reliés à l'orientation hâtive et à la spécialisation prématurée, on se réfère notamment au fait que les jeunes, dans le système actuel, ont à choisir très tôt les orientations qui dicteront par la suite l'ensemble de leur cursus scolaire'. On réfère également au fait que ces choix sont d'autant plus prématurés qu'il sont bien souvent la conséquence directe, non pas d'un choix réel, mais d'un cumul de déficits au niveau des apprentissages qui a pour effet, on l'a vu précédemment, sinon de mener à l'abandon pur et simple des études, du moins de conduire vers les voies de formation menant le plus étroitement et le plus rapidement possible au marché du travail, quand ce n'est pas au marché du chômage. problème de la spécialisation hâtive nous renvoit également au fait que les voies de formation existantes sont actuellement très cloisonnées, ce qui a inévitablement pour effet de renforcer les problèmes reliés plus spécifiquement à la spécialisation hâtive. Ainsi, non seulement choisit-on très tôt, voire même trop tôt, son orientation mais il s'avère, de plus, que les retours possibles sur ces "choix" ne sont pas facilités. C'est même au prix de pénalités importantes ayant pour effet, dans certains cas, de décourager les clientèles que ces changements sont possibles. Et l'on pourrait poursuivre en parlant des difficultés de passage d'un niveau à l'autre, notamment pour les étudiants(es) du secteur professionnel offrant des programmes ne donnant souvent pas accès à un niveau supérieur de formation.

^{1.} On sait qu'actuellement, si on fait abstraction des facteurs socioéconomiques et culturels, c'est généralement une fois complété le secondaire III que les choix s'opèrent, c'est-à-dire à l'âge d'environ 14 ans et ce, tant pour ceux et celles qui optent pour le secteur professionnel que pour les autres qui poursuivent une formation générale, via les familles de cours à option. Dans la pratique, toutefois, ces facteurs interviennent et la précocité des choix professionnels s'en trouve significativement affectée via la réussite scolaire d'une part, et les stéréotypes sexistes d'autre part.

Enfin, l'orientation hâtive et la spécialisation prématurée réfèrent également aux types de formations offertes plus particulièrement en formation professionnelle, formations qui sont trop souvent axées sur l'apprentissage de certaines tâches reliées à l'exercice de métiers particuliers et que les auteurs du livre blanc du MEQ qualifient eux-mêmes de "pointues".

Si on veut parler maintenant des problèmes rencontrés plus spécifiquement par les clientèles féminines en regard de cette question, il nous faut ajouter certaines données à celles que nous venons d'exposer.

Nous devons insister notamment sur le fait que la culture, avec les stéréotypes sexistes qu'elle continue de véhiculer, n'est aucunement influencée par les dispositions prévues au régime pédagogique et ne contribue pas moins pour autant à dicter, et ce de façon très précoce, les cheminements scolaires des filles et des garçons. On reconnaît toutes, voire même tous, que l'école ne réussit encore que très faiblement à contrer ces choix dictés par la culture. Aussi, ce n'est plus à 14 ans que la petite fille fait son choix pour les techniques de secrétariat et le petit garçon pour les techniques physiques, mais bien avant.

En outre, les problèmes d'orientation précoce et de spécialisation prématurée prennent d'autant plus d'acuité chez les filles qui semblent encore sous-estimer plus que leurs compagnons les bénéfices d'une formation prolongée², indépendamment d'une réussite scolaire souvent supérieure à celle des garçons et se cantonnent à un nombre restreint de spécialités conduisant de surcroît à des métiers souspayés quand ils ne sont pas tout simplement appelés à disparaître.

^{1.} Age théorique où s'opèrent les choix. Voir note au bas de la page précédente.

^{2.} Mireille Lévesque, op. cit.,

Quelles sont les réponses que le MEQ entend apporter pour remédier à ces situations? Via les mesures proposées pour contrer le phénomène des abandons prématurés, le MEQ présente, croyons-nous, certains éléments de réponses à l'orientation hâtive, dans le sens où cette orientation se trouve précipitée et conditionnée par le réussite scolaire. Ces mesures, bien qu'elles nous soient apparues adéquates, avec certaines réserves cependant ne permettent pas pour autant de résoudre l'ensemble des problèmes exposés ici.

Que peut faire l'école par rapport aux problèmes engendrés par des choix prématurés et dont les conséquences sont, on le sait, très contraignantes? Que peut faire l'école, non seulement pour ne pas inciter les jeunes à faire des choix déterminants de façon prématurée, mais également pour contrer les incidences culturelles en matière de choix professionnels? C'est à la lumière de ces interrogations que nous aborderons les propositions dites de renouveau annoncées par le MEQ. Nous tenterons donc de dégager ici, de l'ensemble des propositions ministérielles, celles qui nous paraissent constituer des éléments de réponses aux questions posées. Nous aborderons ces mesures en les regroupant selon qu'elles s'inscrivent tout d'abord dans le contexte du report de la spécialisation tel qu'annoncé par le MEQ comme première réforme apportée au niveau secondaire, pour ensuite traiter plus spécifiquement de la question du décloisonnement. L'ensemble de ces mesures devrait nous fournir des indications quant à la volonté du Ministère de faire en sorte que l'école n'incite plus les jeunes à faire des choix déterminants de façon prématurée.

Dans un deuxième temps, nous aborderons le second volet de la question posée, à savoir: qu'est-ce qui, dans le livre blanc du MEQ, est de nature à faire en sorte que l'école puisse contrer les incidences culturelles et sociales en matière de choix professionnel?

^{1.} Voir le chapitre sur les abandons.

- 3.2.1 <u>L'école qui incite ou n'incite plus les jeunes à faire des choix déterminants de façon prématurée</u>
- 3.2.1.1 <u>Le report de la spécialisation via l'option prise pour une formation de base plus riche et plus solide</u>

Ainsi que nous l'avons déjà signalé antérieurement, le MEQ annonce officiellement ses couleurs en matière de formation de base.

"Le meilleur investissement consiste toujours en une solide formation de base, préalable essentiel à toute spécialisation valable et à toute mobilité positive: cela, des pays hautement industrialisés en ont tiré toutes les conclusions. A telle enseigne que, l'expérience tend à le montrer, un élève ayant complété une formation secondaire, même non spécialisée, dispose de plus d'atouts qu'un élève qui quitte l'école avec une formation de base tronquée au profit d'une formation professionnelle trop pointue et trop courte pour être significative et porteuse d'avenir"(1).

Cette formation de base, qui devra dorénavant inclure une préparation à la vie active ainsi qu'une formation à la technologie, est donc vue comme un préalable essentiel à toute spécialisation.

Cette option pour un enrichissement de la formation de base impliquant des changements, tant dans sa durée que dans son contenu, n'exclut pas pour autant qu'une formation professionnelle soit dispensée au niveau de l'école secondaire. Elle impliquerait cependant l'exclusion d'une formation professionnelle dite trop "pointue" pour ne dispenser qu'une formation professionnelle, "spécialisée si possible", ainsi définie:

^{1.} MEQ, <u>op. cit</u>., p. 46.

"... cette formation doit être assez poussée pour permettre de faire face aux changements technologiques, voire pour y participer activement, mais assez large et polyvalente pour permettre l'adaptation, la mobilité, le recyclage et le perfectionnement"(1).

De façon plus concrète encore, le MEQ ajoute que cette formation s'acquerrait généralement après la cinquième année du secondaire et qu'elle aurait une durée pouvant aller de moins d'un an à deux ans, dépendamment de la complexité des métiers en cause². On ajoute également que cette formation professionnelle serait dispensée selon des modes d'organisation qui favorisent l'insertion progressive en milieu de travail et dans un cadre général où les liens école-industrie seraient plus étroits³. Enfin, on note l'accessibilité à ces programmes de formation professionnelle pour "tout diplômé du secondaire, quels que soient les cours à option qui auront été suivis"⁴.

C'est donc, de l'affirmation même du MEQ, le report de la formation professionnelle après le secondaire V qui est ici préconisé. Cependant, lorsqu'on parle de report, on dit bien qu'il serait le fait de la majorité et non de la totalité des élèves. De plus, conformément à ses intentions de privilégier la voie des cheminements multiples plutôt que celle conduisant "...à l'uniformisation et à la normalisation des cheminements d'apprentissage"⁵, le MEQ présente différentes ouvertures ayant pour effet de permettre de s'engager plus tôt (c'est-à-dire avant la fin du secondaire V) dans une formation professionnelle. Nous rappelons ici brièvement chacune de ces ouvertures possibles ainsi que certaines des questions qu'elles soulèvent.

^{1.} MEQ, <u>op. cit.</u>, p. 53.

^{2.} Ibid.

^{3.} Ibid., p. 54 (on parle ici "d'expérimentations plus poussées de formation en alternance", de modifications de calendriers et des horaires, dans le sens de les "rapprocher des calendriers et des horaires du monde du travail").

^{4.} Ibid.

^{5. &}lt;u>Ibid.</u>, p. 46.

Om sait, tout d'abord, que les propositions du MEQ auraient pour effet d'ajouter aux familles de programmes à option déjà offertes en secondaire III, IV et V une nouvelle famille axée sur des activités d'éducation technique ou technologique. Se rapportant à ces nouveaux choix possibles, on précise que les étudiants(es) qui auraient opté pour ces cours pourraient se les voir créditer en formation professionnelle. Tels que présentés, ces nouveaux cours à option présenteraient ainsi une particularité par ailleurs absente des cours figurant dans les autres familles. On ajoute cependant que le fait d'opter pour ces programmes d'éducation technologique, bien qu'ils puissent être crédités en formation professionnelle, n'aurait pas pour effet "d'inscrire formellement" ceux(celles) qui en feraient le choix dans une filière de la formation professionnelle.

Cette première ouverture, bien qu'alléchante a priori, soulève néanmoins certaines interrogations. Ainsi, par exemple, comment peut-on comprendre qu'une formation que l'on prétend par ailleurs non spécialisée, puisqu'elle s'inscrirait dans le bassin des cours à option de la formation de base, puisse se voir reconnue équivalente à une formation professionnelle que l'on qualifie tantôt de formation de base, tantôt de formation possiblement spécialisée? Peut-on penser que, bien que l'intention du Ministère, en faisant état de ces propositions en matière de formation technologique, ne soit pas de conduire formellement les inscrits(es) à ces cours dans une filière de la formation professionnelle, dans les faits cependant, les mesures proposées n'aient pas un tel effet? Serions-nous trop suspicieuses en y voyant une façon de plus pour les filles de se détourner des mathématiques et des sciences, dont on conteste l'exclusivité des titres de noblesse bien sûr, mais dont on ne peut nier l'importance en termes d'accès à des études prolongées et plus diversifiées, de même qu'à des ouvertures plus prometteuses sur le marché du travail?

^{1.} MEQ, <u>op. cit.</u>, p. 51.

Nous souscrivons, pour notre part, au fait que les jeunes, filles ou garçons, et peu importe le secteur de formation emprunté par la suite, aient accès à une formation technique dans le cadre de leur formation de base. Nous y voyons même une contribution importante à la désexisation des choix professionnels et des rôles sociaux, dans la mesure, toutefois, où cette formation ne reproduit pas, à sa façon, la distribution sexiste des rôles: soit en réservant volontairement ou non certains apprentissages aux garçons et certains autres aux filles, soit encore en se restreignant à offrir à toutes et à tous, filles et garçons, une formation technique axée exclusivement sur des rôles ou fonctions de travail traditionnellement réservés aux hommes.

Nous demeurons toutefois perplexes devant les effets possibles des mesures adoptées par le MEQ. Plutôt que d'en faire une nouvelle famille de programmes inscrite dans le bassin des cours à option, nous nous demandons s'il n'aurait pas été plus pertinent de s'avancer davantage du côté des matières obligatoires, quitte à offrir certains de ces cours en option, tout en évitant toutefois d'en faire des outils donnant plus facilement accès par la suite à la formation professionnelle. Une autre hypothèse de travail aurait pu consister à promouvoir et expérimenter des apprentissages plus intégrés. Ainsi, par exemple, plutôt que d'offrir d'une part des cours de mathématiques et, d'autre part, des cours de formation à la technologie, on aurait pu penser à promouvoir une pédagogie où les deux types d'apprentissages se conjuguent. Une telle approche ne répondrait-elle pas d'ailleurs à l'objectif du MEQ d'intégrer les apprentissages au vécu des clientèles?

Un deuxième moyen de commencer plus tôt la formation professionnelle réside dans la mise sur pied de programmes dits "intégrés de formation professionnelle".

"... un programme intégré de formation professionnelle, c'est-à-dire un programme qui poursuit simultanément les objectifs de l'école secondaire et ceux de la formation professionnelle"(1).

^{1.} MEQ, op. cit., p. 56.

Ces programmes seraient offerts aux étudiants(es) qui auraient 16 ans après avoir réussi la quatrième année du secondaire. Ils auraient une durée de deux ans et conduiraient simultanément à un diplôme d'études secondaires (D.E.S.) et au diplôme d'études professionnelles. Ces nouveaux programmes, présentés par ailleurs comme un moyen d'éviter que trop de jeunes quittent les études sans avoir obtenu une formation professionnelle valable, demeurent encore très impalpables et nous nous demandons en quoi ils diffèrent fondamentalement du professionnel long actuel, si ce n'est qu'ils pourraient s'appuyer sur une année de plus de formation de base. On ne voit pas non plus très bien en quoi cette deuxième option pourrait être fondamentalement différente de l'ouverture décrite précédemment. D'un autre côté, interprète-t-on mal les propositions du MEQ quand on comprend que via les nouvelles structures proposées, la formation acquise pourrait s'avérer somme toute très apparentée selon que l'on ait opté pour le modèle de la majorité (secondaire V, options dans les cours technologiques et formation professionnelle d'une durée de O à 2 ans) ou pour la formule des programmes intégrés (secondaire IV plus deux ans de formation intégrée)? La principale différence estelle que les étudiants(es) seraient regroupés différemment et sous des dénominations différentes? Quels seraient alors les critères sousjacents à ces regroupements? Dans l'état actuel des propositions du MEQ, plusieurs hypothèses ou interprétations sont possibles. moins qu'on puisse dire, c'est qu'elles gagneraient grandement à être mieux explicitées, si on se place, notamment, du point de vue des utilisateurs(trices).

Après avoir parlé de l'accréditation en formation professionnelle de niveau secondaire des programmes d'activités technologiques d'une part et, d'autre part, de l'instauration de nouveaux programmes intégrés, il nous faut maintenant s'attarder aux réaména-

gements que le MEQ entend apporter aux filières du professionnel court. Ainsi en est-il de la troisième possibilité d'amorcer plus tôt la formation professionnelle qui, règle générale, ne devrait pas être entreprise avant la fin d'un secondaire V, selon les propositions du MEQ. Plutôt que d'opter pour l'élimination de ces filières, le MEQ est d'avis qu'il faut les réaménager en profondeur.

Pour tenter de décrire ces changements, on ne peut s'empêcher de citer textuellement les propos du MEQ:

"Parler ici de réaménagement en profondeur du "professionnel court", c'est prôner essentiellement trois changements institutionnels. D'abord, en premier lieu, c'est s'engager, par un renouveau suffisamment vigoureux de la pédagogie, à réduire au minimum le nombre d'élèves déclarés inaptes à atteindre les objectifs de l'école secondaire... Deuxièmement, c'est supprimer une dénomination souvent trompeuse... en troisième lieu, c'est réaffirmer la responsabilité de l'école secondaire de poursuivre, avec tous les groupes d'élèves, les objectifs d'une formation de base jugée nécessaire à la conduite d'une vie..."(1).

Bien que ces voeux soient fort louables, nous avons été pour le moins surprises de voir qu'ils servaient à définir ce que le MEQ entend par "réaménagement en profondeur".

Celui-ci parle, ensuite, de la nécessité d'établir des cheminements particuliers dont les objectifs seraient les suivants:

"Centrés sur des objectifs de formation de base et de préparation à la vie, ces cheminements devraient s'inspirer des mêmes objectifs

^{1.} MEQ, <u>op. cit</u>., p. 57.

que les cheminements réguliers et grâce à une plus grande importance accordée à l'éducation technologique et à la préparation à la vie active, tenteraient d'assurer au mieux le développement personnel et l'insertion sociale des jeunes concernés"(1).

Il ajoute également que ces étudiants(es) pourraient avoir accès "à l'ensemble des programmes facultatifs d'éducation technologique" et qu'ils(elles) devraient même "indépendamment de leur niveau de réussite en langue maternelle et en mathématique", "pouvoir suivre avec les autres élèves la plupart des autres cours (géographie, art, etc.".

A l'âge de 16 ans interviendrait pour ces étudiants(es) la mise en place de "programmes personnalisés" offrant une formation dans des métiers non spécialisés, débouchant sur une attestation officielle de formation et mettant à profit le principe de l'alternance école-travail. Ces programmes seraient, en outre, sous l'autorité de l'école mais s'opéreraient, dit-on, en collaboration avec les employeurs, les travailleurs et les organismes communautaires. Quant aux modalités plus concrètes et plus spécifiques d'opérationnalisation de ces "cheminements particuliers", elles seront, semble-t-il, soumises sous peu à la réflexion de groupes de travail auxquels des éducateurs(trices) seront invités(es) à participer. Voilà pour ce qui est du réaménagement en profondeur auquel le MEQ entend soumettre les actuelles filières du professionnel court.

Tout en étant conscientes que ce qui nous est proposé ici ne constitue que l'esprit d'un renouveau à venir, nous demeurons néanmoins sceptiques quant à la réelle profondeur du renouveau annoncé; tout d'abord parce que le MEQ ne semble pas avoir pris l'option d'abolir ces filières, mais aussi parce que ce qui est ici

^{1.} MEQ, op. cit., p. 57.

proposé ne nous paraît pas profondément différent de ce qui existe déjà. De plus, on dit vouloir intégrer ces étudiants(es) dans l'ensemble des cours autres que français et mathématiques. Cette option à l'intégration est intéressante mais, en l'absence de mesure d'appoint, n'y a-t-il pas lieu de penser qu'elle puisse donner lieu à des expériences encore plus troublantes que celles auxquelles ces étudiants(es) sont déjà confrontés(es)? Pourquoi avoir parlé "d'intégration" au niveau de certaines disciplines seulement? Pourquoi ne pas avoir décidé d'abolir ces filières puisque, ayant pris le parti de traiter le problème à la racine et moyennant la confiance et les énergies consenties dans les mesures proposées au chapitre des abandons, on peut sérieusement penser que des besoins de cheminements particuliers, tels que définis ici, ne proviendraient que d'une infime minorité de jeunes? Pourquoi donc ne pas avoir fermé ces filières pour considérer les possibilités d'accroître les services d'aide pédagogique individuels aux jeunes présentant des difficultés particulières? Pourquoi ne pas prendre option de conjuguer tous les efforts afin de permettre à ces jeunes d'acquérir le maximum de la formation de base offerte à la majorité? Si la nouvelle formation de base doit réellement permettre une préparation plus adéquate à la vie active, en quoi un profil spécial débouchant sur des métiers non spécialisés est-il préférable? Pourquoi, par ailleurs, réserver les programmes dits personnalisés à une catégorie de la clientèle alors qu'on prétend vouloir favoriser "la poursuite différenciée des objectifs d'apprentissage" et ce, pour l'ensemble de la clientèle?

Si on fait un rapide bilan de ce qui précède, il nous semble donc que les mesures ici proposées, bien qu'elles soient explicitement associées à des objectifs auxquels on ne peut que souscrire, tels l'enrichissement de la formation de base, l'intégration d'activités à caractère technologique dans la formation de base et la possibilité d'atteindre des objectifs de formation par des cheminements différents, n'apportent pas pour autant les réponses souhaitées aux problèmes de l'orientation hâtive. Nous doutons donc sincèrement que les mesures ici rapportées soient de nature à contrer les problèmes par ailleurs dénoncés. On annonce le report de la formation professionnelle après le secondaire V; par contre, on offre également toute une série d'avenues permettant de contrer ce report. On énonce toutefois que la formation professionnelle dispensée en secondaire VI et VII serait accessible à l'ensemble des diplômés(es) du secondaire, quelles que soient les options inscrites à leur curriculum, et c'est là une donnée importante, puisque l'absence d'une telle garantie n'aurait fait que confirmer définitivement certains effets appréhendés.

On se retrouve, néanmoins, avec une série de filières qui diffèrent peu, apparemment du moins, des filières actuelles. Pour les filles qui, à venir jusqu'à 1981, optaient encore plus volontiers que leurs compagnons pour la formation professionnelle, la situation risque fort de demeurer inchangée, à moins que les programmes optionnels d'apprentissage à la technologie tels que présentés ne leur offrent une occasion de plus d'opter pour une formation débouchant plus rapidement sur le marché du travail. D'autre part, en maintenant aussi ouvertement des filières permettant d'abréger sa formation, croit-on réellement fournir aux enseignants(es) un contexte institutionnel susceptible de supporter les efforts de renouveau pédagogique auxquels ils(elles) sont ardemment conviés(es)?

Dans le prolongement de cette réflexion sur le maintien de filières ¹ très apparentées aux filières actuelles, on ne peut passer sous silence les interrogations suscitées par l'intrusion d'un nouveau diplôme de formation professionnelle au niveau cégep. Ainsi, si l'on comprend bien les propositions ministérielles, il s'agirait d'ajouter au niveau de la formation professionnelle dispensée au cégep un nouveau diplôme, le C.E.C. (certificat d'études collégiales) actuellement réservé aux adultes. Nous comprenons les intentions exprimées par le MEQ pour appuyer l'instauration de cette nouvelle filière pour les jeunes. Nous n'appréhendons pas moins cependant les effets peut-être non escomptés d'une telle option. Peut-on faire le pari que les principaux effets soient de l'ordre de l'élimination progressive du diplôme d'études collégiales tel qu'on le connaît actuellement, d'une tendance plus marquée chez les filles à opter pour cette formation abrégée et, dans le même sillon, une justification de plus aux inégalités salariales dont ces dernières sont victimes sur le marché du travail?

Nous ne prétendons pas être en mesure de répondre à ces questions, mais elles méritent néanmoins d'être formulées.

Cette hypothèse de maintien de filières distinctes se renforce lorsqu'on regarde les propositions faites en matière de perfectionnement.

3.2.1.2 <u>Réponses du MEQ aux cloisonnements inter-secteurs et inter-niveaux</u>

A plusieurs reprises, dans son livre blanc, le MEQ fait allusion aux problèmes engendrés par l'étanchéité des frontières existant entre les différents secteurs de formation, voire même entre les voies figurant à l'intérieur d'un même secteur (on se réfère ici plus spécifiquement au secteur de la formation professionnelle) ainsi qu'entre les différents niveaux de formation, secondaire VS collégial notamment. Nous avons nous-mêmes soulevé ces problèmes à plusieurs reprises et rappelé, dans le cadre de ce document les effets négatifs que ces cloisonnements entraînent, principalement lorsqu'ils renforcent les phénomènes d'orientation hâtive et de spécialisation prématurée. Nous tenterons ici de dégager du livre blanc du MEQ les propositions de réforme reliées de près ou de loin à la volonté du Ministère d'apporter des correctifs aux cloisonnements actuels, volonté par ailleurs clairement formulée au chapitre des cibles prioritaires².

Pour traiter de cette question, nous avons regroupé les mesures proposées selon qu'elles réfèrent tout d'abord aux cloisonnements existant entre les niveaux de formation, à savoir secondaire versus collégial et, en deuxième lieu, au cloisonnement prévalent entre les secteurs de formation, tant au secondaire qu'au collégial.

3.2.1.2.1 Le décloisonnement inter-niveaux

Au delà des réserves exprimées jusqu'à maintenant, il nous faut insister sur ce que nous qualifions d'effort majeur consenti par

^{1.} Voir à la page 23 du chapitre précédent.

^{2.} MEQ, op. cit., p. 30.

le Ministère et qui, selon nous, s'inscrit parfaitement dans la recherche de solutions visant à contrer les effets d'une orientation hâtive. Cet effort majeur réside selon nous au niveau de l'application du principe de "l'unicité du diplôme d'études secondaires", principe se traduisant comme suit:

"tout comme pour les autres groupes de cours à option qui seront déterminés dans d'autres types de disciplines... ces programmes d'éducation technologique seront considérés et dispensés comme des activités de formation de base faisant partie intégrante d'une formation générale et donnant accès à l'unique diplôme d'études secondaires (D.E.S.) déjà défini par le nouveau régime pédagogique et rendant l'étudiant admissible à tout programme collégial de formation"(2).

Si on comprend bien les propos du MEQ, les étudiants(es) ayant complété le secondaire, que ce soit par la voie régulière ou par celle des programmes intégrés, obtiendraient un diplôme unique (D.E.S.) leur donnant accès directement à n'importe quel programme offert au réseau collégial. Si tel est le cas, la situation actuelle serait significativement améliorée. Bien que le maintien des filières tel qu'explicité précédemment demeure dans ce nouveau contexte encore problématique, les possibilités pour la majorité des étudiants(es) de se sortir des pièges actuels seraient, néanmoins, significativement accrues. Le C.S.F. se réjouit donc de cette mesure dont la portée aurait dû être rendue plus explicite dans le livre blanc du MEQ et ce, d'autant plus qu'elle suppose pour permettre une réelle accessibilité de fait des changements majeurs dans les contenus de formations offertes à l'un et l'autre niveaux (secondaire et cégep). Ces changements constituent selon nous, une condition essentielle, sinon "l'unicité du D.E.S." ne demeurera qu'une vaste fumisterie.

^{1.} MEQ, <u>op. cit</u>., p. 47.

^{2. &}lt;u>Ibid.</u>, p. 51.

Du côté des actuels(les) gradués(es) du secondaire, tant dans le secteur professionnel que général, nous ne connaissons pas très bien, toutefois, les avenues qu'on leur réserve. Le MEO demeure non explicite sur cette question, se contentant d'affirmer que les portes doivent s'ouvrir pour ceux et celles qui détiennent actuellement un diplôme de formation professionnelle. Nous croyons, pour notre part, que des mesures de transition doivent être prévues à cet effet. Dans cette optique, nous réclamons qu'une priorité d'accès à ces formules ou programmes de transition soit accordée aux filles inscrites (ou ayant déjà complété une formation) dans des programmes de formation débouchant sur des métiers en voie de disparition, compte tenu des développements technologiques, de manière à leur permettre de changer d'orientation et d'accèder éventuellement au cégep à des programmes auxquels la formation acquise (ou en voie d'acquisition) ne leur donne pas accès actuellement.

D'autre part, outre l'unicité du D.E.S., nous reconnaissons également la pertinence, la nécessité aussi bien que l'urgence "de mettre au point un système efficace de reconnaissance des acquis"². C'est là, selon nous, une condition essentielle à toute forme de décloisonnement, condition qui se pose autant pour les jeunes que pour les adultes. Nous espérons donc que le MEQ saura affecter toutes les énergies nécessaires, tant humaines que techniques et financières, à la réalisation de ce projet.

Enfin, conformément au principe de la reconnaissance des acquis et à la nécessité de prévenir toute forme de déqualification de la formation, nous insistons pour que la formation professionnelle offerte en secondaire VI et VII puisse être reconnue à une personne qui désirerait poursuivre ses études au niveau cégep.

^{1.} MEQ, op. cit., p. 66.

^{2.} Ibid., p. 77.

3.2.1.2.2 Le décloisonnement inter-secteurs

Au niveau secondaire tout d'abord, on rappelle que le nouveau régime pédagogique oblige toute la population étudiante à suivre un cours d'initiation à la technologie. A cette première donnée, le MEQ ajoute, comme nous l'avons déjà signalé, une nouvelle voie optionnelle d'acquisition de la formation de base axée sur la formation à la technologie. A la rigueur, on pourrait ajouter ici, comme piste de décloisonnement, la volonté d'intégrer les étudiants(es) du professionnel court "rebaptisé" dans les cours offerts aux autres étudiants(es) à l'exclusion, semble-t-il, des cours de mathématiques et de français.

Tout compte fait, les mesures susceptibles de rejoindre l'objectif du décloisonnement inter-secteurs nous semblent assez faibles. Nous souhaiterions, quant à nous, que le MEQ aille plus loin dans les changements qu'il propose et ce, tant par le biais de la formation technologique² que par celui de l'abolition des filières au niveau du secteur professionnel.

Si on se situe maintenant au niveau collégial, les propositions majeures semblent liées aux hypothèses de constitution de troncs communs impliquant différents programmes de formation professionnelle, voire de "troncs communs pouvant même inclure des modules du général et du professionnel". On ajoute également que l'on pourrait inviter les étudiants(es) inscrits(es) dans l'un ou l'autre secteur de formation à diversifier leurs champs d'intérêt.

MEQ, Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, 1981, article 31, p. 39.

^{2.} Voir à ce sujet notre commentaire à la page 30.

^{3.} MEQ, op. cit., p. 72.

On ne prévoit cependant pas de mécanismes concrets susceptibles de permettre la diversification souhaitée. La seule traduction concrète s'applique au C.E.C., diplôme qui n'est actuellement pas accessible aux jeunes et dont la principale différence par rapport au D.E.C. professionnel réside dans la diminution du nombre de cours obligatoires, des cours de philosophie, de français et d'éducation physique étant soustraits.

A l'exclusion toutefois des allégations entourant la question du C.E.C., nous sommes tentées d'appuyer les mesures ici proposées. Nous espérons cependant que le Ministère saura faire preuve de plus d'énergie dans la concrétisation des mesures proposées qu'il en a mis pour les expliciter dans son livre blanc. Sans vouloir être trop pessimistes, nous craignons malgré tout qu'il veuille mettre plus d'énergie à défendre le dossier de l'intégration de la formation des adultes à celles des jeunes qu'à supporter les objectifs de polyvalence et de décloisonnement inter-secteurs au niveau du cêgep. C'est du moins une autre des interrogations suscitées par l'apparition soudaine, au niveau de la formation professionnelle des jeunes, du C.E.C. actuellement réservé aux adultes.

Avant de clore le sujet du cloisonnement, nous voudrions simplement ouvrir ici une brève parenthèse sur l'idée de la carte nationale de la formation professionnelle contenue dans les propositions du MEQ. Nous comprenons que ces idées de "carte nationale" et de "centres d'excellence" pourraient s'inscrire dans un objectif de revalorisation de la formation professionnelle et de rentabilité économique. Cependant, il faudrait insister encore davantage sur les objectifs d'accessibilité et de décloisonnement qui y sont également en cause, compte tenu, notamment, des disparités régionales et des compressions budgétaires.

3.2.2. L'école qui assume ou non sa responsabilité de contrer les incidences culturelles et sociales en matière de choix professionnels

Dans le cadre de la réflexion faite jusqu'à maintenant, nous avons pu identifier des options prises par le MEQ et qui, moyennant certains aménagements, tantôt majeurs, tantôt mineurs, pourraient faire en sorte que l'école incite moins que par le passé les jeunes à s'orienter de façon prématurée, options qui également introduiraient plus de souplesse dans la trajectoire scolaire la delà de ces commentaires, nous voudrions mettre l'accent ici sur la volonté du MEQ "de favoriser l'élargissement et la diversification des choix professionnels faits par les filles et, plus globalement encore, sur l'importance qu'il accorde au fait que l'école assume sa responsabilité de contrer les incidences culturelles et sociales en matière de choix professionnels.

Quand on parle d'incidences culturelles et sociales en matière de choix professionnels, on se réfère, entre autres choses, au fait que la culture conditionne différemment le cheminement scolaire des filles et des garçons et, qu'au delà des dispositions organisationnelles prévues par l'école, les stéréotypes culturels ne continuent pas moins d'affecter différemment les jeunes selon qu'ils sont de sexe masculin ou féminin.

Pour contrer ces phénomènes, les auteurs du livre blanc sur la formation professionnelle des jeunes mettent de l'avant différentes mesures dont les éléments essentiels gravitent autour de la désexisation des pratiques. On parle aussi de la nécessité de mettre à la disposition des différents(es) intervenants(es) auprès

^{1.} Nous pensons notamment ici aux mesures identifiées au chapitre du décloisonnement inter-niveaux.

^{2.} MEQ, op. cit., p. 31.

des jeunes des outils non sexistes, de promouvoir, dans le cadre d'activités de perfectionnement, "des modèles socio-culturels exempts de discrimination sexuelle". On rappelle aussi l'engagement du MEQ dans le cadre du projet <u>Pareille</u>, <u>pas pareils</u>, destiné au niveau préscolaire ainsi que les réalisations du Ministère via son centre d'information scolaire et professionnelle dont l'essentiel du mandat consiste à produire et diffuser des outils dont une des caractéristiques serait d'être exempts de modèles sexistes . On parle enfin de la nécessité de réaffirmer l'importance des services d'orientation et d'information scolaire et professionnelle 4.

Toutes ces mesures sont évidemment très importantes. Elles sont cependant nettement insuffisantes. Nous sommes déçues de voir qu'encore aujourd'hui, le MEQ réduise les démarches à entreprendre au fait de tenter d'extraire des pratiques et du matériel disponible, les données discriminatoires.

Nous nous étonnons en outre de constater que tout en rappelant l'importance des services d'orientation et d'information scolaire et professionnelle, on reconnaisse que ces services ont récemment été victimes des compressions budgétaires, sans pour autant annoncer les moyens qu'on entend prendre pour en réaffirmer la nécessité. Nous remarquons de plus qu'à ce chapitre, on n'ait même pas mentionné l'utilisation du programme <u>Vire-Vie</u>.

En somme, les propositions annoncées par le MEQ demeurent encore très loin des mesures de rattrapage qui s'imposent. Nous ne

^{1.} MEQ, <u>op. cit</u>., p. 60.

^{2. &}lt;u>Ibid</u>., p. 39.

^{3. &}lt;u>Ibid.</u>, p. 79.

^{4. &}lt;u>Ibid</u>.

croyons pas que l'école saura réellement remplir sa "mission" consistant à surmonter "les clivages sociaux et sexuels" sans opter pour des mesures plus offensives.

C'est donc profondément insatisfaites des réponses ici apportées par le MEQ que nous réitérons l'importance et la nécessité de concrétiser au plus tôt les options suivantes, à savoir:

- que l'école voit à ce que tous et toutes, filles et garçons, acquièrent une connaissance égale de tous les secteurs de travail (avec informations sur les conditions de travail, les prévisions de main-d'oeuvre, etc.);
- que tout(e) conseiller(ère) en orientation inscrive dans les objectifs fondamentaux poursuivis dans le cadre de son intervention, le traitement des dimensions culturelles et sexistes des choix professionnels;
- qu'un cours sur le sexisme soit donné dans le cadre de la formation initiale des intervenants(es) (enseignants(es), conseillers(ères) en orientation, spécialistes en information scolaire et professionnelle) et que ce cours soit obligatoire au même titre que le cours portant sur la connaissance du système scolaire;
- que, systématiquement, les étudiants(es) bénéficient d'une information sur la situation des femmes sur le marché du travail ainsi que sur les incidences de la micro-technologie sur le travail en général;

^{1.} MEQ, op. cit., p. 29.

- que soit réaffirmé par des moyens concrets l'importance de l'utilisation du programme Vire-Vie;
- que soit mis sur pied un programme d'information s'adressant aux parents des élèves, dans le but de les faire participer à l'effort de désexisation;
- que des programmes de recherche et d'expérimentation soient promus et entrepris dans le but de stimuler davantage, chez les filles, le goût des mathématiques et des sciences;
- que l'on prévoit les dispositions qui s'imposent pour que l'introduction de la formation technique ou technologique au dossier de la formation de base ne reproduise pas, encore une fois, l'éternelle répartition sexiste des rôles sociaux;
- qu'enfin, des mesures de rattrapage, s'inscrivant dans le cadre de programmes d'accès à l'égalité, soient implantées pour permettre un réel accès des femmes à tous les métiers y compris ceux traditionnellement réservés aux hommes; que dans cette optique, on prévoit au niveau des programmes contingentés et présentant des ouvertures réelles sur le marché du travail, l'établissement de quotas permettant un rattrapage quant à la répartition des hommes et des femmes dans ces métiers.

Conclusion

Tout compte fait, les propositions ministérielles de réforme de la formation professionnelle des jeunes, bien qu'elles nous agréent, dans quelques cas, demeurent dans l'ensemble assez inquiétantes.

Outre quelques réformes dont on a souligné l'importance, l'ensemble du portrait nous laisse beaucoup d'interrogations et de confusions. Ce document de consultation nous déçoit à plusieurs égards; tantôt parce qu'il ne va pas assez loin au niveau de l'opérationnalisation, tantôt parce qu'il présente des mesures qui nous paraissent importantes, voire même fondamentales, on pense ici notamment à la question de "l'unicité du diplôme d'études secondaires (D.E.S.), mais d'une façon si rapide et si discrète qu'elles risquent même de passer inaperçues.

On adopte une problématique que nous sommes tentées, par moments, de qualifier de progressiste; par contre, au niveau des propositions de changements annoncées, nous nous retrouvons, plus souvent qu'autrement, devant des énoncés somme toute assez conservateurs. Il en va ainsi, par exemple, des modifications annoncées par rapport au professionnel court, des mesures visant à permettre la diversification des choix professionnels faits par les filles, des mécanismes prévus pour intégrer les apprentissages au vécu des clientèles, etc. De plus, le manque apparent de conviction des auteurs du livre blanc dans les réformes proposées n'est pas de nature à dissiper notre malaise, non plus que l'absence de considérations financières, considérations pourtant inhérentes au renouveau escompté.

Des éclaircissements s'imposent avant que ne soit appliquée cette politique. Le colloque national prévu pour la mi-novembre saura, nous l'espérons du moins, répondre aux nombreuses questions qu'elle

soulève. C'est dans cet esprit que le C.S.F. entend se joindre aux autres organismes préoccupés par le dossier de la formation professionnelle des jeunes, en transmettant ses commentaires au Ministre de l'Education ainsi qu'en participant à ces audiences nationales.

ti . . Ť ANNEXE

TABLEAU NO: 1

Diplômés(es) du secondaire à l'enseignement régulier

	Sexe Masculin						Sexe Féminin					<u>Ensemble</u>			
	FG %	PL %	PC %	FP %	Total %		FG %	PL %	PC %	FP %	Total %	 M %	F %	Total %	
1976	79,6	14,8	5,6	20,4	100		79,4	18,6	2,0	20,5	100	45,4	54,6	100	
1978	74,2	18,7	7,1	25,8	100		74,9	22,6	2,4	25,0	100	48,9	51,1	100	
1980	74,6	17,8	7,6	25,4	100		75,1	21,9	3,0	24,9	100	47,7	52,3	100	
1981	75,1	17,3	7,6	24,9	100		77,4	19,7	2,9	22,6	100	48,2	51,8	100	

(FG = Formation générale, PL = Professionnel long, PC = Professionnel court et

FP = Formation professionnelle incluant le PL et le PC)

Source: Proportions calculées à partir des données brutes produites par Robert Maheu et Daniel Maisonneuve dans, "La progression des élèves au secondaire et au collégial", premiers résultats: 1976 à 1981, août 1982.

TABLEAU NO: 2

Proportions des premières inscriptions à temps complet à l'enseignement collégial selon le sexe et le type de formation

Sexe Masculin							Sexe Fémir	<u>nin</u>			<u>Ensembl</u>	<u>Ensemble</u>	
		FG %	FP %	Total %		FG %	FP %	Total %		M %	F %	Total	
			~	~			<i>, , ,</i>	,			,		
1976		65,7	34,3	100		55,8	44,2	100		49,1	50,9	100	
1978		62,1	37,9	100		55,0	45,0	100	•	49,5	50,5	100	
1980		61,7	38,3	100		54,6	45,4	100	j	47,6	52,4	100	
1981		61,0	39,0	100		54,7	45,3	100		46,8	53,2	100	

Source: Proportions calculées à partir des données brutes produites par Robert Maheu et Daniel Maisonneuve dans, "La progression des élèves au secondaire et au collégial", premiers résultats: 1976 à 1981, août 1982.

TABLEAU NO: 3

Proportions des diplômés(es) du collégial selon le sexe et le secteur de formation

•	<u>S</u>	exe Mascu	<u>ılin</u>	<u> </u>	Sexe Fémi	<u>nin</u>	<u>Ensemble</u>			
	FG %	FP %	Total %	FG %	FP %	Total %	M %	F %	Total %	
1976	73,2	26,8	100	56,5	43,5	100	47,3	52 , 7	100	
1978	72,1	27,9	100	58,5	41,5	100	46,9	53,1	100	
1980	66,2	33,8	100	54,6	45,4	100	45,6	54,4	100	

Source: Proportions calculées à partir des données brutes produites par Robert Maheu et Daniel Maisonneuve dans, "La progression des élèves au secondaire et au collégial", premiers résultats: 1976 à 1981, août 1982.