

## Le caractère masculin de l'éducation

Claudie Solar

Volume 11, Number 2, 1985

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900495ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900495ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Solar, C. (1985). Le caractère masculin de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(2), 277–294. <https://doi.org/10.7202/900495ar>

Article abstract

The view of education that is presented in this paper is one having masculine characteristics, that is, in its structure, its functioning, its programs, its subject matter, and its foundation — education has been organized by and for males. The argument is based on an analysis of the education of young francophone girls in Quebec.

# Le caractère masculin de l'éducation

Claudie Solar\*

**Résumé** — La lecture de l'éducation qui est proposée dans cet article tend à faire ressortir son caractère masculin; c'est-à-dire que celle-ci, dans sa structure, son mode de fonctionnement, ses programmes, ses contenus et ses fondements, a été pensée par et pour les hommes. L'argumentation se fonde sur une analyse de l'éducation des filles francophones au Québec.

**Abstract** — The view of education that is presented in this paper is one having masculine characteristics, that is, in its structure, its functioning, its programs, its subject matter, and its foundation — education has been organized by and for males. The argument is based on an analysis of the education of young francophone girls in Quebec.

**Resumen** — La lectura de la educación que se propone en este artículo tiende a destacar su carácter masculino; es decir que ésta ha sido pensada tanto en su estructura como en, su funcionamiento, sus programas, sus contenidos y sus fundamentos, por y para los hombres. La argumentación se basa sobre un análisis de la educación de las niñas francófonas del Québec.

**Zusammenfassung** — Das Bild der Erziehung, das in diesem Artikel dargelegt wird, will ihren maskulinen Charakter herausstellen, d.h. beweisen, dass das Erziehungssystem in seiner Struktur, seiner Arbeitsweise, seinen Lernprogrammen, seinen Inhalten und Grundlagen durch und für Männer erdacht wurde. Die Beweisführung beruht auf einer Analyse der Ausbildung frankophoner Mädchen in der Provinz Québec.

*Au Québec comme ailleurs dans le monde l'enseignement est un univers qui se conçoit au masculin.*

(Fahmy-Eid et Dumont, 1983, p. 37)

Dire que l'éducation est marquée par la masculinité, c'est dire que l'éducation est essentiellement masculine et cela même si les filles y sont aussi nombreuses de nos jours que les garçons pendant la période de fréquentation obligatoire et même si, pendant cette même période, les professionnels qui les éduquent sont plus des femmes que des hommes. Dire que l'éducation est essentiellement masculine c'est dire qu'elle est définie, conçue, planifiée, orientée et gérée pour et par des hommes. C'est dire qu'elle sert les hommes et dessert les femmes.

Quels sont les éléments qui permettent d'étayer une telle affirmation? Ce

---

\* Solar, Claudie: responsable de programmes, Université de Montréal.

sont ces éléments, tirés d'une analyse de l'éducation des jeunes du Québec francophone, qui vont être présentés dans les pages qui suivent. Dans un premier temps, certains éléments historiques seront relevés, ce qui permettra de faire ressortir que l'éducation des filles a d'abord été définie comme étant différente de celles des garçons et que l'étatisation du système d'éducation a transformé l'éducation féminine en éducation dite neutre. Dans un deuxième temps, l'analyse de la situation actuelle révélera un système scolaire qui peut être qualifié de *sex/gender system*, ce qui complètera le portrait de la masculinité de l'éducation.

### *Éléments historiques*

Et puisque la femme est la raison première du péché, l'arme du démon, la cause de l'expulsion de l'homme du Paradis et de la destruction de l'ancienne Loi et puisqu'en conséquence il faut éviter soigneusement tout commerce avec elle, nous défendons et interdisons expressément que quiconque se permette d'introduire quelque femme que ce soit, fût-ce la plus honnête, dans la dite université.

Décret de l'Université de Bologne, 1377 (Duché, 1972, p. 375).

#### *Du début de la colonie aux années 40*

L'éducation, au début de la colonie, est surtout familiale (Clio, 1982, p. 72) et ce n'est que vers le milieu du 19<sup>e</sup> siècle qu'elle sort de la famille (Clio, 1982, p. 179). L'éducation scolaire, quant à elle, est assurée par les religieuses et les religieux. Pour les filles, l'éducation religieuse est centrale. Le programme vise aussi à leur apprendre à lire, écrire, «jeter» et à réaliser des ouvrages féminins (Clio, 1982, p. 46). Ces deux pôles, éducation religieuse et travaux féminins, que l'on retrouve dans les programmes du début de la colonie constitueront, jusqu'à tout récemment, la pierre angulaire de l'éducation des filles. Car, d'une part, c'est l'Église qui a développé le premier réseau scolaire du Québec et quand l'État légifère sur sa réorganisation en 1845, il le fera sur une base paroissiale, qui prévaut encore de nos jours. Pour l'Église, l'instruction est un outil de christianisation (Fahmy-Eid, 1983, p. 50). C'est aussi l'Église qui contrôle les programmes et leur contenu. D'autre part, les sources philosophiques et religieuses de l'idéologie dominante définissent une «nature féminine» spécifique qui justifie une éducation différenciée selon le sexe (Fahmy-Eid et Thivierge, 1983).

... lorsque, entre 1700 et 1850, s'instaurent les premiers systèmes généralisés d'accès à l'instruction il existe déjà une théorie sur l'éducation des filles qui est un discours «contre» une instruction des filles qui serait identique à celle des garçons (Fahmy-Eid et Dumont, 1983, p. 27).

Cette conception d'une éducation différenciée selon le sexe qui a prévalu dans les discours publics jusqu'à la Révolution tranquille a eu de multiples consé-

quences. Les filles ont eu droit à l'exclusivité de l'éducation ménagère (Fahmy-Eid, 1983, p. 52); éducation ménagère qui a connu son apogée dans les années 1940 avec l'Abbé Albert Tessier qui, dans le contexte de l'industrialisation et de l'urbanisation, a pu accentuer la différenciation de l'éducation entre filles et garçons pour produire une «élite de mères-épouses-ménagères-éducatrices capable de perpétuer les valeurs traditionnelles» (Thivierge, 1983, p. 119). Il transforma l'enseignement ménager domestique et agricole en enseignement féminin et familial (Clio, 1982, p. 391) qui fut offert dans les Instituts familiaux.

Cette éducation ménagère se faisait au détriment d'autres matières considérées comme inappropriées à la «nature féminine». Ainsi, au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, les garçons suivaient des cours d'économie sociale alors que l'économie domestique était enseignée aux filles (Clio, 1982, p. 182). Pour les mêmes raisons, les filles étaient dispensées des cours de physique, de chimie et certaines autres matières scientifiques. De façon générale, les programmes pour les filles sont plus légers que ceux des garçons (Fahmy-Eid et Thivierge, 1983, p. 207).

En fait, le réseau scolaire public et privé au Québec se développe pour offrir une instruction aux garçons. L'État légifère, administre, gère et finance l'éducation. L'Église en détermine les orientations et les lois (Fahmy-Eid et Thivierge, 1983, p. 194). Si la législation est généralement neutre sur le plan sexuel, la différenciation selon le sexe, ou plus précisément la discrimination à l'égard des filles se fait par voie du mode de financement et des règlements (Fahmy-Eid et Thivierge, 1983, p. 196). C'est ainsi qu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, les filles doivent rentrer aux couvents privés pour obtenir onze ans de scolarité. Elles sont refusées dans les collèges classiques (qui existent depuis 1655) ou industriels et dans les universités (Clio, 1982, p. 180). En 1929, le cours primaire supérieur d'une durée de trois ans n'est offert qu'aux garçons (Clio, 1982, p. 314). Alors qu'il y a de plus en plus d'institutrices laïques dès la seconde moitié du siècle dernier, les femmes étaient très minoritaires dans les écoles normales quand elles y étaient admises (Linteau et al, 1979, p. 225). L'accessibilité aux écoles normales ne fut réelle qu'à partir de 1898 (Clio, 1982, p. 314). Pourtant les écoles normales de 1857 ont été créées «confessionnelles, séparées et destinées aussi bien aux garçons qu'aux filles» (*Éducation Québec*, 1980, p. 15).

Le financement du réseau public et privé d'éducation au Québec illustre bien la conception d'une éducation conçue pour et par les hommes. «Pendant la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle, la Commission scolaire de Montréal dépense pour l'éducation des garçons de 6 à 10 fois plus que pour les filles» (Danylewycz, 1983, p. 102). Dans ses premiers cinquante ans d'existence, cette commission scolaire ne construit aucune école pour les filles, laissant ainsi leur éducation sous contrôle privé. Le cours classique féminin que les religieuses ont réussi à créer après de dures batailles ne fut subventionné de façon régulière qu'en 1961 alors que les collèges classiques de garçons le furent dès 1922 (Descaries-Bélanger, 1980, p. 32 et 38). De façon générale, la formation post-primaire des filles était assurée par

le réseau privé, était peu ou pas financée et était donc coûteuse et peu accessible. Les universités, subventionnées par l'État, ont longtemps été interdites aux femmes. La seule exception qui existe à cette règle de non-financement ou de faible subvention pour l'éducation des filles est celle des «écoles du bonheur».<sup>1</sup> Or cette exception ne vient que confirmer l'idée d'une éducation conçue pour et par les hommes. On subventionnait une éducation qui assurait aux hommes la formation de bonnes épouses et mères fidèles et dévouées.

La non-reconnaissance de l'importance de l'éducation des filles se révèle aussi par d'autres éléments. Ainsi jusqu'au milieu du 20<sup>e</sup> siècle, nombre de programmes de formation pour les filles ne sont sanctionnés d'aucun diplôme et n'ont pour débouchés que le célibat, le mariage ou la vie religieuse. Durant la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle, il n'existe pas de statistiques officielles sur l'éducation post-élémentaire des filles (Clio, 1982, p. 314). Aucune liste complète des enseignantes de la Commission scolaire catholique de Montréal n'est tenue à la fin du 19<sup>e</sup> siècle (Danylewycz, 1983, p. 107). Pourtant en 1881, les femmes constituaient 55% du corps enseignant dans les trois quartiers de Montréal étudiés par Marta Danylewycz (1983, p. 101).

Si le système d'éducation est discriminatoire quant au type d'éducation qu'il offre aux filles, il l'est aussi au niveau de sa structure et de son personnel enseignant. À une époque où la femme a un statut social inférieur et ne peut de ce fait occuper aucun poste décisionnel qu'il soit civil ou religieux, il n'était possible de défendre et de promouvoir l'éducation des filles que par homme interposé. D'où la nécessité de tenir des discours sur le bien-fondé de l'éducation des filles ne menaçant d'aucune façon leur futur rôle de mère et d'épouse (Jean, 1983, p. 156).

Du côté du personnel enseignant, la situation est celle de la misère particulièrement pour les institutrices laïques qui se retrouvent surtout en milieu rural. Les hommes ne constituent plus que 16,5% du personnel enseignant au Québec en 1887 alors qu'ils représentaient 36,5% en 1854 (Linteau et al., 1979, p. 248). En 1887, les instituteurs touchent quatre fois plus que les institutrices (400\$ à 100\$ respectivement; Danylewycz, 1983, p. 94-95). Cet écart salarial ira en s'accroissant puisque dans les années 1930, l'instituteur catholique touche 1 553\$ alors qu'une «institutrice en arrache pour 387\$» (*Éducation Québec*, 1980, p. 45). En ce qui a trait à la formation scolaire, les religieux et religieuses sont les plus qualifiés. Pour ce qui est des laïcs, les instituteurs le sont plus que les institutrices et ce, pour plusieurs raisons: premièrement parce que l'instruction est plus accessible aux garçons qu'aux filles; deuxièmement, parce que les hommes ont la possibilité de faire carrière dans ce métier; troisièmement, parce que le salaire est plus intéressant si on est de sexe masculin et breveté. Et enfin parce que le mariage n'a pas pour effet d'interdire l'exercice de la profession (Thivierge M., 1983). Aussi dans la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle, les institutrices privilégient l'ob-

tention du brevet par le biais des examens du Bureau central des examinateurs créé en 1898 d'autant plus que même si elles possèdent un diplôme d'une école normale elles sont moins rémunérées qu'un homme sans ce diplôme. (Thivierge M., 1983, p. 172-173; Linteau et al., 1979, p. 249). Dans un tel contexte, où les femmes et les religieux constituent un corps enseignant à bon marché, il n'est pas étonnant que les instituteurs laïcs considèrent que la femme « nuit à la profession » et s'opposent à la cléricatisation totale de l'enseignement des garçons (Danylewycz, 1983, p. 102); cléricatisation qui s'est d'ailleurs fait sentir plus chez les hommes que chez les femmes (Linteau et al., 1979, p. 248).

De ce tour d'horizon de l'éducation au Québec du début de la colonie jusqu'en 1940 se dégage l'image d'un réseau francophone qui « soigne son élite masculine » comme le titre la revue *Éducation Québec* (1980, p. 45). L'éducation des filles, quant à elle, est définie, conçue, planifiée, orientée et financée différemment. Elle est fonction du rôle qui leur est dévolu en tant que femmes (Clio, 1982, p. 313). Cet état de fait n'est pas l'apanage du Québec. Dressant un bilan de l'éducation de la femme dans le monde, un groupe du Club de Rome écrit:

Pendant la plus grande partie du cours de l'histoire, l'apprentissage des femmes a été axé sur des activités traditionnelles bien définies: élever les enfants; s'occuper de la maison; travailler aux champs (Borkin et al., 1980, p. 92-94).

### *De 1940 à aujourd'hui*

L'histoire de l'instruction féminine est l'histoire d'une longue bataille pour avoir accès au savoir. Les discours pour promouvoir l'éducation des filles et des femmes ont d'abord porté sur le principe du droit à l'éducation et sur le type d'éducation. Le principe était d'autant plus facilement admis que cette éducation n'était pas gratuite ni accessible dans les faits, hormis les premières années dans la petite école.

La deuxième partie de la bataille pour l'instruction féminine s'est faite sur le droit à une éducation identique à celle des garçons. Les premières victoires se retrouvent au début du 20<sup>e</sup> siècle quand en 1908 fut créé le premier collège classique féminin, le collège Marguerite-Bourgeois, suivi en 1925 par le collège Jésus-Marie (Pérusse, 1979, p. 14). Voulant offrir aux jeunes filles une éducation semblable à celle des garçons, ces collèges échappèrent à la vague de l'enseignement ménager qui déferla sur le Québec des années 15 aux années 50. Cependant cette accessibilité à des études supérieures se faisait à travers des institutions privées et par ce fait n'était réservée qu'à une infime partie de la population féminine.

La conquête du droit à l'éducation pour les filles ne se réalisa réellement qu'à partir des années 40. C'est d'ailleurs en 1940 que les Québécoises reçurent leur statut de citoyennes à part entière avec l'obtention du droit de vote. En 1943, la loi sur l'instruction publique obligatoire est adoptée. Suivent, en 1944, celle

sur la gratuité de l'enseignement et des livres de classe et, en 1945, celle qui rend gratuit et public l'enseignement secondaire du cours classique (Bouchard et al., 1981, p. 11). Les effets de cette réforme scolaire ont été de rendre les études secondaires plus accessibles notamment aux filles. Les débats sur l'éducation facilitent une évolution de l'opinion publique quant à l'instruction des filles.

«L'opinion publique (...) est devenue plus favorable» aux collèges classiques féminins dit Sœur Saint-Stanislas de Jésus devant les membres du Club Richelieu de Montréal en 1954 (Jean, 1974, p. 168). Les collèges classiques féminins se multiplient. On en dénombre plus de quinze en 1950 (Pérusse, 1979, p. 14).

Progressivement, les écoles ouvrent leurs portes aux femmes. Celles-ci ont ainsi accès aux professions libérales. En 1930, c'est la médecine et la comptabilité; en 1941, le droit; en 1956, le notariat.

En même temps que cette montée d'une éducation des filles identique à celle des garçons, on assiste à une baisse d'une éducation typiquement féminine et familiale. Dès 1956, le réseau des écoles ménagères moyennes se disloque (Clio, 1982, p. 406). Le taux de persévérance des élèves de l'Institut familial est inférieur à celui du réseau secondaire (Thivierge, N., 1983, p. 138). En 1958-59, 65% des finissantes du programme d'éducation familiale travaillent à l'extérieur et 12% seulement demeurent au foyer (id., p. 139). L'enseignement ménager recevra son dernier coup fatal en 1969-70 quand le gouvernement mettra fin à son financement (id., p. 141).

Les changements sociaux et idéologiques au début de la Révolution tranquille sont tels que même la loi de la non-mixité des écoles pour les adolescents et les adolescentes s'en trouve ébranlée: les écoles normales deviennent mixtes en 1959 (Clio, 1982: 405).

Ces différents changements relatifs à l'éducation se trouveront repris, renforcés et réaménagés à la suite de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement créée en 1961 et présidée par Mgr Alphonse Parent:

En 1964, le *Rapport Parent*,<sup>2</sup> en plus de ses réformes structurelles pour uniformiser les réseaux, recommande le droit pour les filles à une éducation identique à celle des garçons, les classes mixtes dans les écoles et la gratuité scolaire (Clio, 1982, p. 406).

Le droit à l'éducation est enfin acquis. On a crié victoire. La bataille de l'éducation des filles est gagnée et terminée. Nous verrons dans la section suivante un bilan et une critique de l'éducation des filles aujourd'hui. Mais auparavant portons un bref coup d'œil sur l'évolution de la situation des institutrices.

Les institutrices rurales, sous l'impulsion de Laure Gaudreault qui lutte depuis 1936, se sont regroupées dans la Fédération catholique des institutrices rurales (FCIR)<sup>3</sup>. En 1945, l'action de la FCIR réussit à faire adopter une loi portant à 600\$ le salaire annuel minimum des instituteurs(trices). Mais l'amélioration des

conditions de travail des institutrices rurales s'arrête en 1946 quand le gouvernement Duplessis, par l'article 25 de sa loi pour assurer le progrès de l'éducation «gèle les prérogatives des institutrices rurales en matière de procédures de négociations» (Thivierge, M., 1983, p. 184). Cette loi a eu pour effet de démobiliser les associations locales des institutrices rurales. Ce sont les associations urbaines, dominées davantage par des hommes, qui reprendront la lutte. La corporation des enseignants du Québec sera créée en 1967 et deviendra la Centrale des enseignants du Québec en 1974 (CEQ, 1976b, p. 10 et 14). Malgré la syndicalisation, le traitement des enseignantes demeure discriminatoire. La plus grosse commission scolaire du Québec, la CECM, n'autorisera les enseignantes qui se marient à poursuivre leurs activités professionnelles qu'en 1962. La parité salariale entre homme et femme ne sera obtenue qu'en 1967 (CEQ, 1976b, p. 9) et ne sera généralisée à travers la province qu'en 1968 (Thivierge, M., 1983, p. 188). Il est à noter que c'est trois ans après l'adoption, en 1964, de la loi 16 qui met fin à l'incapacité juridique de la femme mariée (Jean, 1979, p. 28) que l'Assemblée nationale adopte le Bill 25 qui promulgue, entre autres, la parité salariale dans l'enseignement. Cette parité est donc obtenue par le biais de la législation et non pas par celui des revendications syndicales. La CEQ n'a d'ailleurs jamais défini la condition féminine comme une priorité. Pour elle, la lutte des femmes s'inscrit «à l'intérieur de la lutte des travailleurs» (CEQ, 1976b, p. 16).

On peut dire que les enseignantes en perdant le leadership du mouvement de syndicalisation dans le milieu de l'éducation ont perdu le contrôle de la définition d'une profession où elles étaient majoritaires.

### *L'éducation aujourd'hui. Bilan et critique*

Alors que l'on pensait que la bataille de l'éducation des filles était gagnée quand elles ont eu accès gratuitement à l'«éducation», vingt ans après la réforme promue par le Rapport Parent, le bilan de la situation en ce qui concerne les femmes et la critique du système révèle que la lutte est loin d'être terminée. En effet, le développement du mouvement des femmes dans les années 60 ainsi que l'arrivée des intellectuelles dans le mouvement féministe proposent de nouveaux modes d'analyse de la situation. L'image de l'éducation qui s'en dégage porte des traits de masculinité car elle profite surtout aux hommes et elle procure une vision masculine de la réalité.

Certains éléments sont déjà bien connus. L'idée qu'«on ne naît pas femme, on le devient» lancée par Simone De Beauvoir en 1949, et repris par Betty Friedan en 1963 a fait son chemin et, dans les années 70, le conditionnement de la femme «depuis son enfance à un rôle de subordination, d'effacement et de dépendance» (Dunnigan, 1975, p. 1) est plus spécifiquement dénoncé. Elena G. Belotti étudie ce qui se passe *Du côté des petites filles* (1973). Lise Dunnigan (1975) dénonce le biais sexiste des stéréotypes présentés dans les manuels scolaires. Le Conseil du statut de la femme, organisme voué à la promotion de la Québécoise et pour

lequel Lise Dunnigan a réalisé ses travaux, fait de l'éducation des femmes un de ses dossiers prioritaires. Il dénonce l'école sexiste (C.S.F., 1976b), sonne l'alarme quant à l'*orientation des filles en milieu scolaire* (Dunningan, 1977), démontre l'absence ou le manque d'*accès à l'éducation pour les femmes du Québec* (C.S.F., 1976a), soumet un bilan et propose des correctifs notamment quant à l'éducation dans *Pour les Québécoises: égalité et indépendance* (C.S.F., 1978).

La démonstration du sexisme de l'école est telle que même la Centrale des enseignants du Québec, poussée en cela par son Comité Laure Gaudreault et par le fait que 1975 a été décrété par l'ONU année internationale de la femme, l'insère dans son discours officiel qui, dans ces années-là, est centré sur l'école capitaliste et la nécessité de promouvoir une pédagogie de conscientisation pour le fils (sic) du travailleur (sic) (CEQ, 1972, 1976a, 1976c).

La situation inquiète et est de fait inquiétante, tout au moins pour celles et ceux qui se préoccupent de la situation des femmes. En effet, quand on regarde l'ensemble du système scolaire, sa structure, ses programmes, ses fondements, ses contenus, on peut le qualifier de *sex/gender system* dans lequel le sexisme n'est que la manifestation de l'idéologie qui y domine (Therrien, 1983, p. 6). Pour ce qui est de la structure, alors que les femmes sont majoritaires en éducation, elles ne détiennent pas le pouvoir ni au ministère de l'Éducation, ni dans les commissions scolaires, ni dans les écoles, cegeps ou universités.<sup>4</sup> De plus, plus on monte dans la hiérarchie des niveaux scolaires, plus elles sont en minorité. Elles n'exercent pas non plus de contrôle dans la diffusion et le développement du savoir. Le seul pouvoir qu'elles possèdent, et qui est pourtant non négligeable, est celui qui s'exerce dans la classe directement auprès des élèves. Or, celui-ci, elles ne s'en servent pas ou du moins si peu dans le sens d'une éducation dé-sexuée. Nous verrons plus loin pourquoi.

L'absence des femmes des lieux décisionnels a, tout au moins, deux conséquences. D'une part, elles n'influencent pas ou peu la définition, la conception, la planification, l'orientation et le financement des programmes et des recherches ni ne participent de façon égalitaire à l'évolution du savoir. D'autre part, les filles, par simple constat de la situation, reçoivent le message que ce sont les hommes qui détiennent à la fois le pouvoir et le savoir.

Ce message du non-pouvoir et du non-savoir des femmes est renforcé par les programmes et leur contenu. En plus des stéréotypes présentés dans les manuels et livres, les contenus des programmes ont en commun l'omission des femmes.

Women have absorbed a silent message about their own unimportance from the large silence about them in the histories and philosophies and politics of the world (Bellow Watson, 1976, p. X).

Nombre d'auteurs féministes dénoncent cette omission (Howe, 1975; Dunnigan, 1975; Bawin-Legros, 1982; Rich, 1975; Jean, 1974) car elle a pour effet de dévaloriser les femmes et de nier leur apport au monde d'aujourd'hui.

By placing women outside the educational realm or else making them invisible within it, the contemporary paradigms of philosophy of education contribute to the devaluation of women (Roland Martin, 1982, p. 145).

Si pour comprendre le monde qui nous entoure il est nécessaire de connaître son passé (Lengrand, 1975, p. 30-31; Dewey, 1947, p. 83; Schwartz, 1980, p. 123), alors l'omission des femmes dans les contenus de formation est aliénante et perpétue la discrimination. Ceux qui ont étudié l'oppression ou la domination relèvent notamment le fait que l'éducation est un des instruments privilégié de maintien d'un système discriminatoire (Freire, 1974; Memmi, 1968, 1973).

L'intériorisation progressive des images et modèles stéréotypiques jumelés aux effets des contenus de programme où l'absence des femmes et de leur contribution est notoire ainsi que ceux des attitudes, attentes et comportements différenciés selon le sexe de la part des agents éducatifs (Serbin et al., 1973; Zimet et Zimet, 1977; Rickel et Grant, 1979; Serbin, 1980) tend à guider les filles vers des filières qui leur sont plus spécifiquement réservées (CSF, 1978; Descaries-Bélanger, 1980). À quelques exceptions près, les filières féminines ont pour particularité d'être peu nombreuses et de courte durée et de déboucher sur le chômage ou sur des ghettos d'emploi féminin.

Selon une analyse de Lucie Tanguy (1983), il est possible de se demander ce qu'ont de court les programmes de professionnel court où de nombreuses filles se retrouvent. En effet, mis à part le fait que ces programmes durent moins longtemps en termes d'années, l'horaire est cependant beaucoup plus chargé que dans les programmes de formation générale; ce qui dénote des «temps d'apprentissage de rapports différents aux savoirs» (p. 223). La majorité des apprentissages se fait à l'école dans une relation directe avec des enseignants (p. 235), relation que l'on sait différencier selon le sexe. Les apprentissages sont axés sur des savoirs précis «enracinés dans le présent sans regard vers le passé» (p. 245); ceux relatifs à «l'homme et à son histoire» (p. 241) n'ont que peu de place (sans parler de ceux relatifs à la femme). Ces divers éléments révèlent que la formation dans les filières professionnelles féminines ne favorise pas la formation d'une pensée critique ni le développement de l'individualité (p. 239). De plus, dans ces programmes, le savoir technique est généralement présenté davantage sous l'angle de son utilisation que celui de sa compréhension. À titre d'exemple, Jane Gaskell (1983) relève que dans la formation au travail cléricale, les étudiantes vont apprendre à entrer des données sur les ordinateurs mais ne sauront pas programmer ces machines.

Enfin, il faut noter que les filières professionnelles féminines comportent plus souvent qu'autrement des activités qui peuvent être qualifiées de «conditionnement». Le cas du secrétariat est notoire (Gaskell, 1983, p. 20; Descaries-Bélanger, 1980, p. 109). Le conditionnement peut se percevoir dans la définition des exigences de l'emploi. Ainsi, dans les programmes de commerce et secrétariat

au niveau secondaire pour les années 77-79,<sup>5</sup> était défini comme exigence de l'emploi d'auxiliaire commercial d'«*aimer*<sup>6</sup> le travail de répétition» (Annuaire 77-79: 02-257) ou pour celui de commis de bureau l'«*amour*<sup>6</sup> du travail de groupe» (Annuaire 77-79: 02-261). Ces exigences pourraient tout au moins être décrites en termes de capacités (capacité à effectuer un travail répétitif et capacité de travail en groupe)<sup>7</sup> plutôt qu'en valeurs intériorisées. L'intériorisation de valeurs sociales reliées à une profession est parfois explicitement énoncée dans les objectifs de programme. Tel est le cas pour la formation d'infirmière auxiliaire, autre cas notoire: «développer un *comportement intérieur*<sup>6</sup> qui, à partir des connaissances acquises, confèrera (à l'élève) une *manière d'être* et d'agir le caractérisant dans ses approches du malade» (Annuaire 77-79, p. 02-63). Parmi les exigences d'emploi de cette dernière profession, mentionnons également: «Réelle motivation pour le service d'autrui. Dévouement, altruisme.» (p. 02-64). Si l'on regarde les programmes de CEGEPs, les éléments de conditionnement se retrouvent davantage dans le type de curriculum proposé que dans les objectifs. Ainsi, à titre d'exemple, le curriculum de Techniques infirmières met l'accent sur le rôle de l'infirmière ou de l'infirmier dans sa relation avec la personne en santé ou la personne malade (profession infirmière et santé, profession infirmière et maladie; Cahiers de l'enseignement collégial 1983-84, p. 1-112) plutôt que sur le concept de santé ou de maladie. Ces programmes (180:00 et 180:21) proposent un cours de sociologie de la famille et non pas un cours de sociologie de la santé (idem, p. 1-112, 1-114)<sup>8</sup>. Tous ces éléments de conditionnement contribuent à l'inculcation d'un rôle traditionnel de la femme dans lequel amour, dévouement, altruisme et don de soi définissent la féminité et le travail féminin.

L'intériorisation chez les filles des images et des modèles stéréotypiques se manifeste donc par le choix de carrières qu'elles viennent à sélectionner par elles-mêmes et qui leur sont destinées mais aussi et surtout par leurs aspirations. Près de la moitié des adolescentes aspirent à remplir un rôle traditionnel et près des deux tiers désirent un mari ayant un statut social élevé. Leurs choix de vie professionnelle sont peu élevés et leur promotion sociale est dépendante du statut de leur futur époux (Fahmy-Pomerleau, 1981). Elles vivent dans le mythe de Cendrillon modernisé par les romans Harlequin!

Ce qui est intéressant de relever dans la recherche de Pauline Fahmy-Pomerleau qui synthétise les aspirations conflictuelles des adolescentes dans l'expression «égalité et dépendance», c'est que les aspirations des adolescentes ne varient pas avec les données socio-démographiques habituelles. D'après elle, les femmes «forment à certains égards un groupe aussi homogène que pourrait l'être une classe sociale» (1981, p. 96). Cette homogénéité du groupe des femmes quant à leurs aspirations constitue un élément important dans l'analyse de la masculinité de l'éducation car il confirme que l'éducation telle qu'elle s'offre actuellement fonctionne pour les hommes et met toutes les femmes dans un même moule. C'est d'ailleurs, dans une certaine mesure, ce que démontre Francine Descaries-Bélanger

dans son livre *L'école rose ... les cols roses* (1980). Un autre élément intéressant à relever dans le cadre de cette présentation est l'absence d'information et de connaissances chez les filles sur les femmes et leur vie (Fahmy-Pomerleau, 1981). Cet élément est la résultante, à notre avis, de l'omission des femmes en éducation.

Francine Descaries-Bélanger, dans son livre, part de l'hypothèse que l'idéologie dominante sexiste réserve des places et fonctions spécifiques aux femmes sur le marché du travail et relève les mécanismes opérant en éducation pour faire en sorte que les femmes occupent ces places et fonctions. Selon cette chercheuse, même si quelques femmes échappent au conditionnement éducatif et poursuivent des études supérieures, elles se retrouvent exclues du marché du travail ou remplissent des places et fonctions inégalitaires. Cette analyse vient donner un éclairage différent sur le fait que, au niveau universitaire, les femmes se retrouvent massivement dans les champs d'études de l'éducation et des sciences paramédicales.

Mais qu'advient-il des perceptions et des aspirations des femmes quand elles parviennent à résister au conditionnement de leur non-importance et de leur non-capacité face au savoir. Au niveau des préjugés, l'étude de Sharon Sutherland (1978) révèle que, en 1970, 40% des étudiants pensaient que les hommes étaient plus capables que les femmes et que 26% des étudiantes pensaient que les femmes étaient moins capables que les hommes. C'est dire que les femmes à l'université étudient dans un milieu sexiste avoué: 2 hommes sur 5 les considèrent comme inférieures et 1 sur 4 d'entre elles se trouve elle-même inférieure. Il est intéressant de noter que, selon l'étude de Sharon Sutherland, les secteurs où les femmes se considèrent le moins égales aux hommes sont ceux débouchant sur les professions libérales et en éducation. Dans ce dernier champ d'études, au niveau du baccalauréat, près de 3 étudiantes sur 10 se perçoivent inférieures. Au niveau des études graduées, l'autodévalorisation grimpe plus haut pour atteindre 50% (Sutherland, 1978, p. 777). Il n'est donc pas étonnant de constater que le système de conditionnement perdure en éducation même si les femmes sont majoritaires comme agents éducatifs au niveau primaire. Comment, en effet, une enseignante qui s'auto-déprécie peut-elle communiquer aux futures femmes en formation le sens de leur importance et de leur valeur?

En ce qui a trait aux programmes universitaires de formation, il est à noter que, dans l'ensemble, ils ne contiennent généralement aucun cours portant sur la condition féminine. Si l'on prend le cas de l'Université de Montréal, au niveau du premier cycle, il n'existe en 1984 qu'une quinzaine de cours y ayant trait. Ces cours, souvent mis sur pied suite aux revendications des étudiantes et généralement dispensés par des chargées de cours se retrouvent presque tous dans les programmes offerts à la F.A.S., programmes dans lesquels se retrouvent des femmes avec une conception égalitaire d'elles-mêmes (Sutherland, 1978, p. 777), et où il y a aussi beaucoup d'hommes, mais qui ne débouchent pas sur un travail spécifique. Il est plutôt symptomatique de ne trouver aucun cours sur la condition féminine, au niveau du premier cycle, dans les deux facultés de formation «fémi-

nine», soit celles des sciences de l'éducation et des sciences infirmières. Pourtant, la santé et l'éducation ont été et sont encore l'objet de nombreuses revendications de la part des mouvements des femmes et sont l'objet de multiples études et analyses. L'exclusion de ces connaissances des curricula universitaires perpétue ainsi le cycle de l'omission des femmes, nie l'existence de leur spécificité, de leurs luttes, de leurs problèmes et de leurs revendications ainsi que le développement d'un savoir qui leur est propre. Un des savoirs qui leur est propre est celui qui s'est développé avec l'arrivée des intellectuelles et qui tend à démontrer que la science actuelle est une science masculine conçue pour et par les hommes.

En effet, quelle que soit la discipline relative aux sciences humaines, celle-ci est contestée dans ses fondements et son construit. La sociologie (*Sociologie et sociétés*, 1981) est ainsi critiquée. Mais aussi l'histoire (Clio, 1982), la philosophie (Roland Martin, 1982), l'anthropologie (Mac Cormack, 1981), la médecine (Howell, 1974; CSF, 1981), l'éducation (Spender, 1981b), même le droit (Wallach, 1975), l'économie ... (voir Spender, 1981a). Toutes ces disciplines ont en commun de présenter une vision masculine de la réalité. En conséquence, le savoir que l'on apprend est le savoir des hommes sur les hommes. Cela en soi n'est pas mauvais. Ce qui est dommageable c'est l'absence du savoir des femmes, son rejet et son exclusion. Ce qui est préjudiciable et erroné, c'est de présenter la science et l'homme comme universels, comme normes (Spender, 1981b).

### *Perspectives actuelles et futures*

Pour poursuivre sur la masculinité de l'éducation, certains éléments et conséquences de la situation actuelle sont inquiétants; d'autres plus prometteurs. Les données plus pessimistes seront présentées en premier, les plus optimistes (ou utopistes?) en second.

Parmi les éléments inquiétants de la situation, il faut noter en tout premier lieu la perpétuation d'un système d'éducation inégalitaire selon le sexe malgré le fait qu'il y a eu unification des structures et établissement de la mixité dans les écoles et les classes. Aussi, en ce qui a trait à l'éducation des filles, les critiques féministes reprochent au Rapport Parent de ne pas avoir su dépasser une conception sexiste de l'éducation des filles (Descaries-Bélanger, 1980, p. 36-38; Clio, 1982, p. 405-408). On considère même que le Rapport Parent n'est pas à l'origine du renouveau de l'éducation des filles (Clio, 1982, p. 405). De fait, l'intégration des filles à l'éducation s'est traduite par une intégration dans un système éducatif conçu par les hommes pour les garçons et à la définition duquel les femmes n'ont pas participé (Spender, 1981b, p. 161).

La perpétuation de cette éducation ne peut se faire qu'à l'intérieur d'une société elle-même inégalitaire quant aux places et fonctions qu'occupent ses membres. Aussi n'est-il pas étonnant de voir que, dans tout genre d'emploi, un homme non qualifié sera plus rémunéré qu'une femme qualifiée et que les femmes chôment plus que les hommes. En fait, comme l'écrit Francine Descaries-Bélanger:

le revenu moyen des femmes (ayant travaillé toute l'année), quelle que soit leur catégorie socio-professionnelle, ne rejoint jamais le revenu moyen de la plus basse catégorie salariale des hommes (1980, p. 59).

L'auteure en conclut qu'il y a «une sous-évaluation généralisée du travail féminin» (1980, p. 59) et ce, malgré le fait que «le bagage scolaire des femmes sur le marché du travail est supérieur en moyenne à celui des hommes» (Poulain, 1979, p. 2, cité par Descaries-Bélanger, 1980, p. 56). Jane Gaskell (1983) corrobore cette interprétation à travers son analyse de la notion de qualification (skill) dans les professions. La qualification, selon elle, dépend de la reconnaissance sociale qu'on lui accorde et qui se concrétise par le pouvoir économique qui s'y rattache.

“skill” should not be seen as an independent variable, a fixed attribute of a job or a worker... The “skilled” label instead stands for a political process in which some workers have more economic power than others. It is this power that allows them both to make the “skilled” label stick, and to demand higher wages, limit entry into the job and increase the stability of their employment (Gaskell, 1983, p. 24).

L'éducation de nos jours ouvre la porte à de nombreux métiers et professions. Cette éducation, à plus d'un titre, sert les hommes et dessert les femmes. Non seulement ceux-ci reçoivent-ils une attention plus soutenue et plus favorable dans le système d'éducation mais encore leur possibilité de choix de formation est plus large et plus diversifiée, les connaissances qu'ils reçoivent correspondent à la vision masculine de la réalité, et au sortir de l'école, ils auront plus de débouchés et seront en moyenne deux fois mieux rémunérés que les femmes.

Historiquement, l'entrée dans certains métiers et professions ne se faisait pas par le biais des institutions scolaires. Dans le cadre de l'analyse de la masculinité de l'éducation, il est donc intéressant de regarder même sommairement ce qui s'est passé au moment où la formation a été prise en charge par des écoles. Dans le cas de la médecine (Ehrenreich et English, 1976), du droit et du notariat (Wallach, 1975), l'histoire révèle qu'il y avait des femmes exerçant ces professions il y a moins de 200 ans. Or du moment où l'accès aux professions s'est faite par le biais des écoles, il n'y en a plus eu, jusqu'à tout récemment, puisque ces écoles n'admettaient pas de femmes. À partir de ces deux exemples relevant de l'histoire des professions aux États-Unis, l'idée que l'éducation par le biais des institutions scolaires a permis l'exclusion des femmes de certains métiers ou professions peut être tout au moins retenue à titre d'hypothèse pour une recherche plus détaillée et nuancée.

La non-reconnaissance sociale des qualifications propres au travail féminin et la dévaluation de leur formation est également préoccupante. Alors que, dans des métiers surtout masculins, on assiste à des tentatives de promotion sociale

appuyées par l'État (telle la bataille des diplômés de l'Institut de Technologie Supérieure pour se faire reconnaître en tant que pairs par la corporation des ingénieurs), dans les métiers surtout féminins, c'est plutôt l'inverse qui se produit. Toute la formation de secrétariat est passée des Cegeps aux commissions scolaires.<sup>9</sup> Pour la formation infirmière, le Conseil des universités et celui des Cegeps s'entendent pour recommander qu'elle se fasse au niveau collégial. Quant aux diplômes des enseignantes et des enseignants, ils sont sujets à l'arbitraire du ministère de l'Éducation du gouvernement-employeur qui a déjà par le passé déclassifié ou décertifié 19% du corps enseignant du primaire et du secondaire (Rapport Jean, 1982, p. 448).

L'ensemble du contexte social, culturel, politique et éducatif propulse les filles dans la vie adulte sous la marque de la dépendance. Confrontées aux réalités de la vie adulte, nombreuses sont celles qui désirent parfaire, poursuivre ou reprendre leur formation. Et c'est là que les femmes se font de nouveau piéger car l'éducation des adultes est peu ou pas accessible aux femmes, n'offre que peu ou pas de formation professionnelle aux femmes, et, à quelques exceptions près, comporte les mêmes éléments de masculinité que l'éducation des filles (voir Rapport Jean, 1982 et CSF, 1980). Les quelques programmes qui s'adressent spécifiquement à elles et qui tentent de les aider par rapport à des problèmes qui leur sont spécifiques ont lieu en dehors des institutions scolaires (YMCA, Nouveau Départ, groupes autonomes) avec ou sans lien avec ces institutions, ou de façon marginale dans les institutions Nouveau Défi, Second Envol.

Pour terminer les perspectives pessimistes de l'éducation des filles et des femmes, nous aimerions revenir sur la non-représentation des femmes aux paliers supérieurs de l'éducation et sur leur absence dans les postes de décision, car les conséquences en sont multiples. De part leur absence ou très faible représentation, les femmes ne peuvent pas influencer l'orientation, la planification, le développement et le financement de l'éducation et ainsi défendre leurs intérêts. Aussi n'est-il pas si étonnant de constater que, lors des coupures massives qui ont été faites en 1981 en éducation, celles-ci ont touché de façon dramatique le secteur de l'éducation des adultes et, dans ce secteur, les activités desservant une clientèle composée majoritairement de femmes (Coalition nationale, 1981).

L'absence des femmes dans les universités, institutions vouées à la recherche et à l'éducation, donc à la production du savoir et à sa diffusion, a pour conséquence l'exclusion du savoir créé par des femmes. En effet, les hommes constituant quasi exclusivement le personnel permanent des universités, ce sont eux qui décident des besoins de leurs départements ou facultés, qui jugent des demandes des fonds de recherche, qui sélectionnent les communications qui seront présentées dans les congrès et conférences, qui déterminent quels écrits seront publiés dans les revues qu'ils contrôlent (Spender, 1981b, p. 161). Toutes ces diverses décisions sont prises en fonction des préoccupations et des perceptions de la réalité des personnes qui les prennent, en l'occurrence des hommes.

Dans un tel contexte, il est difficile et souvent laborieux d'acquérir une vision du monde différente de la vision dominante. L'étudiante (ou même l'étudiant) qui désire obtenir cette vision se bute à la résistance des professeurs, à leur incompétence en la matière ou à leur indifférence. En l'absence de professeur-e-s qualifié-e-s dans le champs des études relatives aux femmes, l'étudiant-e se retrouve seul-e avec ses questions et doit déployer énergie et ingéniosité pour trouver des références pertinentes qui ne sont généralement ni dans les bibliothèques ni repertoriées dans les index officiels (Spender, 1981b, p. 165).

S'il est un élément positif dans le système actuel, c'est précisément le fait qu'il y a des étudiantes et qu'il y a quelques professeures qui se démènent au sein des institutions pour que le savoir propre aux femmes qui s'est développé aux fils des ans ait droit de cité. À long terme ce phénomène peut avoir un effet boule de neige, transformant ainsi progressivement l'éducation, selon la thèse d'André Petitat (1982). L'éducation pourrait ainsi juxtaposer, dans un premier temps, une vision féminine à sa vision masculine actuelle pour parvenir, dans un deuxième temps, à une vision transcendant les deux sexes (Hefner et al., 1975) qui pourrait peut-être, à ce moment-là, porter un peu mieux le qualificatif d'universel.

### *Conclusion*

L'éducation est marquée par la masculinité parce qu'elle a été d'abord conçue pour et par des hommes, et qu'encore de nos jours, ce sont les hommes qui ont les postes de décision et de définition du savoir. La vision que l'éducation présente est masculine car la compréhension du monde qu'elle offre est celle qui s'est construite à travers le regard et la pensée des hommes dans une société où il existe des préjugés encore persistants à l'égard des femmes. La formation de la pensée qu'elle propose est masculine, promouvant des valeurs masculines et dévalorisant les dimensions féminines. Les agents éducatifs qui y œuvrent ont la particularité d'avoir été formés au sein du système d'éducation et de n'en être jamais sortis. Imprégnés de la pensée que l'éducation favorise, ils en perpétuent ainsi l'existence et la non-transformation. C'est ainsi que même si elles sont majoritaires au primaire, les éducatrices ne proposent pas une formation différente. Le changement se fera suite aux pressions des groupes sociaux, tout particulièrement celui des femmes qui, grâce à l'apport des féministes et des mouvements féministes, sont amenées à revendiquer une place sociale égalitaire.

## Notes

1. Nom populaire désignant les établissements scolaires dispensant l'enseignement ménager.
2. En italique dans le texte.
3. Cette partie du texte s'inspire principalement de l'article de M. Thivierge (1983).
4. «En 1981-82, les femmes constituaient 99,2% des effectifs d'enseignants au préscolaire, 88,7% au primaire, 40,8% au secondaire, 35,1% au collégial et 16,1% à l'université» (CSE, 1984, p. 24). Au niveau de la direction, les femmes ne constituent que 6,5% du personnel cadre et hors-cadre dans les commissions scolaires, 7,5% dans les collèges, et 11,4% dans les universités surtout à titre de directrices de départements et de directrices non enseignantes (CSE, 1984, p. 28-30).
5. Dernier annuaire paru.
6. Mot souligné par l'auteure de ce texte.
7. Dans ce dernier cas, on peut se demander si le travail en "pool" constitue du travail en groupe!
8. Le cours sociologie de la santé vient juste d'être ajouté à celui de la famille dans le nouveau programme expérimental 1983-84 (p. 1-112-113).
9. Cette décision semble être en voie de révision.

## Références

- Annuaire de l'enseignement secondaire 1977/1979, Cahier 02. Cours de formation professionnelle*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, 1977.
- Bawin-Legros, Bernadette, Du type d'explication possible au choix d'une méthode réelle: le cas particulier de la mobilité sociale des femmes à travers le récit d'une recherche. *Sociologie et sociétés*, vol. XIV, no 1, avril 1982, pp. 53-63.
- Bellow Watson, Barbara (éd.) *Women's studies: The Social Realities*, New York, Harper and Row, 1976, 255 p.
- Belotti, Elena G., *Du côté des petites filles*, Paris: Édition des femmes, 1973.
- Botkin, James W., Elmandjra, Mahdi et Mircea Malitza, *On ne finit pas d'apprendre*, Rapport au Club de Rome, New York: Pergamon Press, 1980.
- Bouchard, Michel, Étienne, Pierre et Gilles Isabelle, *Le système scolaire du Québec*, Montréal: Guérin, 1981.
- Cahiers de l'enseignement collégial 1983-1984, 1*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial.
- CEQ, *L'école au service de la classe dominante*, Manifeste présenté au XXII<sup>e</sup> congrès de la CEQ, Juin 1972.
- CEQ, *Lutter pour une école au service des travailleurs, Unité et solidarité*, 25<sup>ième</sup> congrès de la CEQ, 23-27 août 1976a.
- CEQ, *Origine et développement de la CEQ*, Série I: Formation syndicale de base, Document 2, D-6700, avril 1976b.
- CEQ, *Stéréotypes sexistes dans l'éducation*, Québec, 1976c, pagination multiple.
- CLIO (Le collectif), *L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles*, Montréal: Quinze, 1982.
- Coalition nationale contre les coupures en éducation des adultes, *Les coupures en éducation des adultes: un dossier noir*, Texte mimeographié, octobre 1981.
- Conseil du statut de la femme, *L'accès à l'éducation pour les femmes du Québec*, Mémoire du Conseil du statut de la femme, 1976a.
- Conseil du Statut de la femme, *L'école sexiste c'est quoi?*, Québec, CSF, Éditeur du Québec, 1976b.
- Conseil du statut de la femme, *Pour les Québécoises: égalité et indépendance*, Éditeur officiel du Québec, 1978.
- Conseil du statut de la femme, *La formation des adultes: les femmes*, Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes, texte mimeographié, 1980.
- Conseil du statut de la femme, *Essai sur la santé des femmes*, Québec: Gouvernement du Québec, 1981.
- Conseil Supérieur de l'éducation, *La situation des femmes dans le système d'enseignement: une double perspective*, Québec: Gouvernement du Québec, mai 84.

- Danylewycz, Marta, Sexes et classes sociales dans l'enseignement: le cas de Montréal à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, in Fahmy-Eid, Nadia et Dumont Micheline, *Maîtresses de maison, maîtresses d'école*, Montréal: Boréal Express, 1983, p. 93-118.
- De Beauvoir, Simone, *Le Deuxième sexe*, Paris: Gallimard, Tome 1, 1949.
- Descaries-Bélanger, Francine, *L'école rose... et les cols roses*, Laval: Éd. Coop. Albert Saint-Martin, CEQ, 1980.
- Dewey, John, *Expérience et éducation*, Paris: Bourrelier, 1947.
- Duché, Jean, *Le premier sexe*, Paris: Laffont, 1972.
- Dunnigan, Lise, *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*, Québec: Conseil du statut de la femme, Éditeur officiel du Québec, 1975.
- Dunnigan, Lise, *L'orientation des filles en milieu scolaire*, Québec: C.S.F., 1977.
- Éducation Québec*, Une histoire de l'éducation au Québec, vol. 11, no 1, 1980.
- Ehrenreich, Barbara et Deirdre English, *Sorcières, sages-femmes et infirmières*, Montréal: édition du Remue-ménage, 1976.
- Fahmy-Eid, Nadia, L'éducation des filles chez les Ursulines de Québec sous le Régime français, in Fahmy-Eid Nadia et Dumont Micheline, *Maîtresses de maison, maîtresses d'école* Montréal: Boréal-Express, 1983, p. 49-76.
- Fahmy-Eid, Nadia et Micheline Dumont, *Maîtresses de maison, maîtresses d'école*, Montréal: Boréal-Express, 1983.
- Fahmy-Eid, Nadia et Nicole Thivierge, L'éducation des filles au Québec et en France (1880-1930): une analyse comparée, dans Fahmy-Eid Nadia et Micheline Dumont, *Maîtresses de maison, maîtresses d'école*. Montréal: Boréal-Express, 1983, p. 191-220.
- Fahmy-Pomerleau, Pauline, Égalité et dépendance ou l'impossible aspiration des adolescentes, in COHEN, Yolande, *Femmes et Politiques*. Montréal: Le Jour, 1981, p. 81-100.
- Freire, Paulo, *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspero, 1974.
- Friedan, Betty, *La femme mystifiée*. Paris: Denoël/Gonthier, 1963.
- Gaskell, Jane, Conceptions of skill and work of women: some historical and Policital Issues, *Atlantis*, vol. 8, no 2, 1983, p. 11-25.
- Hefner, Robert, Rebecca, Meda et Barbara Oleshansky, Development of Sex-Role Transcendence, *Human Development*, 18, 1975, p. 143-158.
- Howe, Florence (éd.), *Women and the Power to change*, Carnagie Commission on Higher Education, New-York: Mc Graw-Hill, 1975, p. 182.
- Howell, Mary C., What Medical Schools Teach About Women, *The New England Journal of Medicine*, vol. 291, no 6, août 1974, p. 304-307.
- Jean, Michèle, *Québécoises du 20<sup>e</sup> siècle*, Montréal, Édition du Jour, 1974.
- Jean, Michèle, Histoire des luttes féministes au Québec, *Possibles*, vol. 4, no 1, 1979, p. 17-32.
- Jean, Michèle, L'enseignement supérieur des filles et son ambiguïté: Le collège Marie-Anne, 1932-1958, in Fahmy-Eid Nadia et Dumont Micheline *Maîtresses de maison, maîtresses d'école*, Montréal: Boréal Express, 1983 p. 143-170.
- Lengrand, Paul, *L'homme du devenir. Vers une éducation permanente*, Paris: Éditions Entente, 1975.
- Linteau, Paul-André, Durocher, René et Jean-Claude Robert, *Histoire du Québec contemporain*, Montréal: Boréal Express, 1979.
- Mac Cormack, Carol P., Anthropology: A Discipline with a Legacy, in SPENDER, Dale (ed.), *Mens Studies Modified*, Oxford, New York: Pergamon Press, 1981, p. 99-109.
- Memmi, Albert, *L'homme dominé*, Paris: Petite bibliothèque Payot, 1968.
- Memmi, Albert, *Portrait du colonisé*. Paris: Petite bibliothèque Payot, 1973, 1<sup>re</sup> éd. 1957.
- Pérusse, Michèle, Autrefois, naguère, aujourd'hui: l'instruction au féminin, *Éducation Québec*, vol. 9, no 4, 1979, p. 10-20.
- Petit, André, *Production de l'école — Production de la société* Genève: Droz, 1982.
- Rapport Jean, *Apprendre: une action volontaire et responsable*, Rapport de la commission d'étude sur la formation des adultes, Gouvernement du Québec, 1982.
- Rich, Adrienne, Toward a women-centered university, in Howe Florence, *Women and the Power to change*, New York: McGraw-Hill, 1975, p. 15-46.

- Rickel, Annette U. et Linda M. Grant, Sex role stereotypes in the mass media and schools: five consistent themes, *International Journal of Women studies*, vol. 2, no. 2, mars-avril 1979, p. 164-179.
- Roland Martin, Jane, Excluding Women from the Educational Realm, *Harvard Educational Review*, vol. 52, no 2, mai 1982, p. 133-148.
- Schwartz, Bertrand, Qu'est-ce que l'intelligence artificielle, *Éducation permanente* (France), no 52, mars 1980, p. 117-124.
- Serbin, Lisa A., Sex-Role Socialization, A Field in Transition, *Advances in Clinical Psychology*, vol. 3, 1980, p. 41-96.
- Serbin, Lisa A, O'Leary, Daniel K., Kent, Ronald N.T. et Illene J. Tonick, A Comparison of Teacher Response to the Preacademic and Problem Behavior of Boys and Girls, *Child Development*, no 44, 1973, p. 796-804.
- Sociologie et sociétés*, Les femmes dans la sociologie, vol. XIII, no 2, octobre, Montréal; Les Presses de l'Université de Montréal, 1981.
- Spender, Dale, *Men's Studies Modified The Impact of Feminism of the Academic Disciplines*, Oxford: Pergamon Press, 1981a.
- Spender, Dale, Education: The Patriarchal Paradigm and the Response to Feminism, in SPENDER Dale. *Men's Studies Modified*, Oxford, New-York: Pergamon Press, 1981b, p. 155-173.
- Sutherland, Sharon L., The Unambitious Female: Women's Low Professional Aspirations, *Signs*, vol. 3, no 4, 1978, p. 774-794.
- Tanguy, Lucie, Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France, *Revue française de sociologie*, 1983, p. 227-254.
- Therrien, Rita, *L'intervention auprès des femmes dans le domaine de la santé*, Bureau de la recherche. Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal, Texte miméographié, 1983.
- Thivierge, Nicole, L'enseignement ménager, 1880-1970, in Fahmy-Eid Nadia et Dumont Micheline, *Maîtresses de maison, maîtresses d'école*, Montréal: Boréal Express, 1983, p. 119-142.
- Thivierge, Marise, La syndicalisation des institutrices catholiques, 1900-1959, in Fahmy-Eid Nadia et Micheline, Dumont, *Maîtresses de maison, maîtresses d'école*, Montréal: Boréal Express, 1983, p. 171-189.
- Wallach, Aleta, A view from the law school, in Howe, Florence, *Women and the Power to change*, New York: Mc Graw-Hill, 1975.
- Zimet, Sara G. et Carl N. Zimet, Teachers View People: Sex-Role Stereotyping, *Psychological Reports*, 41, 1977, p. 583-591.