Un guide pédagogique pour la création de nouveaux rapports femmes-hommes et son évaluation

Catalina Ferrer et Simone LeBlanc-Rainville

Volume 1, numéro 1, 1988

À propos d'éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/057500ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/057500ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue Recherches féministes

ISSN

0838-4479 (imprimé)

1705-9240 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ferrer, C. & LeBlanc-Rainville, S. (1988). Un guide pédagogique pour la création de nouveaux rapports femmes-hommes et son évaluation. *Recherches féministes*, 1(1), 79–92. <https://doi.org/10.7202/057500ar>

Résumé de l'article

L'article décrit les deux grandes étapes d'une recherche-action menée dans le milieu scolaire acadien du Nouveau-Brunswick. La première étape visait la création d'un guide pédagogique destiné à promouvoir l'égalité des sexes. La deuxième avait pour but d'évaluer ce guide et de mesurer l'effet de son utilisation sur les attitudes d'un groupe d'élèves.

Intitulé *Vers un nouveau paradigme*, le guide situe le problème du sexisme dans le cadre d'un mouvement de revendication plus vaste. Par le biais d'activités axées sur la pédagogie de la libération, le guide invite à la création d'une société qui ne serait plus fondée sur la domination mais sur des rapports égalitaires et sur des valeurs telles que la solidarité, la justice et la tolérance sociale. Après avoir décrit l'orientation du guide, les auteures abordent la façon dont leur document a été évalué. Elles fournissent quelques résultats qui portent à croire que l'ouvrage est perçu comme ayant une valeur pédagogique certaine et que son utilisation peut entraîner certains changements significatifs dans les attitudes.

UN GUIDE PÉDAGOGIQUE POUR LA CRÉATION DE NOUVEAUX RAPPORTS FEMMES-HOMMES ET SON ÉVALUATION

Catalina Ferrer et Simone LeBlanc-Rainville

**Faculté des Sciences de l'éducation
Université de Moncton**

Cet article a pour but de présenter les résultats d'une recherche-action menée en collaboration avec le milieu scolaire et qui s'est concrétisée dans la création d'un guide pédagogique susceptible de favoriser un nouveau type de rapports entre les sexes. Nous présenterons brièvement le guide lui-même puis nous donnerons les résultats de l'évaluation qui en a été faite.

Le guide

C'est à la demande de l'Association des enseignant(e)s francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB) que nous avons entrepris, en 1983, la préparation d'un guide portant sur les rapports femmes-hommes. Le « Comité de la femme enseignante » de cette association, après avoir examiné des guides de ce genre faits au Québec ou ailleurs, en était arrivé à la conclusion qu'un ouvrage adapté à la réalité acadienne aurait plus de chances d'être utilisé.

Nous avons d'abord préparé des activités pédagogiques qui ont été examinées et commentées par des enseignant(e)s. À la lumière de ces commentaires, nous avons retravaillé les activités. C'est l'une des particularités de notre guide d'avoir été conçu conjointement avec les enseignant(e)s de façon à illustrer l'esprit de collaboration qui s'y trouve préconisé.

L'orientation fondamentale se résume dans le titre : *Vers un nouveau paradigme*. Cette expression est une invitation à s'inscrire dans une nouvelle ligne de pensée où il devient possible d'espérer un nouvel ordre du monde, un ordre qui ne serait plus centré sur la domination.

Selon, entre autres, Fritjof Capra (1983) et Marilyn Ferguson (1981), de nombreuses personnes sont déjà engagées dans ce qu'il serait maintenant convenu d'appeler « le nouvel âge » ou « le nouveau paradigme ». On les retrouve dans des organismes ou des réseaux de toutes sortes : les regroupements pour la paix dans le monde, les mouvements féministes, les « partis verts », les institutions où l'on pratique une médecine « holiste », les mouvements pédagogiques où, dans un esprit d'éducation totale, on vise le développement de tout le potentiel humain, les groupes qui se forment un peu partout pour travailler à des causes telles que le respect des droits des minorités, l'instauration d'un nouvel ordre économique mondial, l'humanisation de la technologie ou la lutte contre la faim.

C'est dans ce courant que nous avons voulu inscrire notre travail sur la recherche de l'égalité des sexes.

Postulats

Nous sommes parties de certains postulats de base sur le sexisme, sa nature, ses causes et ses effets possibles et nous nous sommes penchées sur quelques éléments de solution. En présentant ici de façon très succincte et forcément incomplète le fruit de notre réflexion, nous ne pouvons ni faire justice aux auteur(e)s qui nous ont inspirées ni traduire adéquatement le lent travail de mûrissement nourri par notre expérience personnelle.

Des nombreuses définitions du sexisme, nous avons retenu celle de Lise Dunnigan (1975) selon qui le sexisme est une « orientation qui défavorise un sexe en faveur de l'autre. Par exemple, les stéréotypes rattachés au sexe sont à l'avantage du sexe masculin. » (p.3).

Notre premier postulat porte sur la nature de « cette orientation » qu'est le sexisme. Il se formule comme suit : *c'est la culture et non l'anatomie qui crée le sexisme.*

Il n'est pas possible dans cet article de toucher à toute la complexité du processus d'identification sexuelle et à la place qu'y occupent les facteurs hormonaux, génétiques et sociaux. Nous partons du principe que même si l'influence des facteurs hormonaux et génétiques ne peut être ignorée, c'est le processus de socialisation qui est l'élément prépondérant aussi bien dans l'acquisition des attitudes et des comportements dits « féminins » ou « masculins » que dans la formation des stéréotypes sexuels qui en découlent.

Le sexisme s'apprend, comme tout autre élément socio-culturel. Plusieurs recherches, dont celles de Margaret Mead (1963) et de Elena Gianini Belotti (1974), l'ont démontré aux cours des dernières décennies.

Notre deuxième postulat s'énonce de la façon suivante : *le sexisme est le produit de la société de domination patriarcale.*

Le sexisme n'est pas un phénomène isolé, mais le produit d'une société qui engendre toutes sortes de discriminations. Sur ce point, notre position est celle des féministes qui, comme Armande Saint-Jean (1983), considèrent que les injustices faites aux femmes répondent à un modèle de société, la société patriarcale, centrée sur des rapports de domination et de compétition. Il existe des peuples, des classes sociales, des ethnies, des groupes sociaux dits « minoritaires » qui font aussi les frais de cette société patriarcale. En fait, c'est une très grande partie de la population de la terre qui vit les conséquences d'une société fondée sur la domination. La situation d'exploitation que subissent ces hommes et ces femmes suppose une conception du monde selon laquelle il est légitime qu'une catégorie de personnes en domine une autre. Dans cette entreprise de domination, même la nature est exploitée de façon irresponsable au profit d'une minorité qui s'est arrogé le pouvoir.

Comme troisième postulat nous avons retenu le suivant : *le sexisme est défavorable aux femmes et aux hommes.*

Cela suppose que le sexisme ne touche pas que les femmes, bien que les stéréotypes soient surtout à l'avantage des hommes, comme le montrent les nombreuses études que passe en revue Marlene Mackie (1983). À notre point de vue, c'est le *potentiel* humain de chaque individu que menace le sexisme. Par

suite de tous les processus de ségrégation dans l'éducation, dans le travail, dans la société, « chaque personnalité », comme le dit Kate Millet (1971), « se réduit à la moitié, et souvent à moins, de son potentiel humain. » (p.46).

Solutions possibles au problème du sexisme

Sur le plan social : viser le changement de la société de domination

Dans notre conception, lutter contre le sexisme, c'est aussi lutter contre d'autres formes de discrimination. C'est contribuer à saper la base idéologique qui fonde la hiérarchisation des êtres humains.

La division sexuelle patriarcale est le modèle premier d'une série de distinction de rang, d'âge, de race, de culture, de classe, de nation, etc., où toute différence est traitée comme une source d'inégalité. (Micheline de Sève, 1985, p. 17)

Il nous paraît évident que la véritable égalité des femmes ne peut s'obtenir dans un type de société qui suppose l'existence de groupes dominants et de groupes dominés. À quel genre d'égalité peut prétendre, par exemple, la femme noire dans une société où la couleur est la source de discrimination ?

Rechercher l'égalité des sexes ne signifie donc pas revendiquer un renversement de la situation actuelle ou se contenter d'accroître le nombre de femmes dans les postes traditionnellement occupés par des hommes. Si les femmes se substituent aux hommes en perpétuant le modèle de domination légué par le patriarcat, rien ne sera vraiment changé. Il faut plutôt viser la création de nouveaux rapports entre les personnes et entre les peuples, c'est-à-dire des rapports égalitaires de réciprocité et de solidarité. Comme ne cessent de l'affirmer des féministes telles que Françoise Collin (1975), cela suppose la mise en place de nouvelles structures sociales qui favoriseraient pleinement la mise en pratique des rapports égalitaires.

Sur le plan pédagogique : viser le changement des valeurs dominantes

Le patriarcat a engendré la domination, l'exploitation et la violence. Pour se maintenir, il lui a fallu valoriser l'individualisme et la compétition. Même si l'on ne saurait mettre fin aux effets du patriarcat sans passer par l'instauration de nouvelles structures sociales, il y a lieu d'amorcer à l'école la promotion de valeurs susceptibles d'ébranler les assises du patriarcat et de jeter les bases d'une nouvelle société.

Il serait trop long d'étudier ici les rapports qu'entretient l'école avec la société en général et de discuter sérieusement d'une question complexe et controversée que l'on pourrait résumer comme suit : est-il possible de changer les valeurs véhiculées à l'école sans avoir auparavant transformé la société ou, au contraire, l'école peut-elle devenir le fer de lance du changement social ? Sans prendre ici parti dans ce débat, nous considérons que l'école peut contribuer à hâter l'avènement d'un monde meilleur. Bien qu'elle soit une expression du système social en place, on ne peut nier que l'école possède une certaine marge de liberté qui lui permet de participer, de par sa nature, au mouvement de renouveau qui vise à humaniser la société. Par contre, si elle reste indifférente à ce mouvement, elle contribue, en quelque sorte, à maintenir la société de domination. Dans notre

guide, nous invitons les enseignant(e)s à s'engager dans la création des conditions pédagogiques nécessaires à la compréhension de la réalité sociale et à l'acquisition des valeurs sous-jacentes à un nouveau paradigme axé sur la justice, la solidarité, la tolérance sociale, l'harmonie avec la nature, la paix fondée sur le respect des droits humains.

La pédagogie que nous préconisons dans le guide s'inspire principalement de Paulo Freire. C'est une « pédagogie de la libération », qui s'oppose à la « culture de domination » et favorise des rapport d'égalité et de solidarité. Par le biais du « dialogue », cette pédagogie vise à transformer la dépendance des opprimé(e)s en indépendance. Chez Freire (1983), le « dialogue » comporte deux pôles qu'il appelle « action et réflexion » ou encore « pratique et théorie ». Ces pôles forment un ensemble dont il ne faut pas séparer les éléments. « Coupée de la pratique, la théorie devient simple verbalisme; séparée de la théorie, la pratique n'est qu'activisme aveugle » (1983, p. 188). En favorisant l'élimination des rapports de domination, le dialogue amène l'enseignant(e) et l'élève à se sensibiliser aux problèmes sociaux, à dépasser leurs préjugés et à cheminer ensemble dans l'action.

L'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui, en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève. Ce dernier, en même temps qu'il est éduqué, est aussi éducateur. Tous deux ainsi deviennent sujets dans le processus où ils progressent ensemble. (Freire, 1983, p. 62)

Le guide invite à pratiquer ce type de pédagogie en fournissant des instruments pour analyser la réalité sociale et pour favoriser la prise de conscience des situations de domination qui vivent, entre autres victimes, celles du sexisme. Les activités sont conçues de manière à faciliter la perception des liens entre le sexisme et la société de domination. L'analyse se fait dans le cadre de travaux où les élèves et l'enseignant(e) sont amené(e)s à échanger, à coopérer et à poser les gestes qu'appelle leur réflexion. Voilà pourquoi le guide accorde de l'importance aux travaux d'équipe, aux discussions, à la confrontation de points de vue. Entrevues, sondages, projets collectifs de toutes sortes sont proposés. Dans le but de faire connaître les résultats de leurs recherches et de leur réflexion, on invite les élèves à rédiger des comptes rendus, des lettres, des articles dans le journal local et celui de l'école. L'implication dans le milieu est encouragée. Dans certains cas, le type de démarches qu'il y a lieu d'effectuer auprès des autorités est suggéré.

Nous croyons que si, par le biais de leurs activités scolaires, les jeunes se sensibilisent aux effets de diverses formes de discrimination et apprennent à revendiquer leurs propres droits et ceux des opprimé(e)s, on peut espérer les voir devenir de véritables agents de changement qui se joindront aux forces montantes actuelles pour créer un monde plus égalitaire.

Contenu

Les 54 activités du guide se regroupent autour de six thèmes principaux : « Image publique », « Rôles et stéréotypes », « Travail rémunéré », « Violence », « Contribution des femmes », et « Revendications des femmes ». Chacun des thèmes se subdivise en sous-thèmes. Par exemple, le thème « violence » comprend trois activités sur la violence familiale, trois sur la violence sexuelle et

deux sur la guerre. Conçues pour être intégrées aux disciplines du programme d'étude, les activités comportent, en plus des objectifs de sensibilisation à la cause des femmes, des objectifs pédagogiques et des suggestions souvent assez détaillées sur la manière de s'y prendre pour atteindre ces objectifs. La plupart des activités sont accompagnées d'annexes dont une bonne partie est formée de textes acadiens. Parmi ces derniers, on trouve un conte inédit composé par les auteures pour illustrer leur conception d'un monde nouveau. À titre d'exemple, une des activités se trouve en annexe.

Si l'on en juge par les commentaires reçus, ce qui constitue la spécificité du guide, c'est à la fois la participation des enseignant(e)s à sa conception, son cadre théorique qui situe le sexisme dans un mouvement de revendication plus vaste et l'abondance de la documentation fournie aux enseignant(e)s.

Limites du guide

Nous sommes conscientes que ce guide n'est pas la panacée dont on pourrait rêver. Il a ses limites intrinsèques auxquelles s'ajoutent celles qui proviennent de l'extérieur.

La principale limite du guide lui-même est son manque d'universalité. Il n'aborde pas tous les thèmes et n'explore pas en profondeur ceux qu'il touche. Ce n'est, en fait, qu'un outil de travail, un point de départ. Dans notre optique, cette limite est compensée par l'avantage qu'il peut y avoir à disposer d'un document qui ne se présente pas comme un ouvrage exhaustif, définitif, figé mais comme une incitation à se mettre à l'œuvre.

Il devient alors évident que le véritable travail reste à faire à l'école, dans la famille, dans la société. Le guide ne prétend pas être autre chose qu'une occasion d'amorcer la réflexion et l'action au niveau de la salle de classe.

Pour qu'un changement significatif s'opère dans les attitudes et les comportements, il faut beaucoup plus que des activités sporadiques. Le climat qui règne dans la classe et dans l'école devra être favorable au changement. Dans ce domaine, les gestes posés sont souvent plus éloquents que la parole. Même si les activités réalisées sont bien faites, elles auront peu d'effets si l'ambiance de l'école incite par ailleurs à la peur du changement.

La pédagogie que préconise le guide est exigeante pour l'enseignant(e). Elle suppose de la créativité, de la souplesse et de la disponibilité. Les enseignant(e)s ancré(e)s dans la routine pourraient se sentir bousculé(e)s dans leurs habitudes et trouver bien des raisons pour ne pas s'engager. Et parmi ceux et celles qui désirent ardemment s'atteler à la tâche, le manque de temps pour satisfaire à toutes les exigences du programme est peut-être un obstacle à la réalisation de certaines activités.

Le guide exhorte au changement dans le respect du pluralisme; il invite à la tolérance. Or, cette exigence elle-même peut créer des situations ambiguës où il devient difficile de préciser les limites du sexisme ou celles du respect des êtres humains. Par exemple, au nom de la tolérance et du respect des droits des autres, doit-on accepter des comportements sexistes ou dominateurs ? Il est à prévoir que les enseignant(e)s seront parfois perplexes.

Le changement des valeurs, des attitudes et des perceptions est un processus long et complexe. Dans le cas du sexisme, les préjugés viennent de si loin et sont

si liés à la culture et aux pratiques sociales propres à chaque groupe, voire à chaque personne, qu'on ne saurait espérer les extirper tous à brève échéance chez soi et chez les autres.

Compte tenu de toutes ces limites, il serait utopique de croire qu'un guide pédagogique, quel qu'il soit, puisse, à lui seul, provoquer le changement désiré.

L'évaluation du guide

Avec l'approbation du ministère de l'Éducation, la distribution du guide dans les écoles du Nouveau-Brunswick a commencé en septembre 1985. Chaque enseignant(e) en a reçu un exemplaire. En ce moment, il est impossible de connaître le nombre d'enseignant(e)s qui se servent du guide dans leur enseignement des diverses disciplines.

De son côté, l'AEFNB fait la promotion du guide; elle encourage ses membres à l'utiliser et elle offre des ateliers sur le sujet. De plus, elle a procédé à l'évaluation du document et de son application en milieu scolaire. Grâce à une subvention du Secrétaire d'État, elle a retenu les services d'un spécialiste en évaluation. Celui-ci élaborera un plan qui comportait deux volets : d'une part, une évaluation du guide faite par un jury de cinq spécialistes à l'aide d'une grille et, d'autre part, une expérimentation du guide dans des classes de l'élémentaire et du secondaire. Bien que l'évaluation faite par le jury soit très positive, il ne sera question ici que de l'expérimentation.

Expérimentation

Dans le but de mesurer si l'utilisation du guide pouvait susciter un changement d'attitude chez les élèves, on procédera à une expérimentation. Initialement, cette expérimentation devait s'étendre sur toute une année scolaire et comprendre une quinzaine de classes. Des circonstances imprévues ont obligé l'équipe à réduire la durée à cinq mois et le nombre de classes à neuf.

L'expérimentation s'est déroulée de janvier à mai 1985 dans neuf classes de la région de Moncton : une de 3^e année; deux de 6^e; une de 7^e; une de 8^e; une de 11^e et trois de 12^e. Au total, 252 élèves ont participé à l'expérience. Sept enseignantes et deux enseignants se sont portés volontaires pour entreprendre le projet.

En janvier, deux prétests furent administrés dans les classes. Vint ensuite l'expérimentation proprement dite. Il s'agissait de faire, chaque mois, au moins deux activités parmi celles qui étaient proposées. Après chaque activité, l'enseignant(e) répondait par écrit à quelques questions sur la façon dont le tout s'était déroulé.

Instruments d'évaluation

Les trois instruments d'évaluation conçus pour les fins du projet se composent d'un questionnaire d'attitudes, d'un test de rédaction et d'une grille appelée « feuille de route ».

Le premier instrument est un questionnaire destiné à mesurer les attitudes des élèves en matière d'égalité des sexes. Les élèves du secondaire y ont répondu en cochant l'une des cinq possibilités suivantes : « totalement d'accord », « d'accord », « pas d'accord », « totalement en désaccord », « je ne sais pas ». Pour les

élèves de l'élémentaire, les choix étaient réduits à trois : « d'accord », « pas d'accord » et « je ne sais pas ». Ce questionnaire a été construit à partir de plusieurs questionnaires de langue anglaise.

Le deuxième instrument intitulé « test de rédaction » a été conçu de façon à permettre aux élèves de formuler leurs propres idées concernant l'égalité des sexes. Pour ce faire, on leur demandait d'imaginer la situation suivante : un bon matin, tout le monde a changé de sexe; tous les garçons sont devenus des filles et toutes les filles, des garçons. Il s'agissait ensuite de décrire ce qu'une telle transformation changerait ou ne changerait pas dans leur vie.

Les deux instruments que nous venons de décrire ont été utilisés aussi bien pour le prétest que pour le post-test.

La grille intitulée « feuille de route » avait pour but d'identifier tout problème ou toute situation particulière reliée aux élèves, à l'enseignant(e), aux objectifs de l'activité et au déroulement de celle-ci, aux activités supplémentaires et au matériel didactique.

Sauf la « feuille de route », les instruments utilisés ont été validés. Le test de rédaction a été soumis au groupe d'enseignant(e)s faisant partie de l'expérimentation. Trois options différentes, dont un test de connaissance, ont été analysées. Le choix s'est finalement porté sur la rédaction prétest et post-test. De plus, une classe de 10^e année ne faisant pas partie de l'expérimentation a répondu au test de rédaction. Suite à la réaction des élèves, l'enseignante a émis des suggestions sur la formulation du test.

Quant au questionnaire d'attitudes, il a été administré à deux groupes d'étudiant(e)s de première année universitaire en sciences de l'éducation. De plus, il a été analysé par cinq enseignant(e)s faisant partie de l'expérimentation. Il a également été soumis à cinq enfants d'âge scolaire.

Les diverses suggestions ont été prises en compte dans la formulation finale du questionnaire, en particulier en ce qui a trait au vocabulaire et à la clarté des questions.

Une étude de fiabilité du test d'attitudes a donné des coefficients de fiabilité Alpha pour le groupe élémentaire et secondaire variant entre ,79 et ,85.

Compilation des données

L'analyse du contenu des rédactions (prétest et post-test) a été faite par une assistante. En partant du texte des élèves, huit domaines où pouvait se manifester une attitude en rapport avec l'égalité des sexes ont été établis. Chaque élément pertinent des rédactions a été classé dans un de ces domaines, puis il a été évalué comme étant « sexiste », « égalitaire », ou « neutre ». D'après le nombre d'éléments dans l'une ou l'autre de ces trois catégories, l'élève a d'abord été classé(e) comme étant « plutôt sexiste », « très sexiste », « plutôt égalitaire », « très égalitaire », « neutre ». Le nombre d'élèves classé(e)s dans la catégorie « très égalitaire » étant très petit, les deux catégories « plutôt égalitaire » et « très égalitaire » ont été regroupées pour former la catégorie « égalitaire ». Quelques sujets (moins de 3%) ont fourni des réponses si difficiles à interpréter qu'il a été impossible de les classer. Ces sujets ont dû être éliminés.

La fidélité de tout ce processus de codage a été vérifiée par deux professeures qui ont revue six copies choisies au hasard. Dans l'ensemble, le codage fait par les professeures était essentiellement le même que celui de l'assistance.

La compilation des données recueillies par le questionnaire d'attitudes (prétest et post-test) a été effectuée par une autre assistante. Les analyses statistiques ont été faites par ordinateur à l'aide du logiciel SPSS.

Résultats de l'expérimentation

Les lignes de force qui se dessinent semblent indiquer un certain changement positif dans les attitudes des élèves. Dans quelques cas, ce changement est statistiquement significatif.

Analyse du test de rédaction

L'analyse du contenu des *rédictions* révèle une différence significative entre le prétest et le post-test aussi bien pour l'ensemble de l'échantillon que pour les garçons et les filles pris(e)s séparément. Comme l'indique le tableau 1, la proportion des répondant(e)s qui avaient été classé(e)s comme « plutôt sexistes » ou « très sexistes » au prétest était très forte tant chez les filles que chez les garçons. La proportion a sensiblement diminué au post-test, passant de 85% pour l'ensemble (garçons et filles) à 69,52%. Chez les filles, elle est passée de 85,9% au prétest à 73% au post-test. C'est chez les garçons que la diminution est la plus marquée : de 85,4% au prétest, à 65,68% au post-test. Cette variation est significative à $p < ,001$.

Quand on examine les résultats à partir du niveau scolaire des répondant(e)s, ce changement significatif dans les attitudes se retrouve en sixième année ($p < ,0001$), en huitième ($p < ,05$), en onzième ($p < ,0001$) et en douzième ($p < ,01$).

Analyse du questionnaire d'attitudes

Les réponses fournies dans le *questionnaire d'attitudes* ne sont pas aussi homogènes. La différence entre le prétest et le post-test n'est pas aussi marquée. L'analyse de variance montre que les résultats varient selon le sexe et le niveau scolaire.

En effet, chez les filles de l'élémentaire, l'analyse de variance fait apparaître une différence significative entre le prétest et le post-test. Cette différence va dans le sens d'une certaine diminution des attitudes sexistes. Elle apparaît dans le score total, c'est-à-dire pour l'ensemble des questions ($p < ,01$) et pour neuf questions prises isolément. On ne retrouve cette différence ni chez les filles du secondaire ni chez les garçons des deux niveaux.

D'autres différences significatives apparaissent, mais elles ne portent que sur certaines questions et non sur le score total. Par exemple, à propos de l'item 19 (« Les messages publicitaires à la télévision utilisent souvent la fille ou la femme comme un objet, une belle décoration »), on note chez les garçons de l'élémentaire et du secondaire de même que chez les filles de l'élémentaire un changement positif significatif.

Dans le but de déterminer si les changements d'attitudes étaient liés aux thèmes abordés dans le cadre des activités, une analyse factorielle a été faite à partir des 52 items du questionnaire. Quatre groupes ont fait l'objet d'une analyse : le groupe du prétest élémentaire, celui du post-test élémentaire, celui du prétest secondaire et celui du post-test secondaire.

Tableau I : Analyses du chi-carré pour les rédactions, prétest — post-test

Réponses	Prétest		Post-test		Prétest		Post-test		Prétest		Post-test	
	Total	%	Total	%	Filles	%	Filles	%	Garçons	%	Garçons	%
Plutôt sexiste	104	41,26	95	45,23	55	38,73	58	53,7	49	44,54	37	36,27
Très sexiste	112	44,44	51	24,29	67	47,18	21	19,4	45	40,9	30	29,41
Égalitaire	10	3,9	24	11,42	6	5,21	11	10,13	4	3,63	13	12,74
Neutre	24	9,5	34	16,19	13	9,15	15	13,9	11	10,0	19	18,62
Total	250	99,2	204	97,14	141	99,3	105	97,3	109	99,1	99	97,06

$\chi^2 = 60,83$

$p = <,0001$

$\chi^2 = 67,85$

$p = <,0001$

$\chi^2 = 18,15$

$p = <,0004$

Si l'on suit le critère d'exclusion de Kaiser (eigen value = 1,0), le nombre de facteurs à retenir dans les quatre analyses varie entre 14 et 17.

Le pourcentage de la variance expliquée ne dépasse pas 23% pour le premier facteur et 10% pour le deuxième. Les sept premiers facteurs expliquent approximativement 50% de la variance.

La structure du questionnaire est donc multivariée, ce qui ne permet pas de faire une interprétation des résultats en fonction de deux ou trois facteurs principaux. Toutefois, les résultats de l'analyse en facteurs pourront servir à la révision du questionnaire en vue d'une éventuelle standardisation auprès d'une population plus représentative.

Feuilles de route

Les « feuilles de route » ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Dans l'ensemble, les commentaires des enseignant(e)s sont très positifs. Ils soulignent généralement que les activités étaient intéressantes pour les élèves et qu'elles suscitaient la réflexion. La principale difficulté qui nous est signalée est le manque de temps pour exploiter à fond les thèmes abordés. Dans quelques cas, les enseignantes de l'élémentaire déplorent chez leurs élèves l'absence de connaissances préalables qui auraient permis de mieux comprendre le sens de l'activité.

Limites de l'expérimentation

Les contraintes de temps auxquelles nous avons dû nous soumettre n'ont pas permis d'offrir aux enseignant(e)s toute la préparation qui aurait été souhaitable pour que les activités soient conduites selon l'esprit du guide. Cette lacune nous est apparue très clairement quand deux enseignantes ont rapporté dans les « feuilles de route » avoir utilisé la compétition pour motiver les élèves à faire une activité. Par contre, il faut se demander s'il est possible d'amener des enseignant(e)s à faire leurs tous les principes préconisés dans le guide.

L'expérimentation n'a duré que cinq mois. On ne saurait s'attendre à un changement profond des attitudes dans un aussi court laps de temps. D'ailleurs, même quand les instruments ont dénoté un changement significatif, qui pourrait prétendre que ce changement se traduira nécessairement et de façon durable par des comportements ? Le véritable impact du guide échappe peut-être à la mesure. Outre le fait qu'il est difficile de mesurer les effets à long terme d'une activité pédagogique quelle qu'elle soit, l'orientation particulière de notre guide présente un défi de taille aux procédures habituelles d'évaluation. L'ouvrage a été conçu pour être utilisé de façon souple et très personnelle et non selon les contraintes qu'entraîne une évaluation systématique. Il nous semble que dans une certaine mesure, il nous a fallu déroger à quelques-uns des principes énoncés dans le guide pour sauvegarder ceux de la mesure et de l'évaluation. Dans ce domaine, comme dans bien d'autres, de nouvelles pratiques, plus conformes à l'esprit du nouveau paradigme, prennent naissance. Nous aurions souhaité être à même de nous en prévaloir.

Conclusion

La recherche-action que nous avons menée a été pour nous une expérience riche d'enseignements. Les nombreux contacts qu'il a fallu maintenir avec le milieu scolaire tout au long de la préparation du guide nous ont convaincus que notre démarche n'était pas vaine et qu'elle répondait à un besoin réel. L'accueil qui nous a été réservé au cours des ateliers que nous avons donnés dans plusieurs provinces depuis la parution du guide, de même que l'expérimentation elle-même, nous incitent à conclure que notre document est perçu comme un instrument dont on peut se servir avec profit pour aider à l'évolution des mentalités.

Bien entendu, il faut aux enseignant(e)s du courage et une bonne dose de foi dans l'avenir pour s'engager dans la voie que propose le guide. Comme le dit Marilyn Ferguson, (1981)

Les nouveaux paradigmes sont à peu près toujours accueillis avec froideur, et même moquerie et hostilité. Ils apparaissent comme des hérésies et suscitent l'attaque. L'histoire en fournit maints exemples : Copernic, Galilée, Pasteur, et bien d'autres [...], ceux qui ont travaillé dans l'ancien cadre y sont attachés par l'habitude. (p. 21-22).

Déjà, nous avons des raisons d'estimer que les enseignant(e)s savent se montrer à la hauteur de ce nouveau défi. Devant l'immensité de la tâche, la contribution de chaque personne peut paraître insignifiante, mais c'est la somme des efforts individuels qui amènera le changement de paradigme.

La tradition misogyne occidentale ne date pas d'hier, elle a trois mille ans. Nous n'allons pas la faire changer en quelques années, et encore moins en quelques représentations de la Médée d'Euripide. Ce n'est qu'une goutte d'eau. Mais, enfin, s'il y avait beaucoup de gouttes de cette eau, ça finira par faire tourner le moulin, pour le bien de tout le monde, pas seulement pour le bien des femmes. (Marie Cardinal, 1986, p. 128)

À elle seule l'école ne saurait faire le changement social qui permettrait une véritable égalité des sexes. Elle peut cependant prendre le leadership dans ce domaine en créant un environnement qui incite les enfants à effectuer le changement de valeurs et de perception nécessaire. Elle peut également constituer un des noyaux autour duquel la communauté organisera les différentes actions culturelles et socio-politiques qui jetteront les bases d'une nouvelle société.

Le paradigme qui sous-tend tout le guide pédagogique est porteur d'espoir, nous en sommes persuadées. Il fournit aux jeunes une voie d'action en les encourageant à poursuivre la construction d'une société nouvelle. La jeunesse n'est d'ailleurs pas étrangère aux valeurs que propose le nouveau paradigme. Elle en est même, le plus souvent, porteuse, mais elle se bute à l'hostilité de l'organisation sociale érigée et maintenue par les adultes qui en tirent parti.

Fondée sur des rapports égalitaires, cette nouvelle société ne peut être que plus humaine, plus « écologique ». C'est donc l'humanité tout entière qui a intérêt à travailler à son avènement.

Remerciements

Nous remercions les personnes qui ont collaboré à cet article : Gilles Nadeau, responsable de l'évaluation du guide; Rose-Marie Mallet-Robichaud et Suzanne Caissie, assistantes; Annette Belliveau et Alberte Gautreau, secrétaires.

Références

- Autre temps, autres mœurs*, Guide pédagogique pour une éducation non sexiste, Ontario, l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1981.
- BADINTER, E., *L'un est l'autre. Des relations entre les hommes et les femmes*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1986.
- BEDJAOUI, M. et autres, *Éduquer au dialogue des civilisations*, Québec, les Éditions du Sphinx, 1983.
- BREAU, A., « Bilan du mouvement des femmes », *le Papier*, n° 5, Université de Moncton, N.-B., 1985.
- CAIN, M. A., *Boys and Girls Together*, Non-sexist Activities for Elementary Schools, Florida, Learning Publications Inc., 1980.
- CAPRA, F., *le Temps du changement. Science, société et nouvelle culture*, Monaco, le Rocher, 1983.
- CARDINAL, M., *la Médée d'Euripide*, Montréal, VLB éditeur, 1986.
- CHAMPAGNE-GILBERT, M., *la Famille et l'homme à délivrer du pouvoir*, Ottawa, Leméac, 1980.
- COMITÉ PERMANENT DU STATUT DE LA FEMME DU MADAWASKA, *Reste dans ta cour*, Edmunston, 1978.
- COLLIN, F., « Pour une politique féministe, fragments d'horizon », *les Cahiers du Grif*, n° 6, 1975.
- DE BEAUVOIR, S., *le Deuxième sexe*, Paris, Gallimard, 1949.
- DE SEVE, M., *Pour un féminisme libertaire*, Montréal, Éditions du Boréal Express, 1985.
- DECROUX-MASSON, A., *Papa lit, maman coud*, Paris, Denoël/Gonthier, 1979.
- DESCARRIES-BÉLANGER, F., *L'École rose... et les cols roses*, Québec, Éditions Coopératives, 1980.
- DUNNIGAN, L., *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*, Québec, Conseil du statut de la femme, 1975.
- FERGUSON, M., *les Enfants du Verseau*, Paris, Calmann-Lévy, 1981.
- FREIRE, P., *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1983.
- FROMM, E., *De la désobéissance*, Paris, Laffont, 1983.
- GIANINI-BELOTTI, E., *Du côté des petites filles*, Paris, Éditions des Femmes, 1974.
- GREER, G., *la Femme eunuque*, Paris, Laffont, 1970.

- GROULT, B., *Ainsi soit-elle*, Paris, Grasset, 1975.
- Guide d'animation : Pareil, pas pareils*, Québec, Gouvernement du Québec, 1985.
- HANSEN, J. C., WARNER, R. W. et SMITH, E. M., *Group counselling : Theory and Process*, Chicago, Rand McNally, 1976.
- JACQUARD, A., *Éloge de la différence*, Paris, Éditions du Seuil, 1978.
- LAMOUREUX, D., *Fragments et collages, Essai sur le féminisme québécois des années 70*, Montréal, Éditions du Remue-Ménage, 1986.
- La Pédagogie progressiste*, Montréal, les Publications la Maîtresse d'école inc., 1983.
- Les Images des femmes*, Rapport du groupe de travail sur les stéréotypes sexistes dans les médias de radiodiffusion, Québec, Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes, 1981.
- MCKEE-ALLAIN, I., CLAVETTE, H., *Portrait socio-économique des femmes du Nouveau-Brunswick*, tome 1, Moncton, 1983.
- MACKIE, M., *Exploring Gender Relations, A Canadian Perspective*, Toronto, Butterworth and Co., 1983.
- MEAD, M., *Mœurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon, 1963.
- MILLET, K., *la Politique du mâle*, Evreux, Stock, 1971.
- NORMILE, R., *Toward other images*, Idea book for teachers, Toronto, Federation of women teachers' associations of Ontario, 1984.
- Pour créer de nouveaux rapports femmes-hommes*, Cahier pédagogique, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 1981.
- SAINT-JEAN, A., *Pour en finir avec le patriarcat*, Montréal, Éditions Primeur, 1983.

ANNEXE

Les Acadiennes et le sous-développement

Disciplines : Économie, français

Niveaux : 11^e et 12^e

Type d'activité : Recherche

Objectif de sensibilisation :

Sensibiliser les élèves à l'état de sous-développement des Acadiennes et à la nécessité de réclamer des changements.

Ébauche d'objectifs pédagogiques :

- Développer l'esprit de recherche.
- Apprendre à résumer de la documentation.
- Étudier des relations de cause à effet.
- Apprendre à rédiger un rapport.

Déroulement :*Étape 1*

Pour stimuler les élèves à faire la recherche, les amener à saisir le sens d'une phrase choc du genre de celles-ci :

« Les Acadiennes manifestent plusieurs symptômes du sous-développement, non seulement comme résidentes du N.-B., mais comme femmes francophones de ce territoire sous-développé ».

Égalité, automne 1983, p. 34.

« S'il est vrai de dire que la plupart des caractéristiques de l'emploi des femmes sont d'abord déterminées par la division sexuelle du travail, il ne faut pas oublier que le fait de faire partie d'un groupe ethnique dont les droits ne sont pas reconnus ne peut qu'aggraver une situation déjà dévalorisée ».

Femmes et francophones : double infériorité,
Fédération des femmes canadiennes-françaises, Ottawa, 1981, pp. 68-69.

Étape 2

Mettre à la disposition des élèves les deux ouvrages cités plus haut ainsi que le recueil préparé par Isabelle McKee-Allain et Huguette Clavette intitulé *Portrait socio-économique des femmes du Nouveau-Brunswick* publié à Moncton en 1983.

Étape 3

Proposer aux élèves de recueillir dans ces ouvrages des chiffres ou des faits qui viennent appuyer la phrase choc utilisée au début. (Ce travail peut se faire en équipe et on peut utiliser des phrases différentes).

Étape 4

Faire préparer un rapport à partir des données recueillies.

Étape 5

Aider les élèves à formuler des recommandations en vue d'un changement.

Étape 6

Encourager les élèves à présenter leur rapport à des organismes (la S.A.N.B., par exemple).

Activité supplémentaire :

- Faire présenter les rapports oralement.