



ET L'ORIENTATION DES FILLES ?

par Pauline Fahmy

On ne parle jamais en Éducation de l'orientation des garçons ou de l'orientation des hommes. On dit, en pensant aux garçons ou aux hommes, « l'orientation », tout simplement. Par contre, on parle de « l'orientation des filles », de plus, on la dit « problématique ». Et en effet, elle pose quantités de problèmes aux conseillers et aux conseillères.

En réalité, il n'y a pas de quoi s'étonner. La chose était et reste prévisible parce que les problèmes qu'on affronte, quand on travaille avec des filles ou des femmes en vue de leur orientation, sont contenus en germes dans la façon dont est conçue l'orientation et dont sont socialisées les filles. Nous reviendrons plus tard sur la question de la socialisation des filles. Pour le moment, nous examinerons la façon dont est conçue l'orientation.

L'orientation s'adresse en tant que service éducatif aux garçons et aux filles, mais les théories sur lesquelles elle se base, les recherches qui servent à son élaboration, ont été pensées en fonction des garçons, des hommes et en tenant compte de leur socialisation. Les échantillons sont souvent composés exclusivement d'individus du sexe masculin et quand garçons et filles sont également inclus dans l'échantillon, les résultats ne sont pas toujours analysés en fonction du sexe (Hawkes, 1959). Enfin, la pertinence des variables retenues n'est jamais remise en cause, alors que, de façon régulière, celles-ci s'avèrent beaucoup plus significatives pour les garçons que pour les filles. Nous avons donc une orientation pensée pour les garçons et appliquée aussi aux filles. Lorsque cette application s'avère difficile, on ne s'interroge pas sur les lacunes d'un modèle qu'on prétend « unisexe » alors qu'il est masculin, on dit que les filles sont difficiles à orienter. Or, ce que nous voulons démontrer, c'est que s'il s'agit là d'un type de problème récurrent en éducation et en

Qu'est-ce que l'humain ? Quelles sont les valeurs que l'on va prôner dans le but de lui permettre de s'épanouir...

psychologie*, c'est en raison de l'absence quasi totale, en ces domaines, d'une pensée véritablement humaniste, et qu'une telle pensée ne pourra s'élaborer qu'à prendre en compte la pensée féministe. Finalement, nous mettrons en lumière les effets de cette lacune sur la socialisation des filles et, partant, sur leur orientation.

*
**

On parle beaucoup d'humanisme dans les milieux de l'éducation. Le terme, sinon l'idée, est à la mode: éducation humaniste, pédagogie humaniste, « counseling » humaniste, philosophie humaniste, relations de travail humanistes, etc. Je ne ferai pas ici le procès d'un concept si accommodant que tout le monde ou presque s'en réclame et au nom duquel se justifient, trop souvent, un individualisme intégral et tranquille et le retrait de toute action sociale visant la transformation des structures. L'humain dont il est question dans cet humanisme est un être non affecté par les structures sociales. Que le développement de l'individu est étroitement lié à ses relations avec les autres humains, ceci l'humanisme le reconnaît et en fait grand cas. Mais, en règle générale, il ignore tout de la relation entre les structures d'une société et les modes de relation qu'elles favorisent ou empêchent. Ce type d'humanisme réduit le social au « relationnel ». Je ne m'étendrai pas plus longtemps sur ce qui me semble être une limitation abusive, mais non nécessaire, de l'idée humaniste. Je retiendrai plutôt de l'humanisme son intention déclarée d'être résolument du côté de l'actualisation du potentiel de chaque être humain, du côté de la réalisation de soi et du respect de la liberté et des valeurs humaines. Or,

parler « d'être humain » ou de « valeurs humaines » impose de les définir. *Qu'est-ce que l'humain ? Quelles sont les valeurs que l'on va prôner dans le but de lui permettre de s'épanouir et quelle hiérarchie introduira-t-on dans ces valeurs ?* Des réponses à ces questions dépendra le genre d'humanisme qui servira de mythe à une société donnée. De toute évidence, ces réponses sont élaborées par les humains eux-mêmes, qu'ils s'appuient pour ce faire sur leur propre pensée ou sur celle d'une divinité, qu'ils interprètent forcément à la lumière de la leur. Mais, tous les humains ne participent pas à l'élaboration de ces réponses. Pour y participer, il faut avoir accès aux lieux et aux outils qui permettent de telles élaborations et aux lieux et outils qui donnent du poids au savoir qui s'y énonce et s'y légitime. Il faut aussi avoir accès aux media qui permettent la propagation de ces réponses. Dans nos types de sociétés, les lieux de la légitimation du savoir sont les universités, les laboratoires, les centres de recherches, les églises, les grandes écoles, etc. Quant aux médias, ils ont pour noms : livres, journaux, revues, magazines, télévision, cinéma, bref, tout l'univers de l'édition et de la production audio-visuelle.

Dire que les humains n'ont pas des chances égales d'accès à ces lieux et à ces outils est devenu un lieu commun. Les individus issus de différentes classes sociales n'ont pas des chances égales de participer à la définition de l'être humain et des valeurs humaines à privilégier. De même, dans les sociétés colonialistes, seuls les colonisateurs participent à la définition de l'humain et leur définition leur permet de classer comme « sous-humains » ou « humains de nature inférieure » les individus qu'ils colonisent et dont ils déprécient les valeurs originales. De façon générale, *le pouvoir est du côté des « définisseurs » et il s'en servent pour justifier leur domination, pour l'asseoir sur des bases qui ont la forme d'un savoir.* En réaction d'ailleurs à ce savoir-pouvoir s'élabore, ou tente de s'élaborer, dans les lieux où s'organisent les luttes, un discours autre, une parole différente qui s'établit autour de pratiques

* L'orientation n'est pas le seul domaine où les filles et les femmes semblent poser plus de problèmes, elles font problème aussi en santé mentale, puisqu'elles consultent plus que les hommes et reçoivent deux fois plus de traitements psychiatriques que les hommes (Guyon, Simard et Nadeau, 1981).

les groupes qui définissent l'humain et les valeurs humaines se recrutent de façon presque exclusive dans la moitié mâle de l'humanité...

le pouvoir est du côté des « définisseurs » et il s'en servent pour justifier leur domination, pour l'asseoir sur des bases qui ont la forme d'un savoir...

sociales différentes. Il en va ainsi des valeurs prônées dans les organisations de luttes ouvrières ou raciales quand ces organisations sont effectivement le creuset de nouvelles pratiques sociales et ne font pas que réclamer pour les membres des groupes dont elles défendent la cause, le droit d'être reconnus conformes aux normes et définitions du groupe dominant.

Mais que ce pouvoir de définir l'humain soit entre les mains d'une classe ou de plusieurs, d'un groupe social ou d'un autre, sa caractéristique principale et commune reste partout la même : les femmes en sont exclues ou n'y participent que de façon fort peu significative, compte tenu de leur importance numérique dans la population. Autrement dit, *les groupes qui définissent l'humain et les valeurs humaines se recrutent de façon presque exclusive dans la moitié mâle de l'humanité*. Ce sont des hommes qui parlent, enseignent, choisissent les sujets de recherche, établissent les problématiques, mettent au point les méthodes et proposent les interprétations. L'Université en Occident s'est bâtie sur l'exclusion des femmes (Pernoud, 1980), et s'il faut en croire les statistiques les plus récentes au Québec, *les choses ont bien peu changé*. Quant à l'Église, à qui on doit d'ailleurs cette tradition universitaire d'exclusion des femmes (Pernoud, 1980), on sait qu'elle ne reconnaît aucune place aux femmes dans le domaine de l'interprétation de la parole divine. On aurait pu s'attendre à ce que les choses soient différentes du côté des organisations de lutte ouvrière ou raciale, mais il n'en est rien : dans les groupes de militants noirs comme dans les syndicats, en règle générale, ce sont des hommes qui parlent, définissent et décident, même quand il s'agit de groupes de travailleurs où les femmes ont une très grande importance numérique, même quand ce sont des femmes qui sont à l'origine du mouvement de lutte*.

* Comme dans le cas de la C.E.Q. qui doit ses origines au travail de Laure Gaudreault et qui n'a que depuis quelques années seulement un comité de la condition féminine.

Ainsi retrouve-t-on partout et toujours, ou presque, des hommes pour définir l'humain, les valeurs humaines, pour parler *des hommes* et *des femmes*. Car ce discours d'hommes ne porte pas uniquement sur l'humain en général. Les hommes parlent aussi des différences entre les hommes et les femmes. Les hommes seuls définissent l'homme et la femme, leurs caractéristiques humaines communes et leurs différences. Les femmes sont presque totalement exclues de cette entreprise*. Et, tant qu'il en sera ainsi, le résultat de cette entreprise ne pourra pas s'appeler « humanisme ». Tant que le discours définissant l'humain, les valeurs humaines et leur hiérarchie sera exclusivement un discours d'hommes, il ne faudra parler que d'« hominisme ». L'emploi du mot « humanisme », dans l'état actuel des choses, relève de la fausse représentation. Seulement quand la parole et les pratiques des femmes, leurs points de vue sur l'humain seront pris en compte *également*, se combineront aux paroles et pratiques des hommes — seulement alors pourra-t-on commencer à parler d'humanisme.

Or, cette démarche des femmes pour élaborer une parole nouvelle, des pratiques nouvelles, leur tentative de participation à la construction et à la définition de l'humain, des valeurs et des priorités humaines, c'est cela le féminisme. L'humanisme, c'est ce qui pourrait naître des transformations opérées par le féminisme sur l'actuel « hominisme ». L'entreprise féministe est par conséquent vitale pour l'avènement d'un véritable humanisme. Elle en est une condition nécessaire. Elle n'en est pas pour autant suffisante, en ce sens qu'elle n'abolit pas

* Les femmes, dit-on, éduquent les jeunes enfants, elles ont donc un pouvoir certain. Ce qu'on omet de dire c'est que *les mères peuvent difficilement remettre en question, chacune dans la solitude de son foyer, les enseignements et les valeurs de la société « hoministe »*. Certaines y arrivent seules. Mais en règle générale ce n'est qu'en mettant fin à leur isolement, qu'en se rencontrant entre femmes pour mettre en commun leurs expériences et analyser leur situation qu'elles peuvent oeuvrer à la transformer et cesser d'être des agents de reproduction sociale.

les mères peuvent difficilement remettre en question, chacune dans la solitude de son foyer, les enseignements et les valeurs de la société « hoministe »...

pour tenter de convaincre les autres de sa valeur, il faut une confiance en soi qu'on a omis de leur apprendre...

forcément les inégalités de classe ou de race face à ce pouvoir de définition de l'humain. Ce qui se donne actuellement pour « humanisme » occulte cette réalité fondamentale : ce sont des humains qui définissent, de façon actuellement inégale, ce qu'il faut entendre par « humain ».

En attendant et pour hâter l'avènement d'un véritable humanisme, il faut prendre la mesure des dégâts provoqués dans le domaine de l'orientation des filles par l'« hominisme » actuel. Ce pseudo-humanisme maintient, en effet, les stéréotypes les plus paralysants dans l'orientation des filles (et des garçons) au nom d'une conception spécieuse de la liberté du choix. Le respect de la liberté des individus consiste, dans l'optique pseudo-humaniste, à ne pas remettre en question les expressions « spontanées » des orientations et intérêts des personnes, quand elles vont dans le sens des modèles dominants. On entend alors des déclarations de cet ordre, de la part de conseillers et de psychologues « humanistes » :

- *J'ai donné à ma fille une auto pour sa fête et ça l'a bien déçue, elle m'a réclamé une poupée, vous voyez... ! [que les petites filles sont naturellement portées à s'occuper des enfants].*
- *Je travaille avec des adolescentes d'aujourd'hui et je vous assure qu'elles ne sont pas différentes des adolescentes d'hier. Elles veulent se marier, élever leurs enfants et s'occuper de leur foyer et de leur mari. Elles n'estiment pas avoir besoin d'être « libérées » et surtout elles ne pensent pas que se libérer c'est aller travailler [à l'extérieur de leur maison]. Elles ne sont pas d'accord avec les féministes.*
- *Je connais des tas de femmes qui sont plus anti-féministes que bien des hommes. Les féministes veulent forcer les femmes à adopter leur point de vue, mais les femmes les [« vraies »] n'en veulent pas. Elles sont contentes de rester chez elles, d'être féminines.*
- *Ce n'est pas simple d'amener des jeunes filles ou des jeunes femmes à penser à s'engager dans des*

professions non-« féminines ». Ce sont elles qui désirent devenir infirmières, secrétaires, institutrices, caissières, esthéticiennes, etc.

- *Si la répartition des rôles entre les sexes s'est perpétuée selon le modèle qu'on connaît, c'est que ce modèle fait l'affaire des gens. Sinon il n'aurait pas duré.*
- *De quel droit ? Au nom de quoi on pousserait les gens à changer, s'ils n'en ressentent pas le besoin, s'ils n'en expriment pas le désir ?*

Je m'attarderai à cette dernière question parce qu'elle résume bien le « non-dit » de toutes les autres déclarations. En effet, on retrouve dans toutes ces déclarations l'idée suivante : les intérêts, les besoins, les aspirations, les valeurs exprimées par un individu spontanément et avec conviction reflètent sa nature profonde authentique, sa vérité. On reconnaît qu'il faut avoir raisonnablement exploré son environnement et sa propre personne (ressources, personnalité valeurs, etc.) pour être en mesure de se prononcer ainsi sur ce qu'on désire vraiment. On reconnaît aussi que *certaines individus ont quelque difficulté à entrer en contact avec leur nature profonde, à être, comme on dit, « en contact avec eux-mêmes »*. Il appartient alors à la relation d'aide « humaniste » de permettre cette jonction d'une personne avec une réalité enfouie en elle-même, pour qu'elle puisse travailler à la réaliser. Mais il est pour le moins étonnant de constater que l'authenticité des besoins, des intérêts, des aspirations ou des comportements, a beaucoup moins de chances d'être mise en question quand ceux-ci sont conformes aux normes et valeurs liées au sexe dans une société donnée, que lorsqu'ils s'en écartent. Ainsi ne dira-t-on pas : « je me demande comment il se fait que ma fille veut jouer seulement avec des poupées ou des appareils ménagers miniaturisés ? » mais on cherchera les causes d'un engouement exclusif pour les camions, les grues mécaniques ou les outils de menuiserie. On dira, selon le cas : « c'est parce qu'elle n'a que des frères », ou : « dans le quartier, les enfants de son

certaines individus ont quelque difficulté à entrer en contact avec leur nature profonde, à être comme on dit « en contact avec eux-mêmes »...

**tout est mis en oeuvre pour
s'assurer que les petits nourrissons
deviendront des petites filles et des
petits garçons et plus tard de
« vrais » hommes et de « vraies »
femmes...**

âge sont tous des garçons », etc. et on aura probablement raison. Ce qui est toutefois remarquable ici, c'est que dans un cas on ne cherchera pas la cause d'un comportement, on le jugera « naturel », alors que dans l'autre on l'imputera à l'apprentissage social, à l'influence du milieu.

Ce qui inquiète, ce qu'on estime « pas naturel », « déviant », c'est ce qui n'est pas conforme aux rôles liés au sexe. Cette attitude se retrouve à la fois chez les parents et chez les professionnels de la psychologie (Feinblatt & Gold, 1976; Broverman et al., 1970) qui confondent normes sociales et normes « naturelles ». Même les intervenants les moins directifs, s'ils ne sont pas conscients du piège que représente une telle confusion, seront forcément influencés dans leurs interventions par leur conception de la « nature » de l'homme et de la femme et ils ne pourront être d'aucun secours pour la cliente qu'une telle conception limite, handicape, mais qu'elle est incapable de remettre en question, ou même de nommer ; on ne discute pas avec la nature. Ce que la cliente trouvera au fond d'elle-même, avec l'aide du conseiller, du psychologue ou du travailleur social « humanistes », c'est la souffrance, le malaise, engendrés par des tentatives répétées et infructueuses de correspondre au modèle de l'adulte sain de sexe féminin, mais elle ne saura pas imputer son malaise et sa souffrance à leurs vraies causes et sera par conséquent incapable d'y remédier correctement. Car, contrairement à ce que postule le pseudo-humanisme, ce qu'il y a à trouver au fond de soi ce n'est pas la personne « naturelle », c'est une personne « culturelle », c'est-à-dire une nature informée, façonnée, contrainte par une culture, ses normes, ses interdits. Ce qu'il y a à trouver, c'est une personne socialisée. Et cette personne *socialisée* rencontre dans le contexte de la relation d'aide cette autre personne *socialisée* qu'est le/la spécialiste. Dans la mesure seule où ce/cette spécialiste aura pris conscience de sa propre socialisation et pris ses distances à l'égard de « l'hominisme » qui la caractérise, il/elle sera en mesure d'aider sa cliente à faire la même démarche.

Cette démarche s'impose dans tous les cas et non seulement en ce qui concerne la remise en question de la normalité de la division sexuelle des rôles. *Elle s'impose parce que nous avons le choix entre construire notre humanité ou subir celle que nous a forgée la société dans laquelle nous sommes nés.*

L'humain c'est du culturel, c'est du social. En deça, il y a du naturel, du vivant, du biologique, du potentiel humain, de l'humain en puissance. Les êtres humains sont sociaux dès leur venue au monde et même avant, puisqu'ils sont conçus dans un milieu social qui les a attendus, rejetés, espérés, craints, façonnés en imagination, un milieu qui en a parlé, leur a parlé, bien avant la naissance. Et dès leur naissance, ce milieu, sa structure, sa culture, les marquent. Dès leur naissance, leur socialisation commence à travers une série de pratiques, de prescriptions, d'interdits et d'attributions : techniques d'accouchement, d'alimentation, de sevrage, d'habillement, d'entraînement à la propreté, de soins corporels, etc. Commencée à la maison, la socialisation se continue à la garderie, à l'école et à travers l'ensemble des « mass-media ». Or dans notre société « hoministe », cette socialisation est fort différente en ce qui concerne les enfants de sexe féminin et ceux de sexe masculin. Le modèle auquel elle les amène à se conformer n'est pas unique, bien au contraire. *Tout est mis en oeuvre pour s'assurer que les nourrissons deviendront des petites filles et des petits garçons et plus tard de « vrais » hommes et de « vraies » femmes.* Le soin qu'on prend d'ailleurs à amplifier et protéger ces distinctions et la sévérité des sanctions qui menacent ceux et celles qui tentent les ignorer dit assez à quel point elles sont loin d'être seulement naturelles !

Les filles qui se présentent aux consultations d'orientation ou qui décident seules ou avec l'aide de leurs parents, ami(e)s ou professeurs de leur avenir professionnel sont les produits de cette socialisation. Il en va de même des adultes et des adolescent(e)s auquel(le)s elles s'adressent. Il nous faut donc

**ce qui inquiète, ce qu'on estime
« pas naturel », « déviant », c'est ce
qui n'est pas conforme aux rôles
liés au sexe...**

... nous avons le choix entre construire notre humanité ou subir celle que nous a forgée la société dans laquelle nous sommes nés...

examiner les principales composantes de cette socialisation pour bien comprendre les effets qu'elle a sur leur orientation.

Des nombreuses études faites sur ce sujet, j'en retiendrai quatre qui portent sur les lieux, cités plus haut, où se réalise l'essentiel de la socialisation durant l'enfance, à savoir: la famille, les garderies, les écoles et les « mas-media ». Il s'agit, respectivement, des recherches de Belotti (1973), Serbin & O'Leary (1975) Dunningan (1975) et Chombard de Lauwe (1977). Il ressort de ces recherches que les petites filles sont socialisées de façon à intérioriser une image d'elles-mêmes essentiellement négative et handicapante. Les principales caractéristiques de cette image que j'ai décrite ailleurs (Fahmy, 1981) sont la subordination, l'altruisme, la douceur, l'indécision, la faiblesse, l'absence de courage et d'esprit d'initiative, la dépendance et l'obsession de l'ordre, de la propreté et de l'apparence extérieure. Le rôle-clé auquel on leur dit qu'elles sont destinées est unique et incontournable : épouse, mère et ménagère. Pour les petits garçons, un grand nombre de carrières possibles offertes à leur imagination, pour les petites filles une carrière : le mariage. Les rôles professionnels qu'on leur désigne comme adéquats pour une fille sont ceux qui exigent une formation peu poussée et dont le contenu pourra être utile à un meilleur exercice de leurs tâches ménagères : secrétaires, infirmières, puéricultrices, aides familiales, coiffeuses, hôtesse, réceptionnistes, cuisinières, institutrices, etc. Sont exclus les rôles « salissants » (v.g. mécaniciens), de direction et en règle générale ceux qui exigent des études universitaires, à moins qu'il ne s'agisse d'occupations traditionnellement féminines : enseignement primaire ou travail social. Bref, un univers professionnel limité et non pas uniquement en raison de l'éventail restreint de rôles qu'il comporte. Limité, il l'est aussi dans le temps, car il s'agit de rôles professionnels temporaires, à exercer en attendant le mariage et la naissance des enfants.

Ainsi sont-elles socialisées, ainsi souhaite-t-on qu'elles deviennent, ainsi se penseront-elles à leur tour, et tenteront-elles de devenir (Fahmy-Pomerleau, 1981 ; Gouvernement du Québec, 1981). Et nous avons alors tous les problèmes de l'orientation des filles et des femmes : choix limités, sans aucune adéquation avec leurs ressources intellectuelles véritables, avec leur personnalité ou leurs goûts profonds. Choix d'occupations transitoires qui se transforment souvent, contre leur gré (célibat, veuvage, divorce, difficultés économiques) en occupations permanentes. Et même pour celles qui se sont conformées en tous points au programme prescrit, arrive le temps non prévu au programme où elles se retrouvent esseulées dans une maison trop grande et trop vide et avec une formation professionnelle limitée et désuète. Bien sûr, elles ont acquis de l'expérience, mais elle est considérée comme « non pertinente ». Et *pour tenter de convaincre les autres de sa valeur, il faut une confiance en soi qu'on a omis de leur apprendre et que leur absence prolongée du marché du travail ne leur a pas permis de développer* (Fahmy, 1981). Il faut aussi un courage dont on leur a dit qu'elles manquaient. Certes elles peuvent, si elles en ont les moyens, penser à se recycler. Mais à défaut de rencontrer les conseillers (ères) féministes qui leur ont fait défaut lors de leur orientation initiale, ou d'être devenues elles-mêmes féministes, elles se retrouveront aussi limitées dans leurs choix professionnels d'adultes qu'elles l'ont été adolescentes. Elles iront grossir la masse des travailleuses sur-exploitées que constitue le gros de ce qu'on appelle la « main d'oeuvre féminine ».

Ainsi donc, poser la question de l'orientation des filles c'est poser celle de notre type même de société. Les difficultés qu'on rencontre quand on s'occupe d'aider les adolescentes à planifier leur vie professionnelle sont les symptômes d'un malaise social profond et généralisé, provoqué par des pratiques et des structures sociales d'exploitation et d'oppression, qui trouvent leur justification dans le discours « hoministe ».

les stéréotypes qui marquent la socialisation des garçons les enferment aussi dans des cadres rigides et briment leur développement...

Le féminisme, nécessaire, vital pour la construction d'une société humaniste, est une entreprise de longue haleine et qui ne concerne pas que les femmes. Certes, le mouvement féministe avec ses différentes expressions, sa recherche parfois tâtonnante, ses contradictions internes, ses discontinuités, mais aussi avec toute la force de l'espoir dont il est porteur, a été l'oeuvre des femmes. Forcément, puisqu'elles ont été, à l'intérieur de toutes les catégories sociales, la sous-catégorie la plus universellement opprimée et exploitée par des siècles d'« hominisme ». Chaque femme féministe participe à l'avènement d'une société humaniste, mais si le féminisme ne transforme que les femmes, elles resteront seules à tenter de bâtir un monde vivable pour les femmes et les hommes. Car les fruits de l'actuel « hominisme » ne sont pas amers que pour les femmes. *Les stéréotypes qui marquent la socialisation des garçons les enferment aussi dans des cadres rigides et briment leur développement.* Il serait grand temps d'étudier, par exemple, les problèmes de l'orientation des garçons et de la vie professionnelle et personnelle des hommes à la lumière de l'image de la masculinité à laquelle ils sont tenus de se conformer et de la division sexuelle des rôles.

Les hommes qui se laissent atteindre par le discours féministe, les hommes « féministes », tentent de se dépêtrer de leur ancien « hominisme »

inconscient. Il leur appartient aussi, à l'instar des femmes, de se pencher sur leur propre condition et comme dans la chanson de Ferré, de se poser cette question : « Est-ce ainsi que les hommes vivent ? »

- BELOTTI, E.G., *Du côté des petites filles*, Paris, Éd. des Femmes, 1973.
- BROVERMAN, I.K. BROVERMAN, D.H., CLARCKSON, F.E., ROSENKRANZ, P.S. et VOGEL, S.R., « Sex-role stereotypes and clinical judgments of mental health », *Journal of consulting and clinical psychology*, 1970, 34, pp. 1-7.
- CHOMBART de LAUWE, M.-J., « Images des « mass media » et socialisation des enfants », *Femmes, Sexisme et Société*, Paris, P.U.F., 1977, pp. 117-131.
- DUNNIGAN, L., *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires du Québec*, Québec, Éditeur Officiel, 1975.
- FAHMY, Pauline, « Socialisation des filles et problèmes d'orientation des femmes », Panel sur l'orientation des adultes, Université Laval, 1981 (à paraître).
- FAHMY-POMERLEAU, P., « Égalité et dépendance ou l'impossible aspiration des adolescentes », *Femmes et Politiques* (ouvrage en collaboration), Montréal, Le Jour éd., 1981, pp. 81-100.
- FEINBLATT, J.A., GOLD, A., « Sex roles and the psychiatric referral process », *Sex roles*, 1976, 12, 2, pp. 109-122.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, *L'Orientation des filles*, 1981 (16-8010-03).
- GUYON, L., SIMARD, R. et NADEAU, L., « Va te faire soigner t'es malade ! », Montréal, Stanké, 1981.
- HAWKES, Anna L. Rose, « Factors Affecting College Attendance », in Opal D. David [éd.], *The Education of Women, Signs for the Future*. American Council on Education, Washington, Déc., 1959, pp. 29-37.
- PERNOUD, Régine, *La femme au temps des cathédrales*, Paris, Stock, 1980.
- SERBIN, L.A., O'LEARY, D.K., « How nursery schools teach girls to shut up », *Psychology Today*, 1975, 9, pp. 57-102.



Université de Montréal

ÉTUDES SUPÉRIEURES M.A. ET PH.D. EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

OPTION

ÉDUCATION COMPARÉE

L'éducation comparée a pour but de transmettre des informations systématiques sur l'éducation dans le monde et de trouver, à travers l'expérience mondiale, des solutions aux problèmes de systèmes scolaires contemporains. Elle est une technique d'aide à la décision.

PROGRAMME

MAÎTRISE

Le programme comporte un minimum de 15 crédits de cours, dont un minimum de 12 crédits de cours de deuxième cycle, et 30 crédits attribués à la recherche et à la rédaction d'un mémoire.

DOCTORAT

Le programme comporte un minimum de 15 crédits de cours de deuxième cycle ou de doctorat et 84 crédits attribués à la recherche et à la rédaction d'une thèse.

DEMANDE D'ADMISSION

Les demandes d'admission doivent parvenir au:

Bureau du registraire (admission)
Université de Montréal
C.P. 6205, Succursale A, Montréal
(Québec) Canada H3C 3T5
au plus tard

- le 1er mars pour le trimestre d'été et le trimestre d'automne
- le 1er novembre pour le trimestre d'hiver

OPTION

FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION

Les fondements de l'éducation sont constitués par l'apport des diverses sciences de l'homme (notamment l'histoire, la philosophie, la psychologie et la sociologie) à l'étude de l'éducation. L'étude des fondements de l'éducation a pour but de favoriser l'analyse critique des phénomènes éducatifs.

CONDITIONS D'ADMISSION

MAÎTRISE

Pour être admis à la maîtrise ès arts, il faut détenir un premier grade de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal ou son équivalent.

DOCTORAT

Pour être admis au doctorat, il faut détenir une maîtrise ès arts de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal ou son équivalent.

Pour tous renseignements additionnels, s'adresser à:

Faculté des sciences de l'éducation
Section d'Éducation comparée et des
Fondements de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6203, Succursale A, Montréal
(Québec), Canada
H3C 3T5
Tél. (514) 343-7289