

Centre de documentation collégiale
1111, rue Lapierre
Lasalle (Québec)
H8N 2J4

VERS UN ENSEIGNEMENT ÉGALITAIRE À L'ÉGARD DES SEXES
COMPTE RENDU DE RECHERCHE

PAR

FRAN DAVIS

ET

GRETA HOFMANN NEMIROFF

Cette recherche a été subventionnée par le ministère
de l'Enseignement supérieur et de la Science
dans le cadre du Programme d'aide à la recherche
sur l'enseignement et l'apprentissage
Code de diffusion : 1532-556



30000007195609

Collège Dawson
100, rue Saint-Jacques
Saint-Laurent (Québec)
H4L 3X9

71-14768

719559

EX 2

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires du présent compte rendu de recherche, au coût de 15 \$, à la Direction des services pédagogiques du Collège Dawson ou auprès de :

Fran Davis
Vanier College
821, boulevard Sainte-Croix
Saint-Laurent (Québec)
H4L 3X9

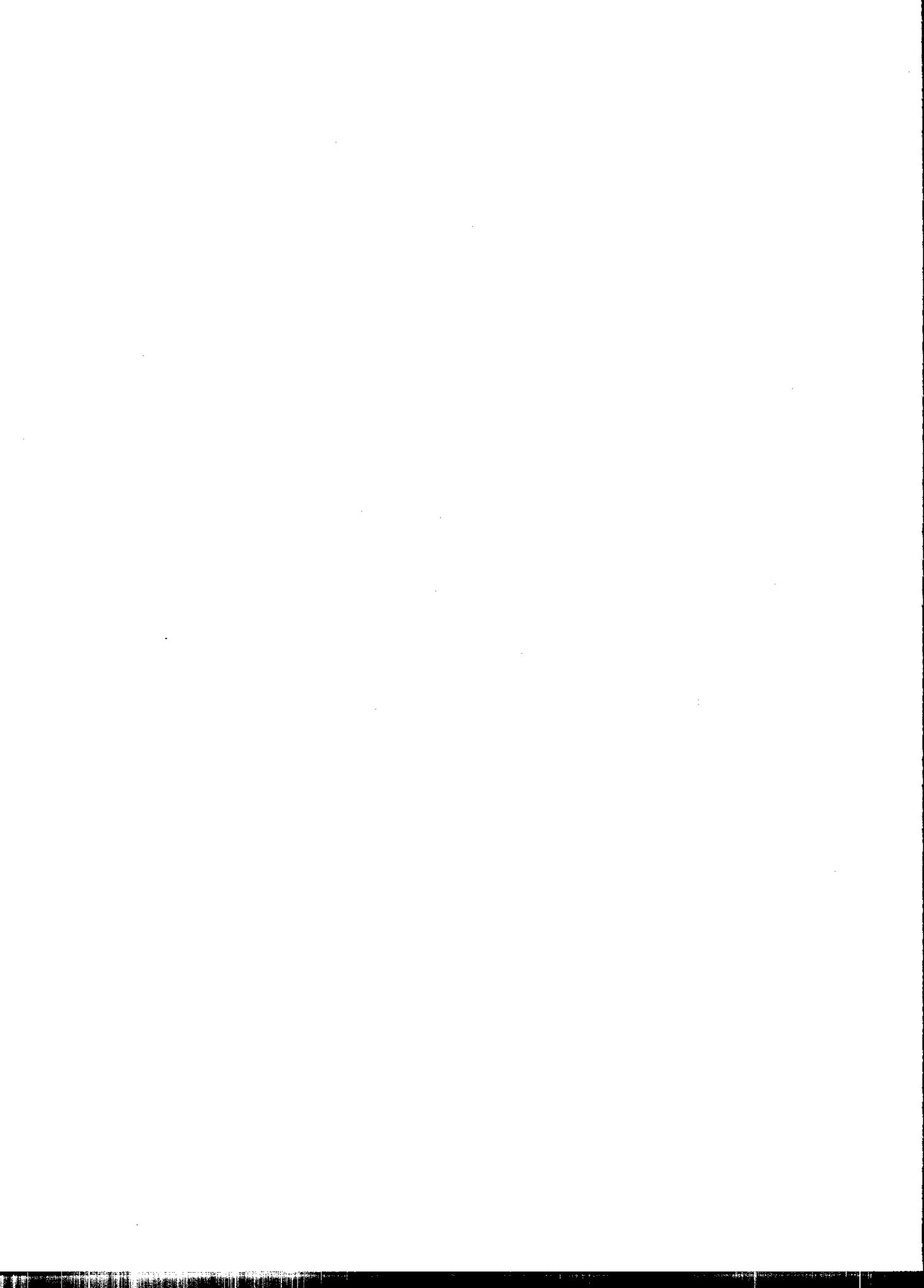
© Collège Dawson

On peut obtenir *The Model for Gender-Fair Education — Teachers' Kit* (en anglais ou en français), au coût de 10 \$, auprès de Fran Davis au collège Vanier.

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité du collège et de ses auteures.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
 PREMIÈRE PARTIE – CADRE THÉORIQUE	
Chapitre premier – Aperçu de l'enseignement égalitaire à l'égard des sexes : théorie et action	2
 DEUXIÈME PARTIE – ÉTUDES PRÉLIMINAIRES	
Chapitre II – Analyse de la situation, 1990	12
Chapitre III – Étude auprès des élèves et du personnel enseignant, hiver 1991	16
 TROISIÈME PARTIE – EXPÉRIENCE	
Chapitre IV – Méthode et plan de recherche	21
Chapitre V – Résultats de l'étude	22
Chapitre VI – Entrevues finales avec le personnel enseignant	33
Chapitre VII – Conclusions générales	37
 Bibliographie	 39



INTRODUCTION

L'objectif des recherches entreprises était d'élaborer un modèle d'enseignement égalitaire à l'égard des sexes pour les cours obligatoires du cégep, soit la langue d'enseignement, la langue seconde, la philosophie ou «Humanities», et d'en évaluer l'efficacité en classe. Les travaux ont d'abord pris la forme d'une enquête sur la façon dont les enseignants et enseignantes des disciplines du tronc commun au cégep perçoivent et abordent la question des sexes. Une seconde enquête faisant suite à la première a été menée auprès d'éventuels participants et participantes à l'étude ainsi qu'auprès de leurs élèves. On a ensuite conçu un modèle d'enseignement, en anglais et en français, pour répondre aux besoins de ces élèves et du corps enseignant. Les enseignants et enseignantes ont été formés à la conception de cours égalitaire à l'égard des sexes ainsi qu'aux méthodes pédagogiques s'y rapportant. Enfin, on a élaboré un test d'attitudes à l'intention des élèves pour évaluer l'efficacité de l'application du modèle.

À l'automne de 1992, le modèle d'enseignement a été utilisé dans quatorze groupes expérimentaux à l'intérieur des cours obligatoires. Les élèves de ces groupes ainsi que de cinq groupes témoins ont passé le test d'attitudes au début et à la fin du semestre. Dans les groupes expérimentaux, on a pu observer des changements d'attitude considérables et positifs en ce qui a trait aux stéréotypes féminins et à l'orientation sexuelle, ainsi qu'une autonomie dans le mode d'apprentissage. En outre, les élèves masculins ont exprimé beaucoup plus ouvertement leur subjectivité relativement aux stéréotypes masculins et aux questions raciales. Les chercheuses en sont venues à la conclusion que le modèle peut contribuer de manière importante à sensibiliser davantage les élèves aux questions concernant les sexes. Il est évident, toutefois, qu'un seul semestre ne permet que d'amorcer le processus. Il faudra voir au perfectionnement professionnel des enseignantes et des enseignants, et plus particulièrement de ces derniers, pour leur faire prendre conscience de leur rôle indispensable dans ce processus.

PREMIÈRE PARTIE – CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE PREMIER

APERÇU DE L'ENSEIGNEMENT ÉGALITAIRE À L'ÉGARD DES SEXES : THÉORIE ET ACTION

La théorie et l'action en enseignement égalitaire à l'égard des sexes se fondent sur les premiers travaux de recherche et innovations pédagogiques à avoir vu le jour dans le domaine des études de femmes et celui de l'éducation de libération. Bien que la recherche et la pratique dans ces domaines soient à l'origine de progrès remarquables en éducation, il reste encore à définir un modèle détaillé d'enseignement égalitaire à l'égard des sexes. Dans le présent chapitre, nous passerons en revue les champs de la recherche et de la pratique de l'enseignement qui sont le plus susceptibles d'aider à l'élaboration du modèle de l'enseignement égalitaire à l'égard des sexes que nous envisageons.

Les études des femmes sont au programme de l'enseignement collégial et universitaire au Canada depuis 1970. Elles suscitent un questionnement sur les hypothèses et le cadre épistémologiques des disciplines établies et produisent leur propre corpus de travaux de recherche théorique et appliquée (Nemiroff, 1989). Au début, bien des cours d'études féministes étaient donnés par des femmes hétérosexuelles de race blanche, de descendance européenne, appartenant à la classe moyenne, et portaient essentiellement sur le vécu et les écrits de ces femmes. Avec le temps, les regroupements de femmes de couleur, d'autochtones, de lesbiennes de toutes les races, d'immigrantes, de réfugiées, d'handicapées ainsi que de travailleuses et de chômeuses défavorisées ont réussi à amener les enseignantes d'études féministes à s'interroger sur leurs propres préjugés, à examiner d'un oeil critique les prémisses théoriques de leurs programmes et à faire une place aux opinions des femmes jusque-là invisibles dans le programme d'études féministes.

En vingt ans, les études féministes se sont élevées au rang de métadiscipline, sans pour autant avoir beaucoup d'influence sur les disciplines établies (Nemiroff, 1992; Spender, 1981; Tomm, 1989). D'une part, les tenants de l'intégration du contenu des études féministes dans l'enseignement traditionnel laissent entendre que l'invisibilité persistante des femmes dans ces disciplines indique qu'il faut faire plus que cantonner le vécu et les préoccupations des femmes à l'intérieur de cours d'études féministes. Les enseignants et enseignantes des disciplines «masculinistes» se contentent d'envoyer les élèves curieux dans les programmes d'études des femmes et de poursuivre comme d'habitude dans leur propre discipline. D'autre part, des enseignants et enseignantes d'études des femmes soutiennent qu'il reste encore beaucoup à apprendre sur les femmes en tant que femmes et qu'ajouter le mot «femme» au titre d'un programme normal ne fera qu'entraîner la confusion autour de l'objet de l'étude. Pour ces personnes, l'intégration dans l'enseignement traditionnel ne changera rien aux prémisses, entretiendra les vieux préjugés et ne fera qu'ajouter au «canon» de la discipline des exemples commodes touchant les femmes.

En ce qui nous concerne, nous soutenons que l'intégration dans l'enseignement traditionnel, tout comme le maintien des programmes d'études des femmes, est essentielle. Bien que les études des femmes puissent intéresser de nombreuses personnes, elles rassemblent principalement des élèves de sexe féminin, guidées par un choix personnel. Si l'on tenait compte de la question des sexes dans toutes les disciplines et que l'on intégrait à l'enseignement «masculiniste» le contenu et la pédagogie féministes, parler des sexes aurait moins l'effet d'une provocation et les programmes d'études seraient plus équilibrés.

L'attitude de nombreuses étudiantes et nombreux étudiants observée au cours de la dernière décennie démontre clairement qu'une transformation de ce genre s'impose. Les enseignants et enseignantes d'études des femmes remarquent de plus en plus souvent chez les jeunes femmes un refus de s'identifier aux causes féministes. Les femmes «traditionnelles» hésitent à revenir sur leur engagement à vivre éternellement dans un état de subordination (Davis, 1981; Duelli-Klein, 1981). Les jeunes de milieux privilégiés trouvent embarrassant, voire douloureux, d'admettre l'oppression (Bohmer, 1989). Socialisées suivant une conception

parfaitement individualiste de leur devenir, les jeunes femmes refusent de se considérer comme membres d'une collectivité (Turkel, 1986). Souvent, elles vont concevoir des stratégies pour repousser les allégations d'oppression généralisée et le sentiment d'aliénation que ces allégations évoquent. L'expérience personnelle et le libre choix sont donnés en justification aux preuves statistiques de la sous-représentation des femmes dans certains domaines ou de leur concentration dans les emplois mal rémunérés.

Les établissements scolaires au Canada continuent de s'opposer aux conclusions de la recherche féministe. Bien qu'il y ait eu plusieurs études sur l'influence des différences entre les formes d'expression masculine et féminine sur les rapports dans la classe (Spender, 1980; Hall et Sandler, 1982), il semble que la dynamique de la classe n'ait pas changé et que les élèves masculins mènent toujours le discours (Williams, 1990). Les programmes de formation et de perfectionnement des enseignants et enseignantes laissent encore transparaître cette obsession patriarcale de la compétition, de la hiérarchie et de l'individualisme (Robertson, 1989).

On s'oppose à l'utilisation d'ouvrages féministes en classe prétextant qu'ils reflètent le parti pris de l'enseignante féministe, tandis qu'on considère la recherche masculiniste comme «objective» (Turkel, 1986). Les questions telles que le rôle des femmes, l'homosexualité et les minorités visibles provoquent chez les élèves masculins de violentes réactions qui prédominent dans la classe, dictent l'orientation du programme et étouffent les voix de leurs compagnes d'études, plus douces et résignées (Berg et autres, 1990; Bleich, 1990). Lorsqu'ils voient leur attitude contestée, les élèves masculins invoquent la liberté d'expression (Bleich, 1990). Des enseignantes disent craindre certains de leurs élèves masculins (Davis, Nemiroff, Poisson, 1991), alors que les élèves de sexe féminin affirment qu'elles sont plus souvent victimes de harcèlement sexuel, d'intimidation et de voies de fait de la part de leurs compagnons d'études et de leurs partenaires sexuels (Davis, Nemiroff, Poisson, 1990). On parle rarement de la construction sociale de la masculinité dans l'enseignement traditionnel.

Il y a des dangers à ne tenir aucun compte des problèmes de discrimination à caractère sexuel. Le cas de Marc Lépine, le jeune étudiant qui a abattu quatorze femmes à l'École

polytechnique de Montréal en 1989 en est un bon exemple. Compagnons et compagnes d'études de Marc Lépine ainsi que des enseignants et enseignantes des deux cégeps qu'il a fréquentés se souviennent de ses nombreux commentaires misogynes qu'ils prenaient avec «indulgence» à la blague. Il est possible, voire probable, que la vaste majorité des jeunes qui poursuivent des études postsecondaires les terminent sans jamais avoir abordé la problématique des sexes.

Le modèle d'enseignement égalitaire à l'égard des sexes, c'est un paradigme d'enseignement transformationnel que nous proposons pour instaurer l'équilibre dans l'enseignement actuel «masculiniste». Il a pour objectif de mieux sensibiliser les élèves aux questions touchant les sexes dans leur vie personnelle et le monde qui les entoure. Il vise aussi à développer chez les élèves un esprit critique à l'égard du savoir et de ses fondements idéologiques, en les amenant à remettre en question le savoir institué et à tenir compte des différences sur le plan du sexe, de la race, de l'appartenance sociale, de l'appartenance ethnique et de l'orientation sexuelle. On cherche également à donner aux élèves les moyens de participer activement et équitablement au processus éducatif critique et à faire en sorte qu'ils et elles puissent s'inspirer de l'expérience vécue en classe pour jouer un rôle actif et équitable dans la société en général.

Le remaniement d'une discipline dans une perspective égalitaire à l'égard des sexes demande un réexamen des hypothèses épistémologiques. Il faut revoir les aptitudes nécessaires ainsi que les ouvrages et les structures du savoir qui constituent le «canon» de la discipline. La démarche entraîne également un questionnement : Pourquoi tels documents sont-ils devenus des ouvrages indispensables dans la discipline? Dans l'intérêt de qui et selon quels critères s'est-on entendu sur l'essence de la discipline? Quelle est la sensibilité esthétique selon laquelle se définit la discipline? La discipline tient-elle compte de l'expérience et des valeurs des hommes comme des femmes?

Les enseignants et enseignantes doivent s'assurer que les écrits et autres médias qu'ils utilisent sont explicites sur le sexe des personnes représentées. Dans le cas contraire, par exemple lorsque l'universalité vient justifier des hypothèses relatives au sexe, ils doivent personnellement

attirer l'attention des élèves sur ces hypothèses implicites à caractère sexiste ou faisant abstraction du sexe des personnes représentées. Les enseignants et enseignantes devraient examiner les textes pour s'assurer que les sujets traités sont susceptibles d'intéresser les élèves des deux sexes et déterminer quels sont les groupes de personnes inclus, exclus et non représentés. Les données statistiques doivent être décomposées en fonction du sexe. Si les documents ne fournissent pas ce type de décomposition, mais demeurent indispensables à certains égards, les enseignants et enseignantes devraient faire prendre conscience aux élèves des limites des analyses statistiques (Armstrong, 1987; Eichler, 1987).

De nombreux enseignants et enseignantes prétexteront qu'ils doivent présenter à leurs élèves des idées et des lectures teintées de sexisme parce qu'elles font partie de la discipline. Pour contourner le problème, ils et elles peuvent notamment enseigner la matière aux élèves dans une perspective critique, les aidant ainsi à comprendre les limites et les problèmes inhérents aux fondements épistémologiques de la discipline, qui attribuent au contenu sa valeur parce qu'il est d'«application universelle», bien qu'en réalité ce contenu soit discriminatoire ou fasse abstraction du sexe, quand il n'est pas carrément misogyne. Bien que le sexe de la personne qui a écrit le texte ait plus ou moins d'importance, les enseignants et enseignantes qui ont à coeur de déssexiser leur enseignement devraient prévoir un nombre équivalent d'ouvrages écrits par des hommes et par des femmes, en essayant, de préférence, d'englober différents points de vue reflétant l'appartenance sociale, l'appartenance ethnique, la race et l'orientation sexuelle. En tenant compte de variables de ce genre, il est possible d'offrir aux élèves une grande diversité de modèles de comportements et d'opinions.

Les paradigmes traditionnels d'enseignement prêtent le flanc à la critique, au même titre que le savoir qu'ils visent à transmettre. On exige des enseignants et enseignantes qu'ils classent les élèves d'après un ordre hiérarchique et mettent l'accent sur les connaissances, la compétition et le rendement (Sapon-Shevin et Schniedewind, 1991). L'organisation de la classe fait en sorte que les élèves qui ont assez d'audace pour participer à de vastes échanges collectifs mixtes, dirigés par l'enseignant ou l'enseignante, bénéficient, en guise de récompense, d'un soutien renforcé et de meilleures occasions d'apprentissage (Spender, 1980). L'idéologie dominante en

éducation dicte le choix de la pédagogie et impose la reproduction des comportements sociaux et éducatifs qui vont de pair avec celle-ci (Weiler, 1988).

Ce genre de pratiques éducatives étroites entravent l'apprentissage, principalement de quatre manières. Premièrement, elles privent d'une contribution à l'élaboration du savoir un grand nombre d'élèves marginalisés pour des raisons de race, de classe sociale, d'appartenance ethnique, de sexe et d'orientation sexuelle. Elles contribuent à reproduire, dans la classe, les facteurs de marginalisation de notre société et n'admettent comme savoir que celui qui, au nom de l'universalité, a permis à un petit groupe de gens privilégiés de conserver leur monopole intellectuel (Weiler, 1988).

Deuxièmement, cette forme de pédagogie est discriminatoire à l'endroit des femmes précisément. Dans notre société, le développement psychologique (Chodorow, 1978; Dinnerstein, 1976), moral (Gilligan, 1982) et intellectuel (Belenky et autres, 1986) des jeunes femmes favorise chez elles l'émergence de traits de caractère passablement différents de ceux des hommes, pour qui cette pédagogie a été conçue. La socialisation des jeunes filles ne vise pas à les rendre compétitives et agressives, ni à développer chez elles la pensée abstraite. En approuvant ce genre de comportements, on contribue à soutenir un concept étroit et exclusif du savoir et, de ce fait, à tenir les femmes à l'écart (Keller, 1985). Par leur réponse et leur appui aux formes d'expression masculines, tant les enseignants que les enseignantes peuvent imposer le silence aux femmes (Rich, 1989).

Troisièmement, ces méthodes éducatives gênent l'apprentissage parce qu'elles amènent les élèves de sexe masculin à croire, à tort, qu'ils participent équitablement à l'élaboration du savoir traditionnel, en plus d'en tirer parti, alors qu'en réalité des facteurs comme la race, l'appartenance sociale, l'appartenance ethnique ou l'orientation sexuelle peuvent les priver d'un apport équitable à la société (Kaufman, 1987). Ils risquent d'être induits en erreur par cette prétendue inclusion et d'être mal préparés à faire face aux préjugés auxquels ils se heurteront à l'école et au travail. Quatrièmement, ces pratiques éducatives étroites favorisent, chez les

garçons et les hommes, une distanciation par rapport à leur vie affective et relationnelle (Kaufman, 1987).

Le rapport qu'entretiennent élèves, enseignants et enseignantes avec l'élaboration du savoir se trouve au coeur même de l'enseignement égalitaire à l'égard des sexes. La pédagogie traditionnelle «masculiniste» suit un processus «descendant». Celui-ci consiste à fournir du matériel «objectif» aux élèves, qui devront, au terme du processus, le reproduire à la demande de l'enseignant ou de l'enseignante pour démontrer leur «maîtrise» du sujet. On laisse dans l'ombre tous les autres aspects de la vie des élèves et des enseignants et enseignantes, ainsi que les liens qu'ils entretiennent.

Nous nous sommes inspirées, dans l'élaboration de notre modèle d'enseignement non sexiste, de plusieurs philosophies de l'éducation. La pédagogie humaniste place au centre de la démarche éducative les sentiments des enseignants et enseignantes et ceux des apprenants et apprenantes (Maslow, 1966, 1968; Rogers, 1969, 1983; Moustakis, 1968, 1972). Les apprenants et apprenantes peuvent contribuer à l'élaboration du savoir collectif en partageant avec les autres leurs sentiments et en travaillant, à l'intérieur des disciplines ordinaires, sur le rapport qu'ils entretiennent avec l'objet de l'étude. La pédagogie critique permet aux élèves et aux enseignants et enseignantes de contribuer à l'élaboration du savoir en analysant ensemble leur situation socioéconomique respective et le contexte politique dans lequel s'insère l'apprentissage (Aronowitz et Giroux, 1985; Freire, 1985; Giroux, 1983). Selon nous, les aspects affectifs et sociaux décrits précédemment sont essentiels à l'intégration parfaite de l'expérience d'apprentissage.

À ses débuts, la pédagogie féministe s'est attardée au moi et, essentiellement, à l'élaboration collective du savoir. Cette forme de pédagogie avait par contre des limites en raison de son insistance à faire du sexe la source universelle de l'oppression. Ce n'est que plus tard que les chercheuses féministes ont reconnu qu'il existe de nombreuses formes et sources d'oppression. La pédagogie féministe réunit les élèves, les enseignants et enseignantes à l'intérieur d'un processus collectif d'examen critique des hypothèses idéologiques qui façonnent la vision

hégémonique de la réalité. Elle permet ainsi aux apprenants et apprenantes de différents niveaux de parler entre eux de leurs problèmes et de leurs sentiments. À l'intérieur d'un processus dialectique et dialogique où personne n'est investi de pouvoirs absolus, l'ensemble des participants et participantes deviennent des apprenants et apprenantes et collaborent à l'établissement d'une base de connaissances individuelles et collectives toujours plus riche et subtilement nuancée. Ce processus brise l'isolement créé par l'oppression. Les apprenants et apprenantes peuvent alors profiter concrètement des avantages de l'enquête collective. On les encourage à abandonner leur vision individualiste et paralysante du monde qui les entoure au profit d'une interprétation plus viable et habilitante.

Les enseignants et enseignantes doivent faire appel à des stratégies favorisant, chez les élèves, un engagement personnel et direct à l'égard de la matière. Ces stratégies doivent amener les élèves à découvrir et à exploiter leurs propres possibilités ainsi qu'à amorcer une réflexion critique sur la société. Il s'agit d'un processus dialectique et dialogique d'enrichissement du savoir qui procède d'un examen collectif de l'expérience individuelle des participants et participantes, des déterminants socioéconomiques et culturels de leur situation, en tant qu'individus et collectivité, ainsi que des idéologies dominantes qui tentent de les façonner.

Le processus permettant la concrétisation de cet effort collectif a été élaboré très en détail par les chercheuses en pédagogie féministe et constitue un élément important de l'enseignement égalitaire à l'égard des sexes. Récemment, des études ont démontré que certaines stratégies pédagogiques féministes pouvaient s'appliquer à une multitude de situations d'apprentissage (Davis, Steiger, Tennenhouse, 1990) chez les élèves des deux sexes. L'enseignement non sexiste tel que nous le concevons convient à n'importe quelle situation d'apprentissage, que ce soit dans les grands établissements traditionnels ou dans les petits centres d'enseignement parallèle ou d'éducation des adultes.

Pour la pédagogue féministe, l'une des premières tâches est de créer ce qu'on a décrit comme «un climat de respect mutuel, de confiance et d'unité au sein de la classe¹» (Bunch et Pollack, 1983, p.262). Grâce à la reconnaissance explicite du rapport entre le sujet et l'objet, l'expérience personnelle devient légitime aux fins de recherche intellectuelle, et les femmes commencent à nouer leurs propres liens avec les domaines traditionnels (Culley et Portugues, 1985). On remet en question les présuppositions hiérarchiques de la classe traditionnelle; on encourage les enseignants et enseignantes à faire intervenir davantage le plan personnel et affectif dans leurs rapports avec la classe, et les élèves tissent des réseaux d'entraide pour faciliter la résolution de problèmes et l'étude. La pédagogie féministe exige une structure de classe souple et constamment renégociée, où les enseignants et enseignantes ainsi que les apprenants et apprenantes peuvent participer de façon équitable, même si souvent leurs rôles et leurs compétences diffèrent. Cette pédagogie contribue à établir un cadre sûr, propice à l'expression de la différence sur les plans épistémologique et idéologique.

La nécessité de créer ce cadre propice à l'expression des femmes a amené les enseignantes féministes à employer différemment les stratégies éducatives en classe. L'utilisation de l'écriture dans la démarche d'apprentissage s'est imposée comme une stratégie centrale dans les classes féministes, car elle permet à tous, même aux personnes réduites au silence, d'exprimer leurs préoccupations. L'écriture peut servir de point de départ à l'exploration de nouvelles formes de savoir encore mal connues (Davis, Steiger et Tennenhouse, 1990). La transposition dans le langage permet également aux élèves d'intégrer la matière apprise à leur processus mental. Ce processus, propre à chaque individu, s'avère particulièrement difficile chez les femmes qui se heurtent à la pensée traditionnelle dans certains champs complexes du savoir. Des équipes de travail peuvent être créées pour amener les élèves à collaborer à la poursuite d'un objectif commun et à partager ensuite leurs résultats avec le reste de la classe. Réunis en équipe de deux ou trois, les élèves évoluent dans un cadre non compétitif qui rend justice à leurs aptitudes interpersonnelles ainsi qu'à leurs champs d'intérêt (Bunch et Pollack, 1983).

NDLT. – Traduction libre.

La pédagogie féministe met l'accent sur les aspects du développement psychologique, moral et intellectuel qui, selon l'idéologie masculiniste, ne sont pas masculins, tiennent du domaine privé et non public et, par conséquent, sont à exclure du champ de l'éducation. L'enseignement égalitaire à l'égard des sexes doit redonner une place à ces aspects du développement, non seulement pour permettre aux femmes d'accéder au processus éducatif, mais aussi pour amener les hommes à développer tous les aspects de leur personnalité. Les hommes ne pouvant se développer pleinement à l'intérieur du paradigme d'enseignement traditionnel reproduisent les stéréotypes qui alimentent l'oppression.

Le «savoir informel» qu'élaborent les élèves lorsqu'ils et elles font «l'étude d'eux-mêmes, des textes du cours, de leur langue et de leur réalité²» (Freire, 1987, p. 9-10) est l'objet central de l'enseignement égalitaire à l'égard des sexes. Les interactions et les échanges à l'origine de la création de ce savoir constituent la principale méthode pédagogique employée. Freire nous rappelle que notre rôle, en tant qu'enseignants et enseignantes, est de «susciter une reconnaissance du monde non pas en tant que monde "établi", mais bien en tant que monde dynamique en "pleine évolution"³» (1985, p.19). L'enseignement égalitaire à l'égard des sexes vise essentiellement à faire de tous les élèves des participantes et participants actifs à l'examen critique du savoir établi et à la production dynamique de nouvelles connaissances, égalitaires, ainsi qu'à les amener à jouer un rôle actif et équitable dans la société en général en s'inspirant de leur participation en classe.

NDLT. – Traduction libre.

NDLT. – Traduction libre.

DEUXIÈME PARTIE — ÉTUDES PRÉLIMINAIRES

CHAPITRE II

ANALYSE DE LA SITUATION, 1990

Nous avons tout d'abord étudié les attitudes et les pratiques actuelles du personnel enseignant à l'égard des sexes, à partir des descriptions fournies par des enseignants et enseignantes de cégep, dans les disciplines faisant partie du tronc commun.

Pour ce faire, nous avons établi un questionnaire, en versions anglaise et française. Nous l'avons ensuite distribué dans dix cégeps francophones et quatre cégeps anglophones de la région de Montréal, par l'intermédiaire des directeurs et des directrices des études, ou encore des directeurs ou directrices de la recherche.

Malheureusement, seulement 53 p. 100 de nos intermédiaires ont renvoyé les formulaires qui devaient servir à consigner le nombre de copies du questionnaire remises aux enseignants et enseignantes d'anglais, de «humanities», de français et de philosophie. Nous ne savons pas exactement s'il faut voir dans le taux de réponse au questionnaire (11,2 p. 100 dans les cégeps francophones et 12 p. 100 dans les cégeps anglophones) un manque d'intérêt du corps enseignant ou bien une difficulté, chez certains et certaines de nos intermédiaires, à donner suite aux demandes extérieures en vue de mener des travaux de recherche sur le terrain.

Par contre, le nombre de personnes interrogées intéressés à participer ultérieurement à une étude sur l'enseignement non sexiste était plus encourageant. Déjà à cette étape, nous avons pu remarquer un intérêt plus marqué chez les enseignants et enseignantes des cégeps anglophones. C'est là une particularité qui nous a étonnées tout au long de l'étude, surtout que, pendant les deux tiers du projet, il y avait une francophone au sein de notre équipe. D'autres données ont révélé que les personnes ayant répondu au questionnaire étaient des gens érudits et d'âge mûr qui, semble-t-il, appuyaient leurs réponses sur une solide expérience de l'enseignement.

Nous avons demandé aux enseignants et enseignantes s'ils avaient remarqué, chez leurs élèves, des différences attribuables au sexe et comment ils agissaient au regard de ces différences. Les enseignantes affirment que les garçons et les filles ne réagissent pas de la même façon à leur égard et qu'ils sont très différents sur le plan de la réussite. Selon elles, les élèves de sexe masculin sont beaucoup plus indisciplinés. Les enseignants, quant à eux, sont d'accord avec leurs collègues féminines uniquement sur le fait que les élèves de sexe masculin ont davantage tendance à moins bien réussir et à causer plus de problèmes de discipline.

La plupart de ceux et celles qui voient des différences dans le rendement des cégépiens et des cégépiennes disent que ces dernières réussissent mieux. Ils justifient leur point de vue en affirmant que les élèves de sexe féminin démontrent plus de motivation et d'intérêt à l'égard des objectifs du cours et de leurs propres résultats. Ils ajoutent qu'elles se plient plus facilement aux exigences du cours et qu'elles ont tendance à travailler plus fort, de façon beaucoup plus consciencieuse et sérieuse, à persévérer davantage dans leurs efforts et à aller plus en profondeur. Des enseignants et enseignantes mentionnent que, même si leurs élèves féminines n'aiment pas prendre la parole ou défendre leurs opinions en public, elles jouent un rôle actif dans les projets collectifs et autres formes de collaboration.

Par ailleurs, les enseignants et enseignantes disent souvent des élèves de sexe masculin qu'ils se contentent de la note de passage. Ils ajoutent également que, par rapport à leurs compagnes d'études, les élèves masculins accordent beaucoup moins d'importance aux objectifs du cours, qu'ils font montre d'une plus grande indifférence à l'égard des cours et des échecs et qu'ils sont très réticents à admettre leurs difficultés en ce qui concerne le contenu du cours, surtout en lecture et en écriture. Les enseignants et enseignantes affirment aussi que le décrochage est plus fréquent chez les élèves masculins. Ils expliquent cette tendance par le fait que les cégépiens sont plus nombreux à avoir un emploi rémunéré et qu'ils admettent difficilement leurs faiblesses, ce qui les pousse à disparaître tout simplement. Il semble, par contre, que les élèves de sexe féminin ont besoin de meilleures raisons pour abandonner leurs études.

Dans toutes les disciplines, la majorité des enseignants et enseignantes affirment avoir des problèmes de discipline avec certains élèves de sexe masculin qui s'assoient à l'arrière de la classe, font du bruit, dérangent la classe et défient leur autorité. Les rares enseignants et enseignantes qui ont des problèmes de cet ordre avec leurs élèves de sexe féminin reprochent à ces dernières leurs chuchotements et apartés pendant les cours.

Nous souhaitons ici attirer l'attention sur la similitude entre nos données et celles des études sur le désir de l'homme de se faire remarquer lorsqu'il se trouve dans un groupe nombreux (Spender, 1980; Université Concordia, 1990). Il se peut aussi que ces élèves de sexe masculin estiment que les cours du tronc commun ne méritent pas toute leur attention, peut-être parce qu'ils sont obligatoires ou qu'ils cadrent moins, selon eux, avec l'idéologie masculiniste de la vérité scientifique ou technique, concrète et objective (Hacker, 1987). Par conséquent, il faut non seulement considérer ces élèves comme des élèves à risque, mais on doit aussi voir dans leur comportement une entrave à l'enseignement égalitaire à l'égard des sexes s'il a pour effet d'empêcher les autres, et surtout les femmes, de s'exprimer.

Des enseignants et enseignantes de français et de philosophie prétendent qu'il suffit d'avoir les mêmes attentes et la même façon d'agir à l'égard des élèves des deux sexes pour susciter automatiquement chez les élèves la même réponse devant le cours. Ce genre d'affirmation est beaucoup plus fréquent dans le secteur francophone.

Dans l'ensemble, près de la moitié des personnes interrogées ne tiennent **aucun** compte de la question des sexes dans la planification et la présentation de leurs cours. Nous observons une constante, chez les enseignantes, à faire davantage d'aménagements que leurs collègues masculins, mais nous ne pouvons nous empêcher d'être surprises par le nombre total d'enseignants et d'enseignantes qui n'en font aucun. La situation s'explique peut-être par le fait que la plupart des personnes interrogées ont reçu, comme le laisse supposer leur âge, une formation en éducation fondée sur un style d'enseignement extrêmement rigide qui prône l'intransigeance devant les élèves qui ne répondent pas à cette forme de pédagogie. Ceux et celles qui font de la recherche doivent comprendre qu'il est ardu, pour les enseignants et

enseignantes, de repenser cette formation à l'origine même de leur mode de vie privilégié dans l'enseignement, même s'ils savent que certains élèves ont beaucoup de difficulté avec ce qui leur est offert en classe.

Néanmoins, de précieuses suggestions nous ont été faites. Des enseignants et enseignantes des quatre disciplines disent vouloir offrir un nombre équivalent de textes écrits par des hommes et par des femmes, présenter des documents féministes, non sexistes et masculinistes ainsi qu'aborder la question des sexes à l'intérieur de cours thématiques. D'autres font ressortir l'influence du matériel visuel et l'importance d'utiliser le film et l'illustration pour tracer un portrait juste des femmes.

Sur le plan pédagogique, certaines personnes interrogées insistent sur le fait qu'il est important d'éviter les exemples sexistes, de féminiser le discours et de prévoir des méthodes qui incitent à la collaboration plutôt qu'à la compétition. Pour ce qui est des tâches confiées aux élèves, les enseignants et enseignantes proposent différents moyens pour s'assurer que, dans les activités de la classe, les élèves n'assument pas toujours des rôles qui sont fonction de leur sexe. Ils suggèrent également de valoriser l'expression personnelle chez les élèves en les encourageant à écrire leur journal.

Conclusions

Même s'il y a eu peu de gens suffisamment intéressés pour retourner leur questionnaire, l'hétérogénéité même des réponses reçues en dit long. Peu nombreux sont les enseignants et enseignantes de cégep sensibilisés à la question de la discrimination à l'égard des femmes et disposés à s'y attaquer. Étant donné que nous cherchions principalement à cerner les perceptions et le comportement des enseignants et enseignantes, nous trouvons regrettable que si peu d'entre eux aient répondu à l'appel. Nous avons peut-être découvert un aspect important du corps enseignant au cégep, qui pourrait être interprété de différentes façons : manque de motivation, moral bas ou manque d'intérêt pour ce qui touche le travail quotidien. Il se pourrait aussi que nous nous trouvions devant cette résistance ou cette réaction brutale au féminisme dont parlait

récemment Susan Faludi (1991). Néanmoins, les réponses obtenues confirment la nécessité d'élaborer un modèle d'enseignement égalitaire à l'égard des sexes pour les cours du tronc commun et la volonté d'un petit groupe d'enseignants et d'enseignantes à participer aux travaux de recherche que cela demande.

CHAPITRE III

ÉTUDE AUPRÈS DES ÉLÈVES ET DU PERSONNEL ENSEIGNANT, HIVER 1991

Nous sommes ensuite entrées en communication avec tous les enseignants et enseignantes ayant indiqué qu'ils pourraient être intéressés à participer au projet. Nous leur avons demandé de confirmer s'ils acceptaient de prendre part à une étude par étapes visant à cerner les réactions que leur cours suscitaient chez les élèves. Les enseignants et enseignantes ont aussi été informés qu'ils auraient à remplir à la fin de l'étude un questionnaire d'observation qui servirait à comparer leur perception et celle des élèves quant aux réactions suscitées par le cours et au rendement de la classe. Il leur fallait aussi donner leur plan de cours et accepter de passer une entrevue individuelle.

A. Entrevues avec le personnel enseignant et plans de cours

Au début du semestre d'hiver 1991, nous avons réuni les enseignants et enseignantes participant à l'étape en cours. Notre but était de les informer de certaines considérations sous-jacentes d'ordre théorique et pratique, de leur remettre une courte bibliographie commentée et des articles particulièrement utiles et, enfin, de leur donner des explications sur le questionnaire de l'élève et celui de l'enseignant ou enseignante.

Au total, 28 plans de cours nous ont été soumis aux fins d'analyse, et nous avons pu rencontrer vingt personnes en entrevue. Il est apparu clairement que notre démarche intéressait davantage les femmes (75 p. 100) que les hommes et beaucoup plus les anglophones (75 p. 100)

que les francophones. Nous n'avons pas réussi à réduire l'écart, qui s'est maintenu jusqu'à la fin des travaux.

Pendant les entrevues, les enseignants et enseignantes nous ont parlé de leur matière, des lectures, du matériel audiovisuel, des méthodes pédagogiques, des tâches et des réactions des élèves ainsi que d'évaluation. Dans l'ensemble, les personnes rencontrées semblent démontrer, à l'intérieur de leur cours au cégep, un degré élevé de sensibilisation à la question des sexes. La plupart ont affirmé avoir à coeur de mieux conscientiser les élèves également. Cependant, nous avons constaté, dans plus de la moitié des plans de cours, que la discrimination à l'égard des femmes ne comptait pas parmi les principaux thèmes abordés et que l'on proposait davantage de documents et d'ouvrages écrits par des hommes que par des femmes. Il semble que ce que les enseignants et enseignantes croient et souhaitent transmettre à leurs élèves sur l'importance de la question des sexes ne soit pas toujours très bien défini, même dans le plan de cours.

B. Étude par étapes sur les réactions des élèves

Bien que l'étude n'ait porté que sur 28 cours différents à l'intérieur du tronc commun, bon nombre d'enseignants et d'enseignantes avaient plusieurs groupes et ont recueilli leurs réactions à deux reprises au moins pendant le semestre. Par conséquent, nous avons pu travailler à partir de 2 170 questionnaires d'élèves au total. Étant donné que 88 p. 100 d'entre eux nous ont été fournis par des cégeps anglophones, une certaine prudence s'impose lorsque vient le temps de généraliser nos conclusions en incluant le secteur francophone.

Les données très exhaustives dont nous disposons semblent indiquer que même si les élèves démontrent beaucoup d'intérêt pour un cours, il n'en perçoivent pas toujours la pertinence. Il y a lieu de se demander, vu le degré de difficulté peu élevé qu'ils et elles associent aux cours du tronc commun, si les objectifs très sérieux dont nous ont parlé les enseignants et enseignantes en entrevue sont bien compris. Les sujets abordés en classe suscitent un intérêt très varié chez les élèves, mais c'est sur le plan du rapport perçu par l'élève entre l'objet de l'étude et son expérience personnelle que la différence est la plus marquée. Il semble bel et bien que les

enseignantes réussissent mieux à faire percevoir ce rapport par leurs élèves. De plus, les élèves ont légèrement tendance à mieux répondre devant une personne de leur sexe. Par contre, les élèves de sexe masculin qui se voient confrontés avec un enseignant peuvent parfois devenir très mal à l'aise. Les enseignantes semblent capables de mettre les élèves, surtout les filles, légèrement plus à l'aise.

Bien que l'analyse détaillée des réponses au questionnaire nous ait fourni des renseignements dépassant largement la portée du présent rapport, nous avons pu en tirer quelques conclusions d'importance :

- Il semble que le choix des textes est un facteur très important pour susciter l'intérêt des élèves et offrir des cours qui ont quelque chose à voir avec leur expérience personnelle;
- Les élèves démontrent davantage d'intérêt pour les textes plus contemporains, car ils leur semblent souvent plus proches d'eux et elles;
- Les élèves sont plus susceptibles de trouver intéressants des livres qui portent sur des personnes de leur sexe, mais un texte stimulant traitant d'un sujet contemporain peut intéresser tant les filles que les garçons;
- Les sujets impersonnels tels que la technologie, les communications de masse et l'édition vont davantage intéresser les élèves de sexe masculin que leurs compagnes d'études;
- Bien que des données indiquent la préférence des élèves pour la littérature plutôt que pour les textes de nature transactionnelle, tout texte traitant de la question des sexes suscite l'intérêt des élèves des deux sexes;
- Il est difficile, pour les élèves de sexe masculin, de voir le rapport entre les études féministes et leur expérience personnelle, alors que leurs compagnes d'études voient le lien entre les études masculinistes et leur propre vie;
- Il semble que ce soit dans les cours où l'on traite de la discrimination à l'égard des femmes que les élèves voient le plus souvent leurs points de vue remis en question, ce qui n'empêche pas que c'est dans ces cours qu'ils et elles se sentent en général le plus à l'aise.

C. Questionnaires d'observations des enseignants et enseignantes

Nous avons demandé aux participants et participantes à cette étape du projet de remplir un questionnaire d'observations chaque fois qu'ils recueillaient les réponses des élèves dans une de leurs classes. Contrairement à ce qu'indiquaient les résultats présentés au chapitre II, nous avons observé que ce petit groupe d'enseignants et d'enseignantes, suffisamment intéressés par l'enseignement égalitaire à l'égard des sexes pour participer à des enquêtes plutôt longues sur le sujet, éprouvaient moins de difficultés avec leurs élèves que l'ensemble du personnel enseignant des disciplines du tronc commun. L'occurrence des problèmes de discipline ne diffère que légèrement entre les élèves de sexe masculin et les élèves de sexe féminin.

La comparaison des points de vue des élèves avec ceux du personnel enseignant sur la réponse à la pédagogie employée nous a permis de constater que, même si certains enseignants et certaines enseignantes perçoivent beaucoup mieux que d'autres les réactions de leurs élèves, il n'y a nulle part de corrélation parfaite. De façon générale, il semble que les enseignants et enseignantes ne perçoivent pas tout l'éventail des attitudes de la classe à leur égard à un moment déterminé. Il leur arrive parfois de sous-estimer les réactions positives qu'ils suscitent, mais encore plus souvent celles qui sont neutres et négatives. Dans l'ensemble, les enseignants et enseignantes voient plus de différences d'attitudes selon le sexe qu'il semble y avoir en réalité. Les enseignantes ont tendance à sous-estimer les réponses très positives, alors que leurs collègues masculins vont souvent les surestimer.

D. Conclusions

Tant la réaction des élèves que les préoccupations du personnel enseignant, que nous venons de décrire, indiquent l'importance d'aborder la question des sexes pour faire ressortir la pertinence du cours, remettre en question les opinions, mettre les élèves à l'aise et favoriser la communication. Lorsque cette question est un sujet de premier plan dans un cours du tronc commun, les élèves, surtout les femmes, perçoivent mieux l'utilité du cours dans la vie de tous les jours. Si le cours accorde autant de place aux questions qui touchent les hommes qu'à celles

qui concernent les femmes, il devient alors exceptionnellement pertinent pour les élèves de sexe masculin. De toute évidence, il est très important de trouver des textes et des méthodes pédagogiques qui amèneront les élèves à voir l'utilité du cours et son rapport avec le quotidien. Parler de discrimination entraîne nécessairement une remise en question, ce qui peut se faire pratiquement sans embarras lorsque les enseignants ou enseignantes connaissent la dynamique des rapports de sexe dans la classe.

Il est nécessaire, pour tous les enseignants et enseignantes, d'ouvrir plus grandes les voies de communication avec leurs élèves. Bien qu'ils semblent disposer de moyens pédagogiques pour le faire, ils les mettent rarement en oeuvre. En effet, une vaste proportion du personnel enseignant visé par l'étude ne fait pas souvent appel aux formes de communication expressives, personnelles et centrées sur l'élève telles que la rédaction libre et le journal.

D'une certaine façon, les données révèlent l'existence d'un fossé entre le personnel enseignant et les élèves, engendré par la confusion et différentes manifestations des rapports de sexe : d'un côté, les enseignantes s'efforcent d'atteindre leurs élèves masculins qui, somme toute, ne sont peut-être pas aussi inaccessibles qu'ils en ont l'air, tandis que, de l'autre côté, les enseignants ne tiennent tout simplement aucun compte des problèmes. Même si de nombreuses complications sont à prévoir, il est évident que, en accordant à la question des sexes une place centrale dans la classe, on arrivera à rehausser l'importance et la pertinence des cours du tronc commun aux yeux des élèves et à faire des obstacles à la communication entre élèves et personnel enseignant un aspect sérieux du programme.

L'étude des réactions des élèves et des commentaires des enseignants et enseignantes nous a aidé non seulement à élaborer notre modèle d'enseignement dans le sens décrit précédemment, mais aussi à isoler, chez les élèves, certaines attitudes sur lesquelles nous voulons axer le questionnaire. Étant donné les nombreuses divergences entre la manière dont les élèves se perçoivent et l'interprétation de leur comportement par les enseignants et enseignantes, il devenait absolument nécessaire d'interroger les élèves sur leurs attitudes générales en matière d'enseignement.

TROISIÈME PARTIE — EXPÉRIENCE

CHAPITRE IV

MÉTHODE ET PLAN DE RECHERCHE

L'hypothèse générale servant de point de départ à notre étude est qu'un modèle égalitaire à l'égard des sexes d'enseignement de l'anglais, du français, des «humanities» et de la philosophie peut aider à mettre sur pied des cours compatibles avec les objectifs en matière d'égalité des sexes et à mieux sensibiliser les élèves à cette question. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons mené deux séries d'activités interreliées.

La première portait sur le modèle. Il y a d'abord eu préparation du modèle, qui a ensuite été expliqué aux enseignants et enseignantes des disciplines du tronc commun souhaitant offrir des cours égalitaires à l'égard des sexes. Au moment de concevoir leurs cours, les enseignants et enseignantes se sont servis du modèle. Par la suite, nous avons recueilli les plans de cours dans le but de vérifier leur conformité au modèle. Notre objectif global étant de parfaire le modèle en vue de son utilisation ultérieure dans les cégeps, nous avons suivi de près la participation des enseignants et enseignantes à notre projet. À l'intérieur du processus de recherche, nous avons eu des discussions avec les enseignants et enseignantes au cours du semestre où s'est déroulée l'expérience ainsi qu'à la fin du semestre, dans le cadre d'entrevues officielles.

La seconde série d'activités avait pour but d'évaluer les attitudes des élèves. Nous avons donc mis sur pied un test d'attitudes, que nous avons ensuite validé dans les deux langues. Il nous a fallu également sélectionner, pour le semestre où aurait lieu l'expérience, les groupes témoins et les groupes expérimentaux. Les enseignants et enseignantes devaient distribuer le test d'attitudes à ces groupes, au début et à la fin du semestre. Nous avons ensuite examiné les résultats du test afin de déterminer s'il y avait des différences significatives entre les groupes

témoins et les groupes expérimentaux, en tenant compte du sexe des élèves, de celui de l'enseignant et de la langue. Nous avons aussi dégagé certaines variables secondaires telles que l'âge des élèves, l'origine ethnique et la situation socioéconomique aux fins d'analyse.

Toutes ces activités se sont déroulées pendant le semestre d'hiver 1992. La version finale du modèle tenait compte des travaux menés antérieurement dans le projet ainsi que des discussions qui ont eu lieu avec le groupe d'enseignants et d'enseignantes ayant participé à l'expérience. L'élaboration du test a nécessité une recherche approfondie du côté des tests standardisés portant sur les attitudes des élèves. Comme aucun ne satisfaisait nos objectifs, nous sommes assurées la collaboration de Philippe Ricard, du cégep de Rosemont, et du Bureau d'études socio-graphiques inc. pour établir notre propre test, que nous avons ensuite validé dans des cégeps francophones et anglophones.

Notre dispositif expérimental comptait au total dix-neuf enseignants et enseignantes, c'est-à-dire treize (neuf femmes et quatre hommes) à titre de participants et participantes à l'expérience et cinq (trois femmes et deux hommes) à titre de témoins. De ces dix-neuf personnes, seulement quatre provenaient du secteur francophone et toutes étaient des femmes. Au total, six cégeps de la métropole ont participé à l'expérience, soit quatre anglophones et deux francophones. Nous avons aussi organisé quatre ateliers, deux en anglais et autant en français, pour aider les enseignants et enseignantes à amorcer la préparation de leur cours et leur planification pédagogique.

CHAPITRE V

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

A. Échantillon

L'échantillon total constitué des élèves ayant passé le test d'attitudes au début et à la fin du semestre comprenait 419 personnes. De ce nombre, 76,6 p. 100 provenaient des cégeps

anglophones et 23,4 p. 100, des cégeps francophones. Les femmes comptaient pour 50,4 p. 100 et les hommes, pour 49,6 p. 100. Les proportions de femmes et d'hommes étaient respectivement de 51,4 p. 100 et de 48,6 p. 100 dans les cégeps anglophones et de 46,9 p. 100 et de 53,1 p. 100 dans les cégeps francophones.

B. Analyse des données

L'analyse des données recueillies grâce au questionnaire consistait principalement à comparer les résultats du test du début du semestre et celui de la fin du semestre, chez les élèves des classes expérimentales. Dans les cas où l'écart était significatif, nous avons comparé les résultats de ces mêmes tests chez les élèves des classes témoins afin de déterminer si des facteurs indépendants de l'expérience avaient pu entrer en jeu. La comparaison a ensuite porté sur l'échantillon en entier. Cependant, étant donné la difficulté que posait l'interprétation de certains résultats, nous avons tenu compte d'autres variables telles que le secteur d'appartenance du cégep (francophone ou anglophone), le sexe de l'élève et celui de l'enseignant. Nous avons ensuite calculé les résultats dans chacune des six sous-échelles.

C. Questions sur les attitudes (n^{os} 1 à 29) — Résultats significatifs

1. Sexe et apprentissage

N^o 4 – «Je préfère avoir un enseignant plutôt qu'une enseignante.» Chez les élèves du groupe expérimental, l'écart entre les résultats des deux tests (début et fin du semestre) indique un renforcement global de l'adhésion à cet énoncé, attribuable à l'influence des enseignants dans le secteur anglophone (aucun enseignant francophone n'a participé au projet). Le renforcement est particulièrement remarquable chez les élèves, garçons et filles, dont la mère est professionnelle.

N^o 6 – «J'ai tendance à m'adresser à des étudiants plutôt qu'à des étudiantes, pour obtenir des explications sur le travail scolaire.» Nous avons observé chez toutes les élèves, tant dans les classes expérimentales que dans les groupes témoins, une tendance à adhérer plus fortement à

l'énoncé à la fin du semestre. C'est le cas surtout chez les élèves dont le père est administrateur ou gestionnaire, mais moins chez celles dont le père occupe un poste inférieur, comme employé de bureau.

N° 15 – «Je préfère discuter de choses sérieuses avec un homme plutôt qu'avec une femme.» L'adhésion à cet énoncé s'est renforcée au cours du semestre chez les élèves masculins ayant un homme pour enseignant. Parmi l'ensemble des élèves à avoir renforcé leur adhésion, une vaste proportion sont des francophones ou des jeunes d'origine européenne dont la mère est employée de bureau.

N° 25 – «Je crois que la plupart des femmes ont tendance à réagir de façon émotive, alors que les hommes réagissent de façon rationnelle.» Dans les classes dirigées par des femmes, nous avons constaté une diminution significative du degré d'adhésion chez les élèves des deux sexes. Dans la plupart des cas, le père de ces élèves est employé de bureau.

2. Questions ethniques et raciales

N° 3 – «Je me sens plus à l'aise avec des gens de la même origine que moi.» Il y a eu un renforcement significatif de l'adhésion à cet énoncé chez les élèves des deux sexes, dans les classes expérimentales dirigées par un homme. Il faut noter, toutefois, que ce renforcement a pu être observé également dans les groupes témoins, mais seulement chez les élèves masculins. Le plus souvent, le renforcement s'est produit chez les élèves d'origine canadienne-française, dont la mère est femme au foyer et le père est soit retraité, soit employé dans la vente et les services.

N° 8 – «Il vaut mieux épouser une personne de la même origine et du même milieu social que soi.» Il y a eu un renforcement significatif de l'adhésion à cet énoncé dans l'ensemble de la population, surtout chez les élèves masculins.

N° 22 – «Je me comporte à l'égard des élèves qui ne sont pas comme moi (p.ex., de race ou de langue différente) en faisant preuve de politesse et en gardant le plus possible mes distances.» Les élèves masculins des classes dirigées par un homme ont renforcé significativement leur adhésion, tout comme le sous-groupe d'élèves des cégeps anglophones. Le renforcement s'est principalement produit chez les élèves d'origine européenne.

3. Affirmation de soi

N° 5 – «Je profite des occasions qui me sont données de participer aux discussions de groupe en classe.» Dans les cégeps francophones, nous avons pu observer, chez les élèves des classes dirigées par une femme, un renforcement significatif de l'adhésion à l'énoncé. Il s'agissait, dans la plupart des cas, d'élèves d'origine canadienne-française, dont la mère travaille dans la vente et les services.

N° 24 – «J'exprime rarement mes opinions en groupe si je crois qu'elles sont controversées ou différentes de celles des autres.» Nous avons constaté une diminution significative du degré d'adhésion chez les élèves masculins, dans les classes dirigées par une femme. La diminution est cependant plus marquée chez les élèves d'origine canadienne-française.

4. Orientation sexuelle

N° 16. – «Je me sens à l'aise en compagnie de lesbiennes.» Nous avons observé, dans l'ensemble de la population, un renforcement significatif de l'adhésion à l'énoncé dans les classes dirigées par une femme. Le renforcement se produit plus souvent chez les élèves dont le père est dans le commerce.

N° 27 – «Je me sens à l'aise en compagnie d'homosexuels.» Dans ce cas-ci, nous avons constaté un renforcement significatif dans l'ensemble de la population, dans les classes dirigées par un homme et dans celles qui se trouvent sous la responsabilité d'une femme, dans le secteur francophone .

5. Autonomie et disposition à prendre des risques

N° 7 – «Lorsque j'ai de la difficulté dans un cours, j'essaie de m'adresser directement à l'enseignant ou à l'enseignante pour obtenir de l'aide.» Nous avons noté ici une diminution significative du degré d'adhésion chez tous les élèves du secteur anglophone, mais moins souvent chez les élèves d'origine canadienne-anglaise et chez ceux et celles dont le père travaille dans une usine.

N° 9 – «Il faut que je sois certain ou certaine du résultat avant d'entreprendre quelque chose de nouveau ou de différent.» Il y a eu une diminution significative du degré d'adhésion uniquement

dans le secteur francophone et surtout chez les élèves d'origine canadienne-française dont le père est à la retraite.

D. Questions sur la personnalité (n^{os} 30 à 59) — Résultats

N^o 35 – «Maussade.» Il y a eu un renforcement significatif de l'adhésion à l'énoncé dans l'ensemble de la population, chez les élèves de sexe féminin, dans les cégeps du secteur anglophone, et surtout chez les élèves dont le père est employé de bureau. Cependant, les élèves de sexe féminin des groupes témoins ont aussi renforcé leur adhésion à cet énoncé en tant que caractéristique personnelle.

N^o 36 – «Aime m'affirmer.» Il y a eu un renforcement significatif de l'adhésion à cet énoncé en tant que caractéristique personnelle. C'est le cas chez les élèves des deux sexes du secteur francophone, dans les classes dirigées par une femme. Parmi ces élèves, les Canadiens-français et Canadiennes-françaises de la classe moyenne de premier rang sont les mieux représentés, le père étant le plus souvent professionnel et la mère, femme au foyer.

N^o 38 – «Fiable.» Nous avons constaté une diminution significative du degré d'adhésion chez les élèves masculins, mais uniquement dans les classes dirigées par une femme.

N^o 41 – «Jaloux, jalouse.» Il y a un renforcement significatif de l'adhésion chez tous les élèves du secteur anglophone. C'est principalement le cas chez les élèves d'origine asiatique ainsi que chez ceux et celles dont la mère travaille dans une usine et le père est employé de bureau ou professionnel.

N^o 43 – «Compatissant, compatissante.» Le degré d'adhésion a baissé significativement chez les élèves des cégeps francophones, où il n'y avait que des enseignantes.

N^o 45 – «Aptitudes de leadership.» Au cours du semestre, il y a eu un renforcement significatif de l'adhésion à cet énoncé en tant que caractéristique personnelle, chez toutes les élèves des groupes expérimentaux et témoins. Nous devons supposer qu'une certaine maturation naturelle s'est produite chez ces jeunes femmes. Le renforcement était particulièrement remarquable chez les élèves d'origine canadienne-française dont le père travaille dans la vente ou est employé de bureau.

N° 46 – «Tendance à reconforter les gens.» Cet empressement s'est atténué de façon significative chez les élèves des classes dirigées par un homme, principalement chez ceux et celles dont le père est employé de bureau ou retraité.

N° 48 – «Aime courir des risques.» Les élèves des cégeps anglophones ont affirmé être beaucoup plus prêts et prêtes à courir des risques.

N° 50 – «Souple.» À la fin du semestre, les élèves des classes dirigées par un homme (et donc nécessairement ceux et celles des cégeps anglophones) ont dit pouvoir s'adapter plus facilement qu'au début du semestre.

N° 58 – «Gentil, gentille.» Dans les classes dirigées par une femme, le degré d'adhésion a diminué chez les élèves des deux sexes.

E. Questions ouvertes sur l'expérience d'apprentissage (n°s 60 à 61) — Résultats

1. Impressions des élèves au sujet des cours

N° 60 – «Quelles sont vos impressions à propos de ce cours? Veuillez justifier.» Au début du semestre, bon nombre d'élèves hésitaient à parler de leurs attentes, préférant voir ce qui allait se passer. Les élèves ont répondu, par exemple, que le cours leur semblait intéressant ou ennuyeux. Ils et elles étaient aussi portés à parler négativement, parfois, d'un cours obligatoire, mais positivement de la réputation de l'enseignant ou de l'enseignante, de la charge de travail raisonnable à laquelle ils s'attendaient ainsi que des occasions qu'ils auraient de participer. Dans certains cas, les élèves ont fait une association entre le cours et les questions d'ordre ethnique et les textes à ce sujet.

Les réponses recueillies à la fin du semestre dénotent une très grande satisfaction, chez les élèves, lorsque certaines difficultés ont été surmontées pendant le semestre. Les élèves semblent très reconnaissants et reconnaissantes qu'on leur ait donné l'occasion d'apprendre tous ensemble et de communiquer ouvertement avec leurs compagnons et compagnes d'études. L'affection pour l'enseignant ou l'enseignante semble contribuer à rendre le cours agréable. Rarement a-t-on fait mention de la question des sexes. Les élèves des classes expérimentales semblent avoir apprécié davantage leur expérience que ceux et celles des groupes témoins.

2. Perception des élèves quant à leurs résultats dans le cours

N° 61 – «Quels seront, d'après vous, vos résultats dans ce cours?» Les élèves semblent attribuer leur réussite, éventuelle ou acquise, à trois principaux facteurs : leurs habiletés, leurs efforts et leur intérêt. Chez les personnes interrogées des classes expérimentales, nous avons observé, parmi les changements intéressants survenus entre les deux tests, une véritable confirmation de ces facteurs individuels et personnels. Souvent, les élèves qui semblaient avoir la conviction, au début du cours, qu'il leur fallait plaire à l'enseignant ou à l'enseignante ont conclu, à la fin du semestre, qu'ils et elles avaient une part de responsabilité beaucoup plus grande. Nous n'avons pu déceler de changements de cet ordre dans les réponses des classes témoins.

Par rapport aux groupes témoins, les élèves des groupes expérimentaux se distinguent également par le fait qu'ils et elles ont compris dès le début du cours que la participation en classe serait un aspect important de la démarche. Nous avons pu observer cette différence même lorsqu'il ne faisait aucun doute que l'enseignant ou l'enseignante de la classe témoin exigeait et récompensait la participation des élèves. Dans les groupes expérimentaux, la communication au sujet de la participation a dû prendre une forme particulière. Les garçons et les filles de ces groupes laissent entendre, dans les réponses données en fin de semestre, que le cours a eu sur eux un effet habilitant et qu'ils ont conscience des efforts particuliers déployés par l'enseignant ou l'enseignante à ce chapitre. Jamais, cependant, on ne fait mention de la question des sexes en tant qu'élément de la démarche.

F. Discussion et conclusions

Les changements considérables observés dans les classes expérimentales laissent supposer qu'un cours égalitaire à l'égard des sexes, tant sur le plan de la conception que de la pédagogie, amène une transformation des attitudes des élèves et de leurs comportements en matière d'apprentissage.

Nous remarquons que les enseignantes semblent avoir réussi à susciter, chez leurs élèves féminines, une remise en question des stéréotypes fondés sur le sexe, et notamment des

stéréotypes féminins. Il ressort des entrevues que les enseignantes se sentaient à ce point touchées par la question des sexes qu'elles y ont accordé une grande place dans leur cours. Les données révèlent que le degré d'adhésion à l'énoncé selon lequel les hommes sont guidés par la raison et les femmes, par les émotions, a diminué davantage chez les élèves féminines. Par rapport au début du semestre, les élèves féminines sont plus portées à s'affirmer et sont moins enclines à s'attribuer des traits de caractère féminins comme la douceur ou la compassion.

Il semble toutefois que les enseignantes n'ont pas beaucoup d'influence sur l'attitude de leurs élèves de sexe masculin, chez qui, par contre, les enseignants ont un effet puissant.

De façon générale, il y a eu un renforcement de l'importance et de la prééminence de la masculinité chez tous les élèves. Tous et toutes semblent préférer encore davantage avoir un homme pour enseignant et s'adresser à leurs compagnons d'études pour obtenir des explications. Dans les classes dirigées par une femme, les élèves de sexe masculin se disent même moins dignes de confiance.

Toutefois, le stéréotype de la suprématie masculine ressort de façon beaucoup plus troublante chez les élèves masculins. Comparativement aux élèves des classes témoins, les élèves de sexe masculin des groupes expérimentaux préfèrent de façon encore plus marquée avoir un homme pour enseignant et discuter de questions sérieuses avec leurs compagnons d'études. Parmi ces élèves, ceux qui se trouvaient dans des classes dirigées par un homme disent également démontrer beaucoup moins d'empressement, au terme du cours, à vouloir reconforter les autres. Ils affirment aussi s'adapter plus facilement. Cet ensemble de changements laisse supposer qu'il s'est produit un renforcement extrêmement problématique des stéréotypes masculins plutôt qu'une meilleure sensibilisation à la question des sexes.

Les changements d'attitudes chez les élèves de sexe masculin se présentent également sous la forme d'une intensification de la xénophobie dans les classes expérimentales dirigées par un homme. Il faut tenir compte, dans ce cas-ci, du fait que les enseignants ayant participé à l'étude, que ce soit dans les groupes expérimentaux ou dans les groupes témoins, étaient plus portés que

leurs collègues féminines à aborder les questions raciales et ethniques. Ils se sentent peut-être plus à l'aise pour parler de race, d'appartenance sociale et d'appartenance ethnique que de sexisme, ce dernier sujet ayant été traité avec plus de succès par les enseignantes, probablement pour des raisons semblables. Dans tous les cas, l'évolution négative des attitudes étonne. Les élèves de sexe masculin des classes expérimentales sont significativement plus enclins à limiter leurs conversations avec les gens d'autres milieux et plus déterminés à épouser une femme de la même race, de la même origine ethnique et de la même classe sociale qu'eux.

Parler de différences raciales et ethniques présente des risques et donne aux élèves la liberté d'exprimer leurs véritables sentiments. Il se pourrait, par contre, que la remise en question et l'examen par l'élève de ses propres préjugés soit une étape nécessaire en vue d'une transformation positive. Il ressort des entrevues que les enseignants et enseignantes ayant abordé les questions raciales et ethniques sans détour croient, avec optimisme, que les élèves tireront parti de l'expérience vécue dans le cours pour adopter, avec le temps, des attitudes plus positives à l'égard des «autres».

De la même façon que l'intensification de la xénophobie est peut-être la première étape d'un processus de démythification de l'«altérité», il se peut qu'on ait réussi pour la première fois dans ces cours à forcer bon nombre de ces jeunes hommes à admettre leurs propres préjugés contre les femmes. Notre supposition s'appuie sur l'impression que ces jeunes hommes nous donnent de vouloir admettre plus facilement leurs défauts : ils se disent davantage d'humeur changeante et jaloux au terme de l'expérience vécue dans un cours non sexiste. Les élèves de sexe masculin des groupes expérimentaux, principalement ceux qui avaient affaire à un enseignant qu'ils appréciaient et en qui ils avaient confiance, ont peut-être développé une plus grande honnêteté à propos de l'ensemble de leurs attitudes et attributs. Nous faisons ici le rapprochement avec un élément sous-jacent que seuls les enseignants ont fait ressortir en entrevue : les élèves de sexe masculin ont souvent, par le passé (mais moins dans le projet qui nous intéresse), souscrit verbalement aux droits des femmes tout en se comportant de manière sexiste. Nous devons reconnaître toute l'importance d'une prise de conscience par l'élève de ses propres préjugés pour que s'amorce un véritable changement d'attitude.

Les conséquences sont toutefois énormes. Reconnaître ses préjugés avec une plus grande honnêteté est positif dans la mesure où cela mène à un autoexamen approfondi. Sans l'aide des compagnons et compagnes d'études et des enseignants et enseignantes, la démarche devient extrêmement difficile pour la plupart des élèves, voire impossible dans certains cas. Les données font ressortir, à nos yeux, l'urgence d'offrir à ces élèves de sexe masculin d'autres cours non sexistes. Il faut amener les enseignants à prendre conscience de toute l'influence qu'ils ont et du rôle considérable qu'ils peuvent jouer dans la sensibilisation des élèves masculins à la question des sexes. La difficulté que nous avons eue à convaincre les hommes de participer à notre étude laisse supposer que des ateliers et des séances de perfectionnement dans ce domaine leur seraient profitables.

Le changement d'attitudes à l'égard de l'orientation sexuelle compte parmi les plus belles réussites du projet. En effet, tous les élèves se sentent de plus en plus à l'aise avec les homosexuels et les lesbiennes et les acceptent mieux. Selon nous, l'acceptation de l'homosexualité de l'autre est un grand pas vers la démythification de la masculinité. Les enseignants ayant participé au projet ont particulièrement bien réussi à amener ce changement. Le fait de se sentir de plus en plus à l'aise avec les lesbiennes révèle que les élèves de sexe féminin, comme nous le faisons remarquer précédemment, sont plus portées dans les groupes expérimentaux à abandonner leurs opinions stéréotypées. La venue de ces transformations considérables au moment même où l'orientation sexuelle défraye la manchette démontre dans quelle mesure la classe peut contribuer à éclairer certaines questions d'actualité et de première importance qui touchent la société.

En ce qui a trait à la modification des comportements d'apprentissage, l'enseignante et l'enseignant ont encore là une influence profondément différente. En effet, aucun des éléments que nous pourrions catégoriser parmi les stratégies d'apprentissage des élèves ne dénote d'influence particulière exercée par des enseignants. Par contre, les enseignantes semblent avoir réussi à rendre les élèves des deux sexes mieux disposés à participer aux discussions en classe. Il semble aussi qu'elles aient incité les élèves masculins à exprimer des opinions controversées. C'est aussi dans les classes dirigées par une femme que nous avons pu observer un changement

non seulement d'attitude, mais aussi de comportement, chez les élèves qui disent avoir plus d'assurance.

Dans les cours égalitaires à l'égard des sexes des deux secteurs, les élèves sont devenus des apprenantes et des apprenants plus autonomes, confiants et assurés. Qu'il y ait eu plus de changements dans le secteur francophone semble indiquer une meilleure disposition, chez les élèves de ce secteur en particulier, à saisir les occasions qu'on leur donne de s'épanouir sur ce plan. Le succès de l'idéologie de *Québec inc.* au cours des vingt dernières années semble avoir créé un climat d'anticipation. Les institutions scolaires et les médias francophones prônent ardemment le développement de l'esprit d'entreprise chez les francophones dans le but d'en faire des maîtres chez eux. Comme il est question, dans l'enseignement égalitaire à l'égard des sexes, d'autodétermination à l'échelle individuelle et collective, il se peut qu'on ait trouvé chez les jeunes francophones un terrain particulièrement propice au renforcement de la confiance et de l'assurance. Par conséquent, il est encore plus troublant de constater tant de réticence de la part des enseignants et enseignantes francophones à entreprendre l'expérience à nos côtés. Nous revenons une fois de plus sur le fait que le personnel enseignant des groupes expérimentaux francophones ne comptait que des femmes. Il se peut que ce soit là une manifestation de la tendance selon laquelle les enseignantes sont plus susceptibles de favoriser l'apparition de ces changements.

Par conséquent, il ressort clairement des données que les élèves des deux sexes répondent à l'enseignement égalitaire à l'égard des sexes, mais qu'il reste beaucoup à faire du côté du perfectionnement des enseignants, de la mise sur pied de démarches semblables à la nôtre dans le secteur francophone et du processus de développement que sous-entend la sensibilisation des jeunes cégépiens à la question des sexes.

CHAPITRE VI

ENTREVUES FINALES AVEC LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Les entrevues ont révélé certains problèmes, dont la difficulté, pour bon nombre d'enseignants et d'enseignantes à respecter le modèle dans l'élaboration du contenu de leur cours. L'équilibre, en ce qui a trait au sexe des auteurs étudiés, n'a été réellement atteint que dans 30 p. 100 des cours. Les enseignants et enseignantes de philosophie, en particulier, ont parlé de contraintes dictées par le programme et leur département, dont il leur a fallu tenir compte dans la sélection des textes. Pour leur part, les enseignantes et enseignants d'anglais et de sciences humaines, particulièrement les hommes, ont justifié leur décision d'avoir choisi des textes écrits par des hommes en disant qu'ils étaient «faciles d'accès» ou qu'il s'agissait de «classiques» ou de bons textes pour les élèves. Nous avons le sentiment d'avoir affaire à une ambivalence profonde lorsqu'il s'agit d'instaurer les changements globaux qu'exige l'enseignement non sexiste. Certains enseignants et enseignantes sont réellement parvenus à l'équilibre recherché, et tous ont essayé d'aborder sérieusement la question des sexes. Pour bon nombre, cependant, ce fut une lutte gagnée en partie seulement.

Plusieurs enseignants et enseignantes ont favorisé la tenue d'un journal et l'écriture libre dans leur cours et en ont parlé largement. Bien que tous aient déjà eu recours à l'écriture non dirigée auparavant, ils en ont fait usage ici de façon beaucoup plus consciente et ont pu véritablement en percevoir l'utilité en tant que stratégie d'apprentissage et d'habilitation. Les quatre enseignants et enseignantes qui se sont servis d'un journal ont parlé en termes particulièrement sentis de leur apport dans le traitement de la question des sexes. Les travaux d'écriture dirigée occupaient encore une place importante dans l'évaluation, mais ils faisaient suite, la plupart du temps, à des activités non structurées destinées à faciliter l'intégration par les élèves des apprentissages formels aux processus mentaux.

Les enseignants et enseignantes ont tous utilisé, sous une forme ou une autre, le regroupement des élèves en équipes. Ils ont dit combien le fait d'organiser la classe de cette façon avait été efficace pour donner l'occasion à tous les élèves de participer aux discussions.

Bon nombre ont ajouté que le travail d'équipe avait eu un effet particulièrement bénéfique chez les filles timides qui, autrement, ne prenaient pratiquement jamais la parole devant la classe toute entière. Une personne a aussi demandé aux élèves de former des équipes pour toute la durée du semestre et a mentionné à plusieurs reprises que ces équipes avaient contribué à «retenir» des élèves qui, autrement, auraient peut-être abandonné le cours. Les enseignants et enseignantes qui employaient depuis toujours la stratégie des petits groupes ont appris à s'y fier davantage et à réduire leurs exposés magistraux. Ils ont finalement constaté que, dans l'ensemble, une discussion de groupe d'une durée déterminée suivie d'un exposé crée une ambiance plus vivante et plus intéressante dans la classe.

Le modèle d'enseignement égalitaire à l'égard des sexes propose différentes formes de participation des élèves à l'élaboration du savoir, notamment par l'attribution d'une part de responsabilité dans la recherche des sujets d'étude, de discussions et de travaux individuels. Tous les enseignants et enseignantes se sont efforcés d'accorder aux élèves plus de responsabilités, mais six d'entre eux nous ont particulièrement impressionnées par l'effet habilitant des stratégies employées. Dans trois cas, on a mis sur pied un processus assez long pour la sélection des sujets des exposés oraux, qui formaient une composante principale du cours. Ces exposés donnaient aux élèves la possibilité d'enseigner à leurs compagnons et compagnes d'études et d'offrir à la classe un ensemble impressionnant de textes pertinents aux fins d'apprentissage. Dans trois autres cas, on a profité de l'occasion pour donner aux élèves une grande latitude dans le choix de leurs travaux. On leur a ainsi présenté un vaste éventail de possibilités propres à garantir le respect de certaines exigences minimales en lecture et en écriture tout en leur permettant de se laisser guider le plus possible par leurs préférences. Les enseignants et enseignantes ont parlé en détail du temps et de l'énergie que demande une démarche de cette nature, mais tous ont insisté sur l'habilitation qu'elle produit chez les élèves. L'un des enseignants a affirmé que l'expérience a eu sur lui un effet plutôt libérateur.

Ces enseignants et enseignantes ont fait mention de certaines différences entre les sexes. Ils affirment notamment que les élèves de sexe masculin sont mieux représentés dans les discussions réunissant l'ensemble de la classe, qu'ils ont davantage tendance à présenter des

problèmes de comportement et qu'ils sont beaucoup plus portés à s'appuyer sur des visions stéréotypées des sexes dans leurs écrits et les discussions. Les élèves de sexe féminin, de leur côté, s'expriment de façon plus personnelle et introspective dans leur journal. Elles sont légèrement plus douées pour les travaux collectifs en classe et sont plus souvent sollicitées pour prendre des notes pour l'équipe et même, à l'occasion, présenter des rapports d'équipe en grande partie conçus par leurs compagnons. Par contre, de nombreux enseignants et enseignantes pourraient contester avec vigueur ces affirmations, soutenant qu'elles ne reflètent pas ce qu'eux perçoivent. Bon nombre d'enseignants et d'enseignantes ont souligné combien les élèves masculins étaient fascinés par les débats sur la question des sexes, phénomène d'une ampleur jusque-là sans précédent. Les questions relatives à l'orientation sexuelle n'ont été abordées que dans certains cours, et il semble que les discussions se soient déroulées dans un climat de franchise et de bienveillance.

Bien que tous les enseignants et enseignantes aient affirmé avoir tenté d'amener sur la table la question de la ségrégation fondée sur la race et l'appartenance ethnique, bon nombre d'entre eux estiment ne pas l'avoir fait de manière satisfaisante. Étant donné que tout le personnel enseignant des groupes expérimentaux était de race blanche, à l'exception d'une personne, les difficultés vécues semblent faire ressortir combien il est ardu, pour les enseignants et enseignantes, d'envisager les questions raciales et ethniques dans une perspective différente de celle de la société occidentale blanche. Néanmoins, les enseignants et enseignantes ont pu constater que l'utilisation de textes écrits par des membres de groupes minoritaires avait eu un effet habilitant auprès des élèves de ces groupes et que les cours qui avaient pour thèmes principaux les préjugés raciaux avaient suscité un vif intérêt.

Dans l'ensemble, les entrevues nous ont donné l'impression que les enseignants et enseignantes ont apprécié l'expérience et qu'ils y ont appris quelque chose. Leur façon d'enseigner et leurs attitudes semblent aussi avoir changé considérablement. L'une des personnes rencontrées en entrevue disait :

«Nous devons le faire. Je dois le faire tout le temps parce que je ne perds rien sur le plan du contenu. Je ne perds rien non plus en ce qui a trait à mes exigences de rendement. Je n'y perds absolument rien et il semble qu'il y ait tout à gagner⁴.»

4. NDLT. — Traduction libre.

CHAPITRE VII

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Notre modèle d'enseignement égalitaire à l'égard des sexes (ou «mallette didactique») se présente en versions anglaise et française et s'adresse à tous les enseignants et enseignantes intéressés. Il vise à guider les enseignants et enseignantes d'anglais, de sciences humaines, de français et de philosophie dans l'élaboration et l'instauration de cours égalitaires à l'égard des sexes. Nous pensons que les lignes directrices, les suggestions de lectures et les exercices qui y sont présentés peuvent être utiles également dans bon nombre d'autres disciplines. Toutefois, il convient de mentionner que depuis la création de notre modèle, en 1992, les études et les publications qui portent notamment sur les questions raciales et ethniques foisonnent. Nous insistons également sur l'importance des ateliers pour aider les enseignants et enseignantes à abandonner cette résistance tout à fait normale devant des changements de nature à remettre en question des pratiques actuelles.

Cette résistance, nous l'avons sentie tout au long du projet. Nous avons parlé du déséquilibre au sein de notre groupe de volontaires sur les plans du sexe et de la langue, des problèmes auxquels même nos dévoués volontaires ont dû faire face au moment de modifier l'éclairage de leurs cours et les lectures données aux élèves, ainsi que de la difficulté, pour les enseignants et enseignantes de cégep d'âge moyen, de rassembler suffisamment d'énergie pour remanier en profondeur leur cours sur le plan du contenu et de la pédagogie.

Par ailleurs, nous avons discuté des changements considérables d'attitudes qui se sont opérés chez les élèves dans les cours non sexistes. Nous pensons notamment au renforcement de l'affirmation de soi et de l'empathie à l'égard de certaines formes d'«altérité», notamment sur le plan de l'orientation sexuelle. Nous avons également fait état de constatations d'importance sur l'influence du sexe de la personne chargée d'enseignement, ainsi que de la tendance, chez les élèves, à se sentir valorisés par les enseignantes, mais à préférer encore davantage un homme comme enseignant. Nous avons parlé également de la problématique raciale et ethnique que

notre questionnaire fait ressortir. Les résultats auxquels nous sommes parvenues constituent à nos yeux un tremplin pour la recherche en vue de l'égalité de traitement.

Même si un meilleur équilibre au sein de notre groupe de participants et participantes aurait été apprécié, nous avons néanmoins réussi à cerner suffisamment de tendances permettant de conclure à la nécessité d'un enseignement et d'une pédagogie égalitaire à l'égard des sexes afin de préparer les élèves des deux sexes en vue d'une transformation égalitaire de la société.

Bibliographie

- ARMSTRONG, Pat, et Hugh ARMSTRONG. «Beyond numbers: Problems with Quantitative Data», tiré de Greta NEMIROFF, sous la direction de, *Women and Men: Interdisciplinary Readings on Gender*, Toronto, Fitzhenry and Whiteside, 1987.
- ARONOWITZ, Stanley, et Henry A. GIROUX. *Education under Siege*, South Hadley, MA, Bergin and Garvey, 1985.
- BARUK, Stella. *L'âge du capitaine : de l'erreur en mathématiques*, Paris, Éditions du Seuil, 1985.
- BELENKY, Mary Field, et autres. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind*, New York, Basic Books, 1986.
- BERG, Allison, et autres. «Breaking the Silence: Sexual Preference in the Composition Classroom», *Feminist Teacher*, vol. 4, n^{os} 2 et 3, 1990, p. 29-32.
- BLEICH, David. «Homophobia and Sexism as Popular Values», *Feminist Teacher*, vol. 4, n^{os} 2 et 3, 1990, p. 21-28.
- BOHMER, Susanne K. «Resistance to Generalizations in the Classroom», *Feminist Teacher*, vol. 4, n^{os} 2 et 3, 1990, p. 53-56.
- BRITTON, James. *Language and Learning*, London, Penguin Books, 1970.
- BUNCH, Charlotte, et Sandra POLLACK. *Learning our Way: Essays in Feminist Education*, New York, The Crossing Press, 1983.

- BURKE, Kenneth. *The Philosophy of Literary Form: Studies in Symbolic Action*, Berkeley, University of California Press, 1973.
- CANADA (Gouvernement). Statistique Canada. *Women in Canada: A Statistical Report*, Ottawa, Approvisionnement et Services Canada, 1990.
- CHODOROW, Nancy. *The Reproduction of Mothering*, Berkeley, University of California Press, 1978.
- CONCORDIA (Université). Bureau du statut des femmes. *Inequity in the Classroom: A Video and a Manual for Professors and Adult Educators*, 1991.
- CULLEY, Margo, et Catherine PORTUGUES. *Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching*, London, Routledge and Kegan Paul, 1985.
- DAVIS, Barbara Hillyer. «Teaching the Feminist Minority», *Women's Studies Quarterly*, vol. 9, n° 4, 1981, p. 7-8.
- DAVIS, Fran. «Taking Students Seriously», *Vanier College Teachers' Association Newsletter*, vol. 11, n° 8, 1991, p. 10-11.
- DAVIS, Fran, Greta NEMIROFF et Louise POISSON. *Towards a Gender-Fair Education in the Cegeps: PAREA Research Proposal*, Montréal, Québec, 1990.
- DAVIS, Fran, Greta NEMIROFF et Louise POISSON. *Towards a Gender-Fair Education in the Cegeps: PAREA Research Project Interim Report*, Montréal, Québec, 1991.

- DAVIS, Fran, Arlene STEIGER et Karen TENNENHOUSE. *A Practical Assessment of Feminist Pedagogy*, Québec, Direction de l'enseignement collégial, 1990.
- DINNERSTEIN, Dorothy. *The Mermaid and the Minotaur*, New York, Harper and Row, 1976.
- DUELLI-KLEIN, Renate. «Berkely Freshwomen Look at Women's Studies», *Women's Studies Quarterly*, vol. 9, n° 2, 1981, p. 24.
- EICHLER, Margrit. «The Relationship Between Sexist, Non-Sexist, Woman-Centred and Feminist Research in the Social Sciences», tiré de Greta NEMIROFF, sous la direction de, *Women and Men: Interdisciplinary Readings on Gender*, Toronto, Fitzhenry and Whiteside, 1987.
- FALUDI, Susan. *Backlash: The Undeclared War Against American Women*, New York, Doubleday Anchor Books, 1991.
- FARKAS, Edie. «The West in a World Context? A Predetermined Story», *Vanier College Teacher's Association Newsletter*, vol. 11, n° 4, 1990, p. 18-19.
- FREIRE, Paulo. *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*, South Hadley, MA, Bergin and Garvey, 1985.
- FULWILER, Toby. «Journals Across the Disciplines», *English Journal*, vol. 69, n° 9, 1990.
- GILLIGAN, Carol. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, Harvard University Press, 1982.
- GIROUX, Henry A. *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, MA, Bergin and Garvey, 1983.

- HACKER, Sally. *Pleasure, Power and Technology*, Boston, Unwin Hyman, 1989.
- HALL, Roberta M., et Bernice R. SANDLER. *The Classroom Climate: A Chilly one for Women*, Washington, D.C., Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges, 1982.
- KAUFMAN, Michael, sous la direction de. *Beyond Patriarchy: Essays by Men on Pleasure, Power and Change*, Toronto, Oxford, 1987.
- KELLER, Evelyn Fox. *Reflections on Gender and Science*, New Haven, Yale University Press, 1985.
- MASLOW, Abraham. *The Farther Reaches of Human Nature*, London, Penguin Books, 1966.
- MASLOW, Abraham. *Towards a Psychology of Being*, New York, Van Nostrand Reinhold Company, 1968.
- MOUSTAKIS, Clark. *Individuality and Encounter*, Cambridge, MA, A. Doyle Publishing Company, 1968.
- MOUSTAKIS, Clark. *Teaching and Learning*, New York, Ballantine Books, 1972.
- NEMIROFF, Greta Hofmann. «Beyond "Talking Heads:" Towards an Empowering Pedagogy in Women's Studies», *Atlantis*, vol. 15, n° 1, 1989.
- NEMIROFF, Greta Hofmann. *Reconstructing Education: Towards a Pedagogy of Critical Humanism*, New York, Bergin and Garvey, 1992.
- RICH, Adrienne. *On Lies, Secrets, and Silence*, New York, W. W. Norton, 1979.

- ROBERTSON, Heather-Jane. *Teacher Development and Sex Equity*, allocution présentée à l'occasion de la conférence internationale sur le perfectionnement des enseignants et enseignantes, Toronto, Ontario, 1989.
- ROGERS, Carl. *Freedom to Learn*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill, 1969.
- ROGERS, Carl. *Freedom to Learn for the 80s*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill, 1983.
- SHOR, Ira, sous la direction de. *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Libratory Teaching*, Portsmouth, Heinemann, 1987.
- SAPON-SHEVIN, Mara, et Nancy SCHNIEDEWIND. «Cooperative Learning as Empowering Pedagogy», tiré de Christine E. SLEETER, sous la direction de, *Empowerment through Multicultural Education*, New York, SUNY Press, 1991.
- SPENDER, Dale, sous la direction de. *Introduction — Men's Studies Modified : The Impact of Feminism on the Academic Disciplines*, Oxford, Pergamon Press, 1981.
- SPENDER, Dale. *Man-Made Language*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1980.
- TOMM, Winnie, sous la direction de. *Introduction — The Effects of Feminist Approaches on Research Methodologies*, Waterloo, Ontario, Wilfrid Laurier University Press, 1989.
- TURKEL, Kathleen Doherty. «Teaching about Women to Male-Identified Students», *Teaching Sociology*, vol. 14, juillet 1986, p. 188-190.
- WEILER, Kathleen. *Women Teaching for Change: Gender, Class and Power*, South Hadley, MA, Bergin and Garvey, 1988.

WILLIAMS, Dana. «Is the Postsecondary Classroom a Chilly Climate for Women?», *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. XX, n° 3, 1990, p. 29.