À propos du rôle joué par les hommes dans le domaine des études sur les femmes : une ambivalence profonde

Margrit Eichler et Danielle Couture

Volume 11, numéro 2, 1998

Ils changent, disent-ils

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/058004ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/058004ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue Recherches féministes

ISSN

0838-4479 (imprimé)

1705-9240 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Eichler, M. & Couture, D. (1998). À propos du rôle joué par les hommes dans le domaine des études sur les femmes : une ambivalence profonde. *Recherches féministes*, 11(2), 43–69. <https://doi.org/10.7202/058004ar>

Résumé de l'article

Cet article se penche sur les attitudes des femmes qui enseignent en études sur les femmes envers les hommes qui enseignent dans le même domaine et compare ces attitudes avec celles que les hommes ont d'eux-mêmes. La position prépondérante reflète une profonde ambivalence. D'un côté, ces hommes sont perçus comme des

collègues indispensables ou, du moins, en principe souhaitables; de l'autre, on considère qu'ils se trouvent dans une situation paradoxale, leur présence dans une position d'autorité contredisant le message et l'objectif du cours. La démonstration présente cette ambivalence comme préférable à une acceptation inconditionnelle ou un rejet complet de leur place en études sur les femmes.

À propos du rôle joué par les hommes dans le domaine des études sur les femmes : une ambivalence profonde*

Margrit Eichler

Les clôtures servent à borner des territoires. Être en position assise sur une clôture – ou s'y tenir à cheval – peut se révéler une posture inconfortable, mais notre champ de vision s'en trouve élargi. Lorsqu'on a demandé aux professeures d'études sur les femmes leur opinion concernant la présence de collègues de sexe masculin au sein de ces disciplines, la vaste majorité a manifesté une profonde ambivalence. Voici donc, en résumé, la perspective qui s'offre à nous à partir de ce point d'observation qu'est la clôture. Regardant dans une direction, nous voyons que, pour refléter la voix des femmes quant à leur vécu et aussi leur en offrir une nouvelle et authentique, le champ des études sur les femmes doit demeurer la chasse gardée des seules professeures. Lorsque nous plongeons le regard dans la direction opposée, il apparaît par ailleurs que, si le but ultime est de transformer tout le savoir existant, y compris toute forme d'enseignement, alors les hommes doivent y être associés.

Pendant très longtemps, la seule vision qui nous a été donnée des femmes (lorsqu'il y en avait une) passait à travers le prisme du regard masculin. Comme nous pouvons le constater, cela a créé de sérieuses distorsions dans notre conceptualisation et notre compréhension des hommes et des femmes¹.

Les études sur les femmes ont contribué à faire émerger une vision différente du monde. Beaucoup d'efforts ont été concentrés sur l'exploration de la perception que nous avons de nous-mêmes, comme femmes, mais beaucoup moins sur celle que nous avons des hommes. En particulier, très peu d'énergies ont été consacrées à examiner comment les femmes perçoivent ces hommes qui s'aventurent dans les territoires fortement définis comme appartenant aux femmes. Les hommes qui enseignent dans le domaine des études sur les femmes font partie de ce groupe.

Il n'existe en fait pratiquement aucune étude empirique concernant les hommes qui enseignent dans le domaine des études sur les femmes à l'université. Une recherche poussée sur le sujet s'est révélée peu fructueuse. Nous avons exploré toutes les sources permettant de repérer la présence des hommes au sein des études sur les femmes – que ce soit chez les professeurs,

* Traduction de Danielle Couture.

1. La documentation sur ce sujet est considérable. Voici quelques exemples : Aaron et Walby (1994); Abbott (1991); Barbance (1994); Caplan et Caplan (1994); Carani (1994); Deguire et Messing (1995); Eichler (1991 et 1997); Fonow et Cook (1991); Harding (1987 et 1992); Minninch, O'Barr et Rosenfeld (1988); O'Barr (1992); Reinharz (1992); Stanley et Wise (1990); Tonn (1989).

les assistants-professeurs ou les étudiants². Nous n'avons négligé aucun élément un tant soit peu pertinent pouvant témoigner de cette présence dans le champ.

À travers quelques données éparses glanées ici et là, nous avons trouvé des articles traitant des hommes en tant qu'étudiants inscrits à des cours d'études sur les femmes (Astin et Parelman 1973; Bignell 1996; Dagenais 1989; Sethna 1993; Thomsen, Basu et Reinitz 1995); le résumé d'une expérience personnelle d'enseignement, vécue par un instructeur (Walter 1991); l'instauration d'un programme particulier (Gappa et Eastmond 1978); une étude théorique sur la relation entre les champs d'études portant sur les femmes et ceux sur les hommes (Hanmer 1990); un ensemble d'arguments théoriques appuyant le fait que les études sur les femmes devraient être un domaine réservé aux femmes (Jaggar 1977-1978; Klein 1983 et 1991; Rowland 1982) et, enfin, des résumés de programmes ou de cours comprenant au moins une référence discrète au domaine des études sur les hommes ou réalisées par des hommes (Farley 1979; Gould 1985; Renner 1996).

Mis à part un article tiré de la documentation utilisée ici (Eichler et Vandellac 1993), nous n'avons relevé aucun exemple de cas précis ou d'opinion qui s'appuyait sur une recherche empirique systématique. À notre connaissance, l'étude dont nous allons rendre compte dans le présent texte constitue le seul projet de recherche d'envergure concernant les professeurs travaillant dans le champ des études sur les femmes, et plus particulièrement la seule étude traitant à la fois de leur présence dans le domaine et de la perception des professeurs quant à cet engagement.

L'étude dont nous exposons les données dans le présent article a été réalisée au Canada en 1988-1990 et touche l'ensemble des professeurs et des professeures ayant à un moment ou à un autre donné un cours à unité(s) sur les femmes dans une université canadienne. Y sont inclus à la fois ceux et celles qui enseignaient à temps partiel et à temps plein, ainsi qu'un certain nombre ayant quitté l'enseignement universitaire. Nous estimons avoir rejoint 80 p. 100 de cette population. Notre étude était divisée en quatre parties :

- 1) une analyse des documents officiels concernant l'accès aux programmes et aux cours dans le domaine des études sur les femmes;
- 2) un relevé de tous les professeurs et professeures désignés comme faisant partie de ce groupe (n=892), dont 13 p. 100 de sexe masculin;
- 3) des entrevues téléphoniques réalisées auprès de 102 professeures choisies au hasard et auprès de tous les professeurs ayant pu être joints à ce moment précis dans le temps (n=83);
- 4) des entrevues ciblées auprès d'intellectuelles féministes reconnues comme influentes par les personnes ayant participé à notre enquête. Une description détaillée de notre étude a déjà été faite (voir Eichler et Tite (1990) pour une description générale et Eichler (1992a et 1992b) pour les aspects particuliers). Les données que nous rapportons ici proviennent surtout de la

2. J'aimerais remercier Michelle Webber qui, à titre d'assistante, est responsable de la majeure partie de cette recherche. Nous avons concentré nos efforts sur la documentation publiée depuis 1990, puisque la recherche du Canadian Women's Studies Project concernait la période antérieure à cette date. Nous avons inventorié le répertoire *Sociofile* (résultat : 218 entrées, mais plusieurs se recoupent). Nous avons aussi effectué un survol des revues suivantes : *Atlantis*, *European Journal of Women's Studies*, *Feminist Studies*, *Gender and Education*, *Gender and Society*, *Recherches féministes*, *Signs*, *Women's Studies International Forum*.

troisième partie, soit des entrevues téléphoniques à partir de l'échantillon de professeures choisies au hasard. Les réponses de leurs collègues masculins ont déjà été analysées ailleurs (Eichler et Vandelac 1993) et ne sont reprises ici qu'à des fins de comparaison.

Compte tenu du développement rapide des études sur les femmes au Canada, nous ne pouvons présumer que les données tirées de notre étude décrivent exactement la situation actuelle. Considérant toutefois le peu, voire la quasi-inexistence d'information sur les professeures et surtout sur les professeurs enseignant dans le domaine, nous croyons important d'analyser malgré tout ces données restées jusqu'à maintenant inexploitées.

Au cours de notre étude, nous avons comparé l'information officielle concernant les cours et les programmes donnés dans le domaine des études sur les femmes³ à celle que nous avons obtenue nous-même. Nous avons alors pu constater que le choix réel de cours se trouvait à la fois sous- et sur-représenté dans la documentation officielle (Tite et Malone 1990). De l'ensemble des sources, y compris notre étude, il ressort en effet que 78 p. 100 des principales universités (n=59) donnaient au moins un cours dans le domaine des études sur les femmes en 1988-1989, alors que, si l'on se fie aux seuls annuaires et autres publications officielles, 59 p. 100 de toutes les universités donnaient au moins un cours dans le domaine. Pour évaluer grossièrement l'ampleur du changement survenu au fil des dix dernières années, nous avons effectué une nouvelle recherche pour l'année 1998-1999, à partir des annuaires et des sites Web. Selon ces sources, 40 universités sur un ensemble de 66 établissements, soit 60,6 p. 100, donnaient un programme dans le domaine des études sur les femmes⁴.

3. Celles-ci comprenaient aussi bien des annuaires, dépliants ou imprimés divers que des renseignements des bureaux des registraires.

4. Nous avons aussi cherché s'il y avait des programmes traitant du féminisme, de la sexualité, des hommes, de la transsexualité ou de l'homosexualité. Nous désirons remercier Michelle Webber qui a effectué la recherche pour l'année en cours de même que Diana Gustafson qui a effectué le survol des universités francophones. À l'exception de la sexualité, aucun des autres termes ne figure dans la description des différents programmes. Toutefois, comme nous l'avons mentionné, la documentation officielle ne reflète pas toujours l'offre réelle. Il se peut donc que certains programmes existants ne soient pas inclus dans les statistiques. Cela dit, les données sont comparables pour les deux années, car elles sont fondées sur des renseignements de même nature. Nous n'avons pas vérifié la présence de programmes d'études dans le domaine de la culture, car leur titre ne révèle pas si leur orientation est féministe.

Tableau 1
Programmes d'études sur des femmes/féministes
dans les universités canadiennes, 1988 et 1998

École (province)	1988 (+) Études des femmes	1998 (+) Études des femmes ou autres
Alberta		
Alberta, University of	Majeure, mineure, cours non crédités	Études des femmes
Athabasca University	Cours au choix	Études des femmes (interdisciplinaire**)
Augustana University College	---	Études des femmes (1997/1998) (interdisciplinaire)
Calgary, University of	Majeure, mineure	A. Études des femmes B. Questions relatives au genre***
Concordia University College of Alberta	---	Pas de programme
DeVry Institute of Technology	---	Pas de programme
King's University College	---	Pas de programme
Lethbridge, University of	Cours au choix****	Études des femmes
Colombie-Britannique		
British Columbia Institute of Technology	---	Pas de programme
British Columbia, University of	Concentration de cours*****	Études des femmes
Cariboo, University College of the	---	Pas de programme
Northern British Columbia, University of	---	Études des femmes
Open University of British Columbia	---	Pas de programme (1996-1997)
Royal Roads University	Pas de programme	Pas de programme
Simon Fraser University	Chaire en études des femmes, mineure	Études des femmes

Technical University of British Columbia	---	Pas de programme
Trinity Western University	Pas de programme	Pas de programme
Victoria, University of	Mineure	Études des femmes
Manitoba		
Brandon University	Cours au choix	Études des femmes
Manitoba, University of	Majeure, mineure, chaire en études des femmes en collaboration avec l'Université de Winnipeg	Études des femmes
Winnipeg, University of	Concentration de cours, chaire en études des femmes en collaboration avec l'Université de Manitoba, majeure combinée	Études des femmes
Nouveau-Brunswick		
Université de Moncton	Institut d'étude et d'apprentissage féminins	Pas de programme
Mount Allison University	Pas de programme	Pas de programme
New Brunswick, University of	Mineure	Pas de programme
Saint Thomas University	Baccalauréat, majeure	Pas de programme
Terre-Neuve		
Memorial University of Newfoundland	Mineure	Études des femmes
Nouvelle-Écosse		
Acadia University	Pas de programme	Études des femmes
Cape Breton, University College of	---	Pas de programme
Dalhousie University	Concentration de cours	Études des femmes (1997/1998)
King's College, University of	---	Études des femmes
Mount St. Vincent University	Baccalauréat, majeure, mineure, institut pour l'étude des femmes	Études des femmes
Nova Scotia Agricultural College	Pas de programme	Pas de programme

Nova Scotia College of Art and Design	Cours au choix	Pas de programme (1995/1996)
Sainte-Anne, Université	Pas de programme	Pas de programme (1998/2000)
St. Francis Xavier University	Pas de programme	Études des femmes
St. Mary's University	Pas de programme	Études des femmes
Technical University of Nova Scotia	Pas de programme	Pas de programme (1996/1997)
Ontario		
Brock University	Cours au choix	Études des femmes
Carleton University	Chaire en études des femmes en collaboration avec l'Université d'Ottawa	Études des femmes
Guelph, University of	Majeure combinée, mineure	Études des femmes
Lakehead University	Pas de programme	Études des femmes
Laurentian University	Concentration de cours, cours par correspondance	Études des femmes
McMaster University	Cours au choix	Études des femmes
Nipissing University	Information non disponible	Études des femmes
Ottawa, University of	Concentration de cours, chaire en études des femmes en collaboration avec l'Université de Carleton, majeure, majeure combinée, concentration spéciale	Études des femmes
Queen's University	Baccalauréat, majeure combinée, concentration spéciale, majeure, mineure	Études des femmes
Royal Military College of Canada	Pas de programme	Pas de programme
Ryerson Polytechnic University	Éducation continue non créditée	Pas de programme
Trent University	Majeure combinée	Études des femmes
Toronto, University of	Spécialiste, majeure, mineure, diplôme	Études des femmes
Waterloo, University of	Majeure combinée, mineure, diplôme	Études des femmes
Western Ontario, University of	Concentration de cours	Études des femmes
Windsor, University of	Certificat	Études des femmes

Wilfred Laurier University	Majeure combinée, diplôme	Études des femmes
York University	Majeure combinée, majeure, concentration spéciale	Études des femmes
Île du Prince-Édouard		
Prince Edward Island, University of	Cours au choix	Études des femmes
Québec		
Bishop's University	Mineure, diplôme	Études des femmes
Concordia University	Majeure, mineure, certificat, institut Simone de Beauvoir	Études des femmes (1996/1997)
École des Hautes Études commerciales	---	Pas de programme
École Polytechnique	---	Pas de programme
Laval, Université	---	Les cours d'orientations sexuelles, Études féministes : diplôme de 2 ^e cycle
McGill University	Mineure, Centre pour la recherche et l'enseignement sur les femmes	Études des femmes
Montréal, Université de	Cours au choix	Pas de programme
Québec, Université du Québec à Montréal (UQAM)	Concentration de cours	Concentration de 1 ^{er} et de 2 ^e cycles en études féministes, Institut de recherches et d'études féministes
Sherbrooke, Université de	Pas de programme	Certificat d'études des femmes
Saskatchewan		
Regina, University of	Études libres, cours au choix	Études des femmes
Saskatchewan, University of	Cours au choix	Études des femmes et des genres

+ L'information relative à l'année 1988 provient de R. Tite et M. Malone (1990).

* Sauf indication contraire, l'information qui apparaît à la troisième colonne se rapporte à l'année 1998/1999.

** Interdisciplinaire : n'est pas rattaché à un département mais le programme est composé de cours provenant de plusieurs disciplines.

*** Questions relatives au genre : le programme n'est pas rattaché à un département mais représente une concentration interdisciplinaire.

**** Cours au choix : entre un et quatre cours.

***** Concentration : plus de quatre cours.

--- Cette université n'était pas comprise dans l'enquête de 1988/1989.

La comparaison entre les deux périodes demeure fragile, car le monde universitaire a beaucoup évolué au cours des dix dernières années. Certains établissements sont disparus en tant qu'établissements indépendants, pendant que d'autres changeaient de statut en passant de collège à université⁵; enfin, une nouvelle université a ouvert ses portes⁶. Nous pouvons néanmoins conclure qu'il n'y a pas eu de croissance rapide de programmes vraiment nouveaux. Nous interprétons plutôt ces résultats comme une consolidation et une institutionnalisation des acquis⁷.

Dans le présent texte, nous cherchons d'abord à analyser globalement la réaction des femmes à l'égard des hommes qui enseignent dans le domaine des études sur les femmes; l'essentiel du propos consiste ensuite à dégager les principaux arguments qu'elles utilisent dans le débat pour ou contre la présence masculine dans ce type d'enseignement. Nous traitons ensuite des conséquences de la présence des hommes dans le domaine des études sur les femmes. Puis, nous comparons brièvement la perception des professeures à celle des professeurs engagés dans ce champ pour clore enfin par un plaidoyer en faveur des avantages qu'il y a à conserver la position inconfortable qui consiste à être à cheval sur la clôture.

Les opinions des professeures : les résultats généraux de l'enquête

Les résultats quantitatifs

Lorsque nous avons demandé aux professeures dans notre enquête : «Que pensez-vous de la place des hommes en études des femmes?», la grande majorité est demeurée évasive. Certaines ont conclu, après une longue énumération d'arguments pour ou contre : «Non, je n'ai pas d'idée arrêtée sur ce sujet» (n° 226). Une minorité – environ le quart – a déclaré franchement être «fortement contre» (n° 0232) ou «définitivement pour» (n° 0312). La plupart des répondantes ont avoué trouver la question très difficile (n° 171) : «Je ne sais pas quoi penser de cela» (n° 226); «Voilà une question coriace» (n° 285); «Eh bien [...] cela dépend des circonstances» (n° 294); «Je ressens une grande ambivalence à ce sujet [...] je trouve que c'est une des questions les plus difficiles» (n° 79).

Voilà pourquoi nous nous concentrerons, dans le présent texte, sur l'exploration des raisons derrière cette hésitation, cette ambiguïté, ce manque de clarté, qu'elles soient positives ou négatives, mais surtout sur les arguments de fond qui rendent tant de professeures si ambivalentes.

5. Par exemple, l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE) a été fusionné avec l'Université de Toronto.

6. Le Ryerson College est devenu une université et l'University of Northern British Columbia est un nouvel établissement.

7. Une discussion privée avec des membres de notre faculté qui enseignent dans le domaine des études sur les femmes, tenue en 1994, nous a sensibilisée à la vulnérabilité de ces programmes imputable aux problèmes inhérents à leur structure administrative (Eichler 1996).

Tableau 2
Attitudes des professeures dans le domaine des études sur les femmes
à l'égard des hommes qui y enseignent

ATTITUDES	NOMBRE DE PROFESSEURES
Positives	6
Ambivalentes et positives	39
Ambivalentes et neutres	9
Ambivalentes et négatives	30
Négatives	18
Total	102

Grosso modo, la proportion de répondantes nettement positives ou ambivalentes et positives⁸ (45) est égale au nombre de répondantes nettement négatives ou ambivalentes et négatives (48)⁹. Au total, 80 p. 100 des participantes francophones¹⁰ (16 sur 20) ont répondu par la négative comparativement à 39 p. 100, soit moins de la moitié (32 sur 82) des anglophones. De plus, aucune francophone n'a fourni de réponse nettement positive, contrairement à 7 p. 100 des anglophones (6 sur 82). Une seule participante a soulevé la question suivante (qui ne fut pas posée au départ, car nous n'avions aucun indice laissant supposer pareille différence) :

les collègues anglophones sont préoccupées d'être reconnues dans leur carrière tout en travaillant sur les femmes, tandis que les préoccupations des francophones sont beaucoup plus militantes : rejoindre le plus de femmes possible, aider le plus de femmes possible, et cela paraît finalement dans l'enseignement. Toutes les francophones que je connais militent dans trois, quatre organismes. Je trouve que les francophones ne sont peut-être pas assez carriéristes (n° 601).

Cependant, lorsqu'on examine l'ensemble des réponses, la situation n'est pas aussi simple. La grande majorité des professeures, aussi bien francophones qu'anglophones, sont engagées dans des organisations féministes, et pareil engagement a un effet de renforcement sur leurs tâches d'enseignement (voir

8. Une professeure était classée positive lorsqu'elle ne manifestait aucune réticence à voir des hommes enseigner dans le domaine. Elle était classée ambivalente et positive si, bien qu'avec des réserves, elle se montrait ouverte à la possibilité qu'il y ait une place pour les hommes (par exemple uniquement au sein d'une équipe d'enseignement ou si aucune femme n'était disponible, ou encore s'il s'agissait d'un homme vraiment remarquable). Les participantes classées neutres ou ambivalentes l'étaient quand elles n'avaient exprimé aucune opinion ou alors avaient décidé, après réflexion et considération des arguments en faveur ou contre, qu'elles n'adhéraient à aucune position.
9. Si une professeure plaidait en faveur des deux options mais arrivait à la conclusion qu'elle préférerait qu'aucun homme n'enseigne dans ce domaine à ce moment, elle était classée ambivalente et négative. Enfin, seules les réponses négatives qui ne laissaient place à aucune ambiguïté ont été classées dans cette catégorie.
10. Les participantes étaient considérées comme francophones si elles avaient donné un cours jugé pertinent en français. Elles n'étaient donc pas nécessairement toutes au Québec; certaines avaient aussi enseigné en anglais.

plus bas). Exception faite de cette différence, les ressemblances entre les arguments mis en avant par les francophones et les anglophones ressortent d'ailleurs clairement.

La connaissance personnelle de collègues masculins influe-t-elle sur les réactions?

Le fait de côtoyer des collègues masculins ne pourrait-il pas colorer la vision des professeures sur cette présence masculine dans l'enseignement sur les femmes? Mis à part quelques exceptions, tel n'est pas le cas, tant du côté francophone que du côté anglophone. Seulement 36 répondantes ont relaté une quelconque expérience personnelle avec des collègues masculins¹¹.

Tableau 3
Attitude des professeures à l'égard des hommes engagés
dans le domaine des études sur les femmes adoptée
à partir de leur connaissance personnelle

Attitude	Expérience positive avec collègue(s) masculin(s)	Expérience négative avec collègue(s) masculin(s)	Expérience mixte avec collègue(s) masculin(s)
Positive	2	0	0
Ambivalente/positive	8	2	5
Ambivalente/neutre	2	1	2
Ambivalente/négative	7	1	3
Négative	2	1	0
Total	21	5	10

La connaissance personnelle d'un collègue, sauf dans de rares exceptions, n'est pas un indicateur permettant de prédire l'attitude que manifesterait une professeure à l'égard des hommes enseignant dans le domaine des études sur les femmes. Certes, à l'occasion, certaines professeures opposées à la présence des hommes dans le domaine vont vanter les mérites d'un collègue, mais sans que cette attitude n'influe sur leur position. En voici un exemple :

Il y a ici un sociologue, un merveilleux féministe, un féministe extraordinairement prudent et bien documenté en qui j'ai beaucoup confiance. Ceci n'est cependant qu'un prélude pour arriver à dire que

11. Il s'agit ici d'une proportion élevée, vu la faible participation des hommes. Cela s'explique en partie par l'interprétation différente donnée au terme «collègue» par quelques répondantes. Certaines y ont inclus uniquement les membres de leur département ou d'un programme d'études sur les femmes (s'il était donné), alors que d'autres y ont englobé tout professeur de leur université.

finalement, à cette étape de notre histoire, je ressens une assez grande hostilité à l'idée que des hommes puissent enseigner en études féminines (n° 436).

Un autre exemple probant – allant dans le sens opposé – nous est fourni par une professeure qui a rapporté comment tout le monde dans le cours est arrivé «catégoriquement à la conclusion que c'était merveilleux qu'il n'y ait aucun homme présent à ce cours, mais qu'ils devraient pouvoir y être admis» (n° 901).

Un type d'expérience personnelle bien particulière consiste à être mariée à un homme qui enseigne dans le domaine. Même dans cette situation, on ne peut toutefois prédire si une professeure aura tendance à être en faveur de l'engagement des hommes comme professeurs dans le domaine des études sur les femmes ou contre celui-ci. Une des professeures dont le mari enseigne dans le domaine s'attarde longuement à vanter ses mérites. Elle se prononce «carrément pour», car, «en tant que socialiste», elle croit que «c'est un projet conjoint pour toutes et tous» (n° 312). Toutefois, une autre professeure, aussi mariée à un homme qui enseigne dans le domaine des études sur les femmes, confie «qu'effectivement, [son] mari a dispensé des cours dans ce domaine et qu'[elle en rit]». Elle ajoute également : «Je me sens très mal à l'aise vis-à-vis cela» (n° 226). La troisième professeure ayant un mari dans cette situation a répondu comme suit à la question demandant si elle avait des collègues masculins dans le domaine des études sur les femmes : «Quelques collègues masculins s'y essaient. Parmi eux, mon mari est probablement [...] le meilleur féministe [...] Tout le monde se prononce maintenant en faveur [...] au moins pour la forme, car cela paraît bien de le faire» (n° 139).

Il nous semble donc clair que les préoccupations d'ordre majeur transcendent les expériences personnelles que les professeures ont pu avoir exceptionnellement auprès de quelques collègues masculins.

La nature de l'ambivalence exprimée

L'ambivalence est sans aucun doute l'attitude la plus fréquemment exprimée par les professeures à la fois individuellement et collectivement. La majorité des participantes reconnaît d'ailleurs cette ambivalence en l'appelant par son nom : «J'ai l'impression d'être debout des deux côtés de la clôture» (n° 406), répond l'une d'entre elles. Voilà une expression individuelle d'ambivalence. Au-delà de telles expressions individuelles, nous estimons cependant que le fait que les mêmes arguments sont utilisés pour étoffer la plaidoirie pour ou contre l'engagement des hommes dans le domaine des études sur les femmes permet de conclure à une forme d'ambivalence collective.

L'ambivalence collective apparaît tellement prédominante qu'après le premier examen des résultats de l'enquête nous l'avons associée à un problème d'ordre méthodologique. Notre première tentative d'analyse a consisté à définir douze positions majeures avec des sous-catégories formant une classification en vue d'intégrer toutes les réponses. Notre intention était de mettre en évidence quels arguments servaient à justifier la participation masculine et quels étaient ceux qui la refusaient. La classification initiale n'a pas fait problème, mais, lorsque nous l'avons reliée à l'appui ou à l'opposition des répondantes à la participation masculine, nous avons constaté que les arguments invoqués ne pouvaient prédire le jugement à venir. Nous avons donc abandonné cette tentative inutile (après beaucoup de résistance intérieure) et nous nous sommes résignée au fait que la même argumentation peut servir à étoffer des positions contradictoires. Il nous a fallu accepter que le message important véhiculé par les données recueillies reflétait une ambivalence confuse plutôt qu'un ensemble de réponses s'excluant mutuellement.

Trois exemples illustrent cette conclusion. Le premier peut être placé sous la rubrique voulant «que les hommes qui enseignent en études des femmes crée un problème» car «cela est comparable à une personne de race blanche qui donnerait un cours portant sur les Noirs». Nous avons présumé au départ qu'il s'agirait là d'un argument contre le fait que des hommes enseignent dans le domaine. Cet argument a effectivement été invoqué dans un certain nombre de cas. Une professeure déclare par exemple :

Je crois que cela ne doit jamais être encouragé. Je pense qu'ils n'ont pas la perspective qui leur permette de vraiment comprendre de quoi ils parlent, comme il ne serait pas plus sérieux de voir une personne de race blanche donner des cours portant sur les Noirs (n° 86).

Une autre professeure abonde dans le même sens :

[...] moi, je n'essayerais pas d'expliquer aux Noirs ou aux bouddhistes ce qu'ils sont, même si je sympathise avec eux. Je trouve qu'il y a des hommes qui nous expliquent ce que nous sommes (n° 171).

D'autres interprétations vont cependant dans le sens contraire :

C'est comparable aux Blancs qui enseignent dans les domaines traitant des Noirs. Dans les deux cas, c'est actuellement une question très délicate qui exige des hommes ayant des intérêts très particuliers. Je crois qu'il faudrait que cela ce produise et j'espère que cela se produira, sinon nous deviendrons semblables à des pierres ne communiquant pas entre elles. Je crois que c'est présentement très difficile mais néanmoins très important. J'espère que mes arrière-petits-enfants ne trouveront pas cela anormal (n° 142).

Une autre professeure détaille sa position en se montrant favorable :

[...] s'il s'agit de quelqu'un qui a spécifiquement reçu un diplôme en études féminines. Alors que j'étais étudiante au baccalauréat, j'ai complété le programme d'études africaines. J'ai fait une majeure en histoire avec un certain nombre de cours en histoire africaine. Supposons que j'aie terminé ma maîtrise et mon doctorat en études africaines, pour ensuite enseigner cette matière à des groupes de personnes dans différentes classes [...] et que ces étudiants aient été noirs. Ils se seraient demandé pourquoi ce n'était pas une personne de race noire qui leur enseignait. La réalité, c'est que, bien sûr, il y a de telles personnes, très qualifiées, mais je l'aurais également été, car j'aurais complété tout le programme et j'aurais été très intéressée par les études touchant les Noirs. Si un homme a complété un programme en études féminines, au niveau du baccalauréat et du doctorat, je dirais alors qu'il est extrêmement motivé [...] (n° 940).

Une autre plaide dans le même esprit :

Je suis une femme de race blanche. Je donne des cours sur plusieurs auteures noires et je me considère compétente en la matière. D'autre part, je reconnais que je dois être extrêmement sensible, extrêmement consciente, non seulement pour pouvoir les présenter comme des écrivaines mais aussi comme des auteures noires. Pouvoir les percevoir de cette façon demande, je crois, un effort particulier, une grande sensibilité. Si je recherchais quelqu'un pour donner des cours sur les Noirs, je tiendrais compte aussi des personnes de race blanche,

mais celles-ci devraient avoir un atout spécial, être vraiment très compétentes (n° 406).

Le deuxième exemple de l'utilisation d'un même argument à des fins opposées tourne autour de la notion de crédibilité. Ce cas est particulièrement intéressant, car le concept de crédibilité est invoqué par les professeurs de trois façons différentes : la première présuppose que les hommes jouissent d'une crédibilité plus grande dans le système universitaire et que cela est bon pour les études sur les femmes. Comme le déclare une professeure : «Malheureusement, ils tendent à avoir une plus grande crédibilité. Mais je suppose que cela est bon pour le programme» (n° 425). La deuxième utilisation du concept part du postulat que les hommes jouissent de plus de crédibilité, mais conclut que cette situation est mauvaise pour le programme d'études sur les femmes, car cela renforce l'écart existant entre les degrés d'autorité respectifs des hommes et des femmes. Une professeure imagine ainsi un homme à la tête d'un cours sur les femmes qui dirait à ses étudiantes et étudiants : «Regardez, vous pouvez faire des études sur les femmes avec un homme et parce que je suis un homme, j'ai une plus grande crédibilité.» Elle en conclut que cette situation serait alors très dommageable (n° 232). La notion est encore exploitée dans un troisième sens voulant cette fois que les hommes n'aient aucune crédibilité dans ce genre de cours. Une répondante estime en effet ridicule de les voir enseigner dans le domaine : «Ce serait un fiasco. Le cours n'aurait aucune crédibilité» (n° 1436).

Enfin, la troisième manifestation de cette ambivalence collective est donnée dans ces exemples où les professeures, tout en avançant que les hommes ne peuvent donner n'importe quel cours, croient néanmoins que certains enseignements pourraient leur convenir. Ainsi, les cours sur la violence faite aux femmes par les hommes ont servi d'exemple pour illustrer à la fois ce qu'un homme pourrait et ne pourrait pas enseigner.

Après avoir constaté que l'ambivalence notée représente une position plus répandue que les attitudes extrêmes exprimées, nous examinerons maintenant, de façon plus détaillée, les principaux arguments utilisés.

Les arguments pour et contre le fait que des hommes enseignent dans le domaine des études sur les femmes

Comme nous l'avons observé précédemment, les arguments pour ou contre la présence des hommes dans le domaine se côtoient souvent de très près. En gros, nous pouvons les classer en trois groupes : d'abord, les arguments centrés sur les caractéristiques personnelles des hommes engagés, puis, ceux qui insistent sur les conséquences de cette présence à la fois sur les personnes visées – des côtés étudiant et professoral – et sur la matière à transmettre et, enfin, les arguments qui font un lien entre les études sur les femmes et la structure institutionnelle.

Les caractéristiques des hommes engagés

Plusieurs professeures ont fait remarquer que l'homme apte à enseigner dans le domaine des études sur les femmes est un «oiseau extrêmement rare». Les qualités nécessaires pour y enseigner correspondent en effet à des traits de personnalité tout à fait extraordinaires chez les hommes, comme le soulignent les témoignages : «Il faut un être vraiment exceptionnel pour faire cela» (n° 389); «Ça va s'ils ont les qualifications académiques en études sur les femmes et s'ils font preuve d'honnêteté»; «Si ce sont des féministes, et si, au moins dans le champ de leur enseignement, ils sont capables de voir le monde à travers les yeux des femmes» (n° 285). Pour résumer, on observe un fort consensus autour

des qualités exigées : un homme doit être doté d'une sensibilité exceptionnelle, être socialement conscient, être soit proféministe, soit carrément féministe (les opinions des répondantes varient à savoir si un homme peut être féministe); il doit de plus partager la vision des femmes et posséder une compétence reconnue dans le domaine des études sur les femmes. «Ça prendrait quelqu'un de très nuancé, selon nos critères; s'il est qualifié par la recherche et l'enseignement, je ne suis pas contre» (n° 1020).

Un véritable féministe n'enseigne pas dans le domaine des études sur les femmes

Notre expérience nous montre que peu d'hommes satisfont aux critères; comme l'a rapporté une professeure : «Ils sont soit très bien, sympathiques, ou alors affreux» (n° 406). Le fait de savoir si de pareils hommes existent actuellement fait l'objet du questionnement des professeures interviewées et elles s'interrogent, de façon plus surprenante, à savoir si ces «oiseaux rares» sont bien ceux qui posent leur candidature à de tels postes, compte tenu du fait qu'ils sont pleinement conscients du paradoxe inhérent à leur rôle.

Une professeure résume la situation de façon lapidaire : «l'homme vraiment féministe n'enseigne tout simplement pas en études des femmes» (n° 522). Elle précise sa pensée comme suit : «le véritable féministe comprend que [...] qu'il le veuille ou non, il traîne tout le poids de la structure patriarcale derrière lui; que sa relation au monde est tout simplement très différente [...] le véritable féministe offre de l'argent (n° 522). Une autre se montre irritée par «les hommes qui ont tout compris et qui savent tout, qui veulent nous expliquer le féminisme : ça m'énervé [...] ça me tombe sur les nerfs» (n° 171).

La réaction inverse à celle des hommes qui refuseraient de s'engager dans le domaine parce qu'ils sont féministes se trouve dans les motivations de ceux qui y enseignent.

Les motivations de ceux qui enseignent dans le domaine

Plusieurs professeures se sont montrées préoccupées par le fait que les hommes attirés par l'enseignement de ces cours l'étaient pour les mauvaises raisons : «les hommes montent à bord de la locomotive et cooptent les études féminines [...] je perçois cette cooptation comme une invasion» (n° 226). Une professeure du groupe des «carrément contre» parle en ces termes de ses collègues masculins qui donnent ces cours : «Eh bien, je crois qu'ils font un travail très honnête. Ils essaient très fort de faire ce qu'il faut. Vous savez, ce sont les meilleurs» (n° 232). Elle poursuit cependant :

Il y en a d'autres [...] qui se paient simplement une petite aventure opportuniste et qui voient ou croient voir briller des fonds de recherche dont ils pourraient s'emparer; non seulement nous font-ils véritablement perdre du temps, mais ils font aussi du tort (n° 232).

Les hommes ne sont pas prêts à donner ce type de cours

Plusieurs professeures ont mentionné que les hommes n'étaient tout simplement pas prêts à enseigner ce type de cours. Cette position se manifeste avec le plus d'acuité chez les professeures francophones qui ont eu tendance à la formuler en des termes très personnels. Par exemple, l'une dit d'un ton songeur :

Je crois que nous devons être très patientes avec les hommes, mais qu'il faudra beaucoup de temps pour les changer; leur insertion à l'intérieur des études sur les femmes pose donc un problème vraiment délicat (n° 740).

On trouve aussi au sein du groupe anglophone cette vision claire que, bien qu'il soit souhaitable que *tous* les professeurs parlent du rôle des femmes dans leurs cours, cela n'est tout simplement pas encore possible :

Peut-être que dans quelques années, quand les hommes seront devenus plus conscients de leur identité et que les femmes auront atteint ce point où elles pourront dire que les hommes en savent assez, nous pourrions les écouter sans penser qu'ils essaient de nous bernier encore une fois (n° 1173).

Ce jugement est lié au souhait fréquemment formulé que les multiples disciplines soient transformées, et ce, tout en reconnaissant qu'il s'agit d'un projet à très long terme.

Les conséquences de la présence des hommes dans le domaine des études sur les femmes

Indépendamment des caractéristiques des hommes engagés dans le domaine des études sur les femmes s'est manifestée une préoccupation distincte sur le plan théorique quant aux conséquences de leur engagement.

Les effets sur les étudiantes

On observe un consensus à savoir que l'effet produit par les professeurs varie selon qu'ils s'adressent à des étudiantes ou à des étudiants. Toutes celles qui ont soulevé cette question se sont entendues sur le fait que les hommes ne pouvaient pas servir de modèle aux étudiantes :

Une des raisons pour lesquelles [les étudiantes] s'inscrivent en études des femmes, c'est pour y trouver un modèle. Au sens que les connaissances véhiculées sont formulées par et pour des femmes et que les femmes sont au centre de cette vision et de cette pratique. Voilà un élément que certaines d'entre elles considèrent très important. Je crois qu'elles ont le droit de le considérer très important.

Le fait que des hommes apprennent aux femmes à se connaître renforce de façon subtile la structure patriarcale existante, qui se trouve d'autant renforcée que la plupart des hommes :

[...] continuent d'apporter en salle de cours une vision assez hiérarchique de cette même salle de cours et [...], dépendant des degrés d'insensibilité à [...] l'injustice latente vis-à-vis les femmes, propre à la plupart des salles de cours, justement créée par cette même vision hiérarchique [...] Je ne crois pas qu'historiquement ils puissent, à ce moment-ci, se libérer de leur sentiment d'avoir une compréhension des choses qui leur est propre. Alors les salles de cours ne peuvent pas être ces lieux ouverts aux idées des femmes, où elles pourraient, en toute sécurité, verbaliser leur propre expérience, articuler leur propre vision d'après les documents étudiés, faire leur propre synthèse, et ainsi de suite (n° 382).

Certaines professeures insistent par contre sur le fait qu'il est bon pour les femmes de voir des hommes enseigner dans le domaine. La grande crédibilité que certaines accordent aux hommes contribue, selon elles, à légitimer ces cours, alors que d'autres y voient un renforcement déplorable des visions patriarcales déjà existantes.

Un certain nombre de professeures aimeraient cependant pouvoir attirer plus d'étudiants dans ces cours et croient que la présence d'un enseignant pourrait les inciter à s'y inscrire. D'autres, par contre, y voient un danger :

Si le professeur est un homme, même si c'est le plus généreux, le plus ouvert — et il y en a —, cela va avoir pour effet, par ricochet, d'encourager les hommes de la classe à s'exprimer et à discourir longuement sur leur condition, alors que ce l'on veut faire dans un cours sur les femmes, c'est leur permettre à elles de parler d'elles-mêmes, d'élaborer des théories qui les concernent, d'apprendre en partageant leurs propres expériences (n° 508).

Les effets sur les collègues masculins

Poursuivant dans la logique du modèle à imiter, quelques-unes ont fait observer que les hommes qui donnent ces cours peuvent aussi servir de modèles à leurs collègues : «Cela est utile en termes de modèle masculin fourni à des hommes plus jeunes» (n° 621).

On signale évidemment aussi un effet sur les hommes qui enseignent eux-mêmes : «Je crois que les hommes doivent apprendre à enseigner ces matières, ce qui peut les conduire ensuite à examiner leur propre vie dans une perspective féministe; je ne suis donc pas contre» (n° 973).

Un autre argument invoqué est celui selon lequel l'engagement de collègues masculins dans le domaine des études sur les femmes accroît le nombre de sympathisants à leur cause et le nombre de ceux qui sont prêts à se battre pour des ressources ou à accorder leur appui lorsque cela est nécessaire : «en ce qui a trait à la lutte pour les ressources, etc., vous avez plus de monde sur qui vous appuyer» (n° 67).

Les effets sur le contenu de la matière à transmettre

On s'accorde très généralement sur le fait que le contenu de l'enseignement (et pas seulement la façon de l'enseigner) est tributaire du sexe de la personne qui enseigne. Les femmes ont un avantage épistémologique, alors que les hommes bénéficient d'un avantage politique. L'avantage des femmes trouve ses racines dans le fait qu'elles ont, dans leur propre vie, été placées devant les effets de la discrimination fondée sur le sexe. Contrairement aux hommes qui, même pour les plus sensibles d'entre eux, sont tous issus de la classe des oppresseurs : «le champ de l'expérience masculine, c'est l'homme», invoque une professeure, qui ajoute qu'un homme de couleur serait un peu plus acceptable qu'un Blanc, car au moins il saurait ce qu'est l'oppression (n° 248). Certains témoignages sont éloquentes :

Il est très important de parler de l'expérience des femmes, de leur compréhension de tout ce domaine et des problèmes selon leur point de vue à elles, ce que les hommes sont tout simplement incapables de faire (n° 630).

Ou encore :

D'après ce que j'ai pu observer, les femmes étant impliquées dans l'action féministe, elles peuvent intégrer leur expérience et leurs références académiques, ce que les hommes ont beaucoup de difficulté à comprendre. Ils s'embourbent à cet égard (n° 938).

On remarque également que, plus que les femmes, «les hommes ont tendance à parler de genre» (n° 677).

L'avantage politique dont bénéficient les hommes est basé sur une combinaison de facteurs : ils ont une plus grande sécurité d'emploi, ils ont tendance à occuper des postes plus élevés associés à un plus grand prestige (fait évident que nous avons pu confirmer par notre étude) et ils profitent, simplement parce qu'ils sont des hommes, d'une plus grande autorité. Certaines ajoutent à cela que, si un homme critique les hommes ou le patriarcat, le fait de critiquer les siens rend implicitement la chose beaucoup plus attrayante que si la même critique était faite par les femmes. En voici un exemple :

J'ai d'ailleurs entendu récemment à l'étranger une communication brillante très, très radicale – féministe d'un homme et, ce qui est fascinant, c'est qu'aucune femme n'aurait pu se permettre de parler comme ça; mais en même temps, je n'aime pas que ce soit eux qui soient les porte-parole du message radical (n° 178).

Dans le même esprit, une autre professeure ajoute ceci :

Les hommes se retrouvent souvent dans des situations de «séniorité», avec la sécurité d'emploi, contrairement aux femmes. Ceci implique, sans que ce ne soit vraiment leur faute, qu'ils peuvent dire et faire des choses concernant le féminisme, ou motivés par le féminisme, que les femmes ne peuvent pas dire ou faire [...] Cela crée une situation où cette justification continuelle du féminisme doit venir des hommes (n° 155).

Les études sur les femmes et les structures institutionnelles

Tous les membres du corps professoral, de sexe féminin ou masculin, travaillent dans le cadre de structures institutionnelles particulières. L'effet cumulatif de qui enseigne quoi aura donc des conséquences institutionnelles, indépendamment des personnes touchées. De la même façon, les règles institutionnelles déterminent qui aura accès à quel type de poste. Le fait que les hommes sont ou non perçus comme pouvant enseigner dans le domaine des études sur les femmes influe alors profondément sur le développement du secteur.

Les études sur les femmes : des occasions d'emplois pour les femmes

En dépit du progrès significatif des dernières décennies, les femmes étaient au moment de l'enquête (et sont encore) largement sous-représentées au sein des universités. En 1994, les femmes formaient 23 p. 100 du corps professoral permanent des universités canadiennes (Drakich et Stewart 1998 : 7). Devant cette situation, beaucoup de professeures ont exprimé l'avis qu'il fallait embaucher des femmes pour pourvoir aux postes dans le domaine des études sur les femmes. Par voie de conséquence, si les hommes enseignent dans le domaine, ils enlèvent des possibilités d'emploi aux femmes. Le fait que des hommes donnent des cours sur les femmes peut certes servir de stratégie

pour écarter les femmes. «Il faut nous battre pour embaucher des femmes», conclura l'une des professeures interrogées. Une autre ira plus loin :

Je pense que, quand un homme décide d'enseigner dans ce domaine là, il fait la preuve qu'il n'a pas compris quelque chose comme l'accès à l'égalité, qu'il n'a pas compris qu'il est en train de prendre un emploi qui pourrait être mieux rempli par une femme (n° 95).

Un autre témoignage fournit une explication à la présence des hommes dans le domaine :

Je ne crois pas qu'il soit défendable que des hommes non qualifiés, ou qui n'ont aucune idée de l'abondance de la documentation sur les femmes puissent se glisser, venir s'installer et dire : «Eh bien, je vais donner un cours sur les femmes et la politique» [...] Cela se produit parce que les départements s'organisent pour ne pas avoir l'air sexistes; ils créent alors des cours, y placent leurs professeurs masculins, et cela me préoccupe vraiment» (n° 1580).

Lorsqu'il n'y a pas suffisamment de femmes disponibles, il apparaît acceptable pour certaines de voir des hommes donner ces cours qui ne pourraient l'être autrement. Néanmoins, lorsque cet argument est invoqué, il est envisagé seulement comme une mesure d'exception. Accepter la présence des hommes dans le domaine des études sur les femmes autrement que dans ce cas précis fait que nous perdrons des occasions d'augmenter le nombre de femmes à l'université. Plusieurs professeures nous ont fait part de cas où des cours proposés par des femmes et finalement donnés après un déploiement d'efforts considérables de leur part, ont ensuite été repris par des hommes.

Les femmes doivent garder le contrôle sur les programmes

L'enquête révèle un large consensus selon lequel les professeures doivent garder le contrôle des études sur les femmes. Les professeures favorables à l'idée de voir des hommes y donner des cours ne veulent pas en effet qu'ils deviennent des partenaires égaux dans le domaine : «Je ne suis pas sûre que j'aimerais voir le champ des études des femmes envahi par les hommes. Qu'il y en ait un ici et là, à titre d'exception, je ne pense pas que cela fasse de tort» dira une répondante (n° 90). Une autre considère que pour «combler un manque [...] nous devrions leur permettre d'enseigner. C'est un mal nécessaire [...] Il y a si peu de monde que nous avons besoin des hommes que nous avons» (n° 425). «Il ne devrait pas y en avoir trop, car alors cela deviendrait une activité masculine plutôt qu'un lieu où les femmes explorent, découvrent et analysent leurs propres expériences en tant que femmes» (n° 436).

Une professeure de théologie qui déclare que «si l'on veut que les études des femmes soient prises au sérieux, alors il faut que des hommes s'y intéressent et se rendent compte qu'elles sont importantes» ajoute néanmoins, et sa position est représentative : «je suis inquiète de voir les hommes agir comme s'ils prenaient le contrôle des études sur les femmes ou pensaient pouvoir devenir experts en théologie féministe» (n° 938).

Une autre professeure qui croit que «nous devons coopérer à la fois avec les hommes et avec les femmes» précise toutefois qu'elle pense «que les femmes doivent rester très vigilantes pour garder le contrôle des études sur les femmes» (n° 1211).

Il apparaît donc important aux yeux du très grand nombre que les hommes demeurent numériquement minoritaires dans le champ non seulement pour s'assurer que la majorité des responsables de cours sont des femmes mais aussi pour conserver un lieu où elles peuvent élaborer leurs propres théories : «Je pense que les hommes devraient maintenant laisser assez d'autonomie aux femmes pour qu'elles se débrouillent avec, dans des cours spécifiques sur les femmes» (n° 210).

Le rôle des hommes dans le domaine des études sur les femmes se trouve alors strictement circonscrit. Leur participation est perçue comme appropriée soit en tant que minorité numérique, de préférence sur une liste croisée, de façon à réserver les nouveaux postes aux femmes, soit encore s'ils sont encadrés au sein d'une équipe. Cette position s'est exprimée de façon constante.

Les hommes ont une mission différente

En tenant compte de cette vision des choses, certaines affirment que la tâche dévolue aux hommes dans le domaine est différente de celle qui revient aux femmes. Les hommes devraient intégrer une perspective féministe à leur travail, mais ils ne devraient pas donner de cours sur ce sujet *per se*. Ils devraient réfléchir à leur propre expérience et se voir en tant que membres du sexe opposé :

Je ne crois pas que les hommes devraient enseigner en études des femmes, mais je pense qu'on devrait s'attendre à ce qu'ils aient eux-mêmes une perspective féministe, du moins dans la transmission de la matière étudiée dans leurs cours (n° 155).

Une autre estime qu'ils devraient donner des cours sur la condition masculine. Toutefois, l'une des répondantes a ajouté, dans une perspective critique, que lorsque pareils cours sont suivis comme étant l'équivalent de cours donnés par des femmes, cela crée un problème, car le centre d'intérêt se trouve ainsi déplacé des femmes vers les hommes.

Des hommes et des femmes dans le domaine : une vision de l'avenir

Il s'est créé un large consensus autour du fait que, même si la présence des hommes dans le domaine des études sur les femmes s'avère actuellement une voie parsemée d'écueils, les hommes comme les femmes devraient dans l'avenir pouvoir donner des cours sur les questions que l'on y aborde :

Je crois qu'en bout de piste nous allons devoir regarder la dialectique entre les hommes et les femmes dans une perspective globale. Pour comprendre l'expérience humaine dans son ensemble, nous allons devoir faire une place aux études sur les hommes, étudier la masculinité, etc. [...] À ce moment-ci, j'éprouve le sentiment que les hommes devraient s'orienter en ce sens. Ils devraient écouter ce que les femmes ont à dire de leur expérience des hommes et de la masculinité et l'incorporer à leur analyse (n° 79).

Cependant, même cette perspective est vue avec ambivalence. Une professeure plaide pour le fait qu'à l'avenir il y ait coopération entre les femmes et les hommes, mais elle enchaîne en avouant que tel ne serait toutefois pas son choix :

J'ai un plaisir fou à travailler là où il n'y a que des femmes et pour d'excellentes raisons. On se comprend à demi-mot, on a vécu les mêmes expériences et puis on n'a pas besoin de s'expliquer indéfiniment. Avec les hommes, on n'en finit plus de s'expliquer, ils soupçonnent toujours des frustrations terribles, tandis qu'avec les femmes je me sens spontanément bien (n° 1138).

Une certaine convergence des réponses des professeures et de celles des professeurs

Nous voyons apparaître des modèles d'une similitude étonnante quand nous comparons les réponses des femmes et celles des hommes concernant l'engagement de ces derniers dans le domaine. Ceux qui sont les plus réfléchis perçoivent leur engagement à cet égard comme problématique précisément parce qu'il sert à renforcer les structures patriarcales existantes, mais aussi parce qu'ils reconnaissent leur désavantage épistémologique. Conséquemment, les hommes les plus sensibles aux questions féministes, ceux qui se perçoivent comme proféministes, sont ceux qui éprouvent le plus de difficulté à s'imaginer enseignant ces cours sur une base régulière (pour faire partie de notre étude, il fallait que chacun ait donné au moins une fois un cours). À l'opposé, un autre groupe d'hommes a défendu avec véhémence son droit de donner ces cours, en invoquant souvent la liberté universitaire, mais aussi, à l'occasion, le fait qu'ils y amènent une perspective différente ou qu'ils peuvent «légitimer» ce domaine. Ce sont précisément ces hommes qui suscitent des réactions négatives de la part des professeures. Il y a donc un paradoxe dans le fait que les hommes les plus aptes à enseigner, par référence au féminisme, sont les plus réticents à le faire et que les moins aptes se révèlent les plus enclins à vouloir y aller. Les hommes proféministes ont justement perçu leur tâche comme devant dépasser le simple fait de donner des cours spécialisés dans le domaine des études sur les femmes.

Comme *groupe* (pas nécessairement comme individus), les professeures interrogées disposaient au départ, au sein de la structure universitaire, d'une position beaucoup plus faible que celle des professeurs, car, au début de leur enseignement, seulement 24 p. 100 d'entre elles étaient titulaires d'un poste permanent comparativement à 53 p. 100 des hommes. Au moment où nous avons réalisé notre enquête, 53 p. 100 des femmes et 79 p. 100 des hommes bénéficiaient effectivement de la permanence (Eichler et Vandelac 1993).

L'un des sujets continuellement invoqué par les professeures a été celui de la compétence, démontrée, entre autres, par une connaissance appropriée de la littérature féministe. À cet égard, les hommes étaient clairement moins bien préparés que les femmes : alors que 85 p. 100 de ces dernières ont indiqué qu'elles lisaient régulièrement des revues féministes, seulement 53 p. 100 des hommes ont déclaré en faire autant. Une minorité d'hommes (19 p. 100) avait déjà fait partie d'un groupe de femmes, alors qu'une majorité de femmes (83 p. 100) avait vécu pareille expérience (Eichler et Vandelac 1993). L'engagement dans les préoccupations féministes accroît l'intérêt pour les études sur les femmes, et vice versa (Eichler 1992a). Les travaux de Lenton (1990) démontrent en effet que, de façon générale, les professeures qui investissent le domaine plus tardivement sont moins actives politiquement et font état d'un cheminement féministe plus faible que celles qui y entrent plus tôt dans leur carrière. Les hommes de notre enquête se sont classés en général plutôt mal à cet égard (Lenton 1990 : 65-67). Ils ont d'ailleurs eu tendance à investir ce champ plus tardivement (Lenton 1990 : 65), diminuant ainsi leurs chances de bénéficier de la tension créatrice existant entre l'engagement au sein du mouvement féministe et les études sur les femmes.

La nature de la matière enseignée par les hommes différera non seulement en fait d'expériences vécues mais aussi quant à la connaissance du mouvement féministe et à l'engagement dans ses structures. De plus, la documentation suggère que les hommes centrent leur propos sur le genre plutôt que sur les femmes. C'est du moins la position mise en avant par Brod (1987a et 1987b) et critiquée avec véhémence par Libertin (1987) et Hanmer (1990).

De manière générale, il y a une grande convergence entre la façon dont les femmes voient les hommes qui enseignent dans le domaine des études sur les femmes et l'image qui apparaît quand on écoute les hommes : ils se classifient sur une échelle allant de très bons à affreux. Les visions respectives des professeuses et des professeurs relativement au rôle joué par les hommes sont comme des images se répondant dans un miroir. Elles renvoient à des relations complexes, des enjeux remplis de paradoxes, et surtout à une profonde ambivalence.

Les femmes traitent toutefois généralement les hommes avec assez de douceur en dépit du stéréotype voulant que les féministes détestent les hommes. Les critiques récentes concernant les études sur les femmes et la façon dont les hommes y sont perçus (voir Sommers (1994) et pour une critique générale voir McDermott (1995)) se révèlent donc fausses, du moins pour le Canada, d'après notre recherche empirique. Cette conclusion s'applique non seulement aux relations hommes-femmes, vécues entre collègues de départements d'études sur les femmes, mais aussi aux interactions entre le groupe étudiant et le corps professoral. Non seulement les femmes signalent rencontrer plus de problèmes avec leurs collègues masculins et les étudiants que n'en rapportent les hommes avec leurs étudiantes et leurs collègues féminines, mais elles disent avoir aussi plus de difficultés que les hommes avec leurs étudiantes et leurs propres collègues féminines, dans le secteur même des études sur les femmes (Eichler et Vandelac 1993)!

Dans pareil contexte, il apparaît intéressant qu'une des conclusions à laquelle nous soyons parvenue est que bon nombre de femmes envisagent avec un plaisir évident la perspective de pouvoir travailler uniquement avec des étudiantes ou des collègues féminines, tout en affirmant que les hommes devraient malgré tout pouvoir participer au domaine. Un rayon d'espoir perce à travers les nombreux commentaires selon lesquels les hommes vont changer. Cet espoir apparaît derrière des propos du genre : «ils ne sont pas encore prêts», «nous devons être patientes avec eux», «évidemment dans le futur nous voulons une participation égale», «Il sera normal pour nos petits-enfants de voir des hommes dispenser des cours sur les femmes et les femmes sur les hommes».

La prudence exprimée doit donc être perçue comme fondée sur des problèmes réels, mis en évidence au moment où les membres d'un groupe dominant viennent travailler, en tant qu'égaux, dans un domaine qui tente de s'affranchir de leur domination. C'est une entreprise remplie de problèmes, indépendamment des caractéristiques individuelles.

Conclusion

Comme nous avons pu le constater, les professeures éprouvaient au moment de notre enquête en 1990 une profonde ambivalence à l'égard du fait que des hommes enseignent dans le domaine des études sur les femmes. La comparaison des réponses données respectivement par les professeures et les professeurs démontre le bien-fondé de cette ambivalence. Les hommes les plus aptes à enseigner dans le domaine se sont révélés en effet les plus réticents à le faire, et les moins aptes, les plus insistants à faire valoir leur droit d'y travailler. Nous avons ainsi une preuve évidente que la nature de la discipline enseignée change avec le sexe de la personne qui l'enseigne.

Au cours des dernières années, nous n'avons pas vu beaucoup de nouveaux programmes émerger, mais les études sur les femmes constituent une niche solidement ancrée au sein des universités canadiennes et se trouvent bien placées quant à l'obtention de bourses d'études. L'absence d'études récentes sur le sujet ne permet pas de savoir si le nombre d'hommes qui enseignent dans le domaine a augmenté, mais l'hypothèse qu'il n'y en a pas plus qu'en 1990 est plausible; on en compte peut-être même moins. Le domaine des études sur les femmes s'est affirmé comme un lieu réservé aux femmes. La peur de voir les hommes s'en emparer ne s'est manifestement pas matérialisée. On peut alors penser que des femmes ont ainsi eu accès à des postes de professeures qui autrement n'auraient pas été disponibles. C'est déjà cela de gagné.

La question de savoir si les hommes devraient enseigner dans le domaine des études des femmes est, d'une certaine façon, liée au fait de considérer ce domaine comme constituant une nouvelle discipline ou simplement comme une perspective à travers laquelle toutes les disciplines devraient être envisagées. Les études sur les femmes sont perçues par les administrations universitaires comme moins risquées que les études féministes – remarquons qu'il n'y a, dans les sources officielles que nous avons répertoriées, qu'un seul titre de programme comprenant le qualificatif «féministe». Les études sur les femmes font référence à un sujet précis, soit les femmes, comparativement à une approche qui voit le féminisme comme une perspective qui devrait traverser toutes les disciplines. Dans cette dernière approche, le féminisme devient la préoccupation de tout le corps professoral, sans égard au champ d'études (Eichler 1990).

Jusqu'à un certain point, les femmes ont réussi à promouvoir ces deux visions. Personnellement, nous avons toujours été fortement convaincue de l'importance de suivre ces deux voies : nous avons autant besoin de professeures-chercheuses spécialisées dans le domaine que de celles et ceux qui, engagés dans un autre champ, y amènent une vision féministe. Nous devons avoir nos propres revues féministes, mais nous devons également publier dans les revues spécialisées dans différentes disciplines. Nous devons créer et maintenir des unités administratives responsables de la promotion de l'enseignement des études sur les femmes, autant que l'intégration d'une perspective féministe au sein des autres unités. Il s'agit de deux voies que nous devons suivre en parallèle. Durant le quart de siècle qui s'est écoulé, nous avons mieux réussi dans la première voie que dans la seconde. Alors, où cela nous a-t-il menées?

D'une part, la spécialisation a rendu possible l'élaboration de théories sophistiquées. D'autre part, elle prive le domaine de lectrices et de lecteurs qui lui sont extérieurs. Dernièrement, on a reproché aux études sur les femmes, du moins dans le monde anglophone, d'être débranchées du mouvement des femmes en prêchant essentiellement à des converties. On a même évoqué une forme de nombrilisme universitaire au détriment d'un effort concerté pour travailler en vue de promouvoir un changement au sein de la société. En effet,

des militantes mais aussi des chercheuses féministes ont, de façon croissante, exprimé le sentiment d'être déconnectées de la recherche féministe. Un exemple probant de cette attitude ressort d'un débat, publié dans la revue *Signs*. Des féministes, parmi les plus influentes d'Amérique, y déclarent publiquement ne plus lire sur les théories féministes et ne plus s'y intéresser (Hartmann *et al.* 1996).

Cette situation est rattachée, croyons-nous, au fait que les études sur les femmes se sont constituées comme un champ d'études et un domaine féminin où il ne nous semble pas nécessaire de confronter, de façon régulière, nos hypothèses avec celles qui sont émises dans d'autres disciplines peu ouvertes à nos préoccupations. Cela est plus confortable, nous isole des attaques répétées qui détournent notre attention des questions que nous choisissons de traiter, mais cela ne nous permet pas d'amener une perspective féministe là où elle est encore absente – et ces lieux sont nombreux. Être assise sur une clôture est certes une position très inconfortable, voire douloureuse. Cette position nous permet toutefois d'avoir une vision plus large que debout, en plein champ. Cette ambivalence exprimée par les professeuses s'avère alors peut-être précieuse : reconnaître les tensions, l'inconfort et, malgré cela, ne pas sauter en bas de la clôture. Peut-être même que celles d'entre nous qui l'ont fait devraient penser à y remonter.

Margrit Eichler
Département de sociologie et de l'égalité
des chances en éducation
Institut ontarien des études en éducation
Université de Toronto

RÉFÉRENCES

- AARON, Jane, et Sylvia Walby (dir.)
1991 *Out of the Margins : Women's Studies in the Nineties*. Londres, The Falmer Press.
- ABBOTT, Pamela
1991 «Feminist Perspectives in Sociology : The Challenge to "Mainstream" Orthodoxy», in Jane Aaron et Sylvia Walby (dir.), *Out of the Margins : Women's Studies in the Nineties*. Londres, The Falmer Press : 181-190.
- ASTIN, Helen S., et Allison Parelman
1973 «Women's studies in American Colleges and Universities», *International Social Science Journal*, 25, 3 : 389-400.
- BIGNELL, Kelly Coate
1996 «Building Feminist Praxis out of Feminist Pedagogy : The Importance of Students' Perspectives», *Women's Studies International Forum*, 19, 3 : 315-325.
- BARBANCE, Maryse
1994 «Des représentations de la femme chez Freud. Un regard historique, psychanalytique et féministe contemporain», *Recherches féministes*, 7, 2 : 37-55.

BROD, Harry

1987a «The New Men's Studies : From Feminist Theory to Gender Scholarship», *Hypatia*, 2, 1 : 179-196.

1987b «Does Manning Men's Studies Emascuate Women's Studies?», *Hypatia*, 2, 2 : 153-156.

CAPLAN, Paula J., et Jeremy B. Caplan

1994 *Thinking Critically About Research on Sex and Gender*. New York, Harper Collins College Publications.

CARANI, Marie

1994 «La femme comme modèle et comme cette Autre de la représentation visuelle», *Recherches féministes*, 7, 2 : 57-80.

DAGENAIS, Huguette

1989 «Recherches féministes de la fin des années 1980 : des voix/voies multiples et convergentes», *Recherches féministes*, 7, 2 : 57-80.

DEGUIRE, Suzanne, et Karen Messing

1995 «L'étude de l'absence au travail a-t-elle un sexe?», *Recherches féministes*, 8, 2 : 9-30.

DRAKICH, Janice, et Penni Stewart

1998 «A Profile of Women Faculty in Canada : Rank, Discipline and Age 1957-1994», *Status of Women Supplement, CAUT Bulletin Insert*, 45, 4 : 7 et 11.

EICHLER, Margrit

1990 «What's in a Name? Women's Studies or Feminist Studies?», *Atlantis*, 16, 1 : 40-56.

1991 *Nonsexist Research Methods. A Practical Guide*. New York, Routledge.

1992a «Not Always An Easy Alliance : The Relationship between Women's Studies and the Women's Movement in Canada», in Constance Backhouse et David H. Flaherty (dir.), *Challenging Times : The Women's Movement in Canada and the United States*. Montréal et Kingston, McGill-Queens's University Press : 120-135.

1992b «The Unfinished Transformation : Women and Feminist Approaches in Sociology and Anthropology», in W.K. Carroll, et al. (dir.), *Fragile Truths. 25 Years of Sociology and Anthropology in Canada*. Ottawa, Carleton University Press : 71-101.

1996 «Women's Studies in Canada – Progress or Stagnation? Perplexed Questions or Questions of a Practising Academic Feminist», Zentrum fuer Interdisziplinäre Frauenforschung, Sonderbulletin, *Curriculum Transformation. The Impact of Women's Studies/Gender Studies on the University Training in Canada and Germany* : 1-17.

1997 «Feminist Methodology», *Current Sociology*, 452 : 9-36.

EICHLER, Margrit (en collaboration avec Rosonna Tite)

1990 «Women's Studies Professors in Canada : A Collective Self-Portrait», *Atlantis*, 16, 1 : 6-24.

EICHLER, Margrit (en collaboration avec Louise Vandelac)

1993 «An Awkward Situation : Men in Women's Studies – Part I», *Atlantis*, 16, 1 : 69-91.

1993 «Une situation ambiguë : les hommes qui enseignent en études sur les femmes», *Recherches féministes*, 6, 2 : 115-150.

FARLEY, Jennie

1978 «Who Should Teach Women's Studies?: An Answer from Course Evaluations», *Teaching Sociology*, 5, 4, juillet : 377-386.

FONOW, Mary Margaret, et Judith A. Cook (dir.)

1991 *Beyond Methodology: Feminist Scholarship as Lived Research*. Bloomington, Indiana University Press.

GAPPA, Judith, et Nicholls Eastmond

1978 «Gaining Support for a Women's Studies Program in a Conservative Institution», *Liberal Education*, 64, 3, octobre : 278-292.

GOULD, Meredith

1985 «Teaching About Men and Masculinity : Method and Meaning», *Teaching Sociology*, 12, 3 : 285-298.

HANMER, Jalna

1990 «Men, Power, and the Exploitation of Women», *Women's Studies International Forum*, 13, 5 : 443-456.

HARDING, Sandra

1992 «Rethinking Standpoint Epistemology : What is "Strong Objectivity?"», *The Centennial Review*, 36, 3, automne : 437-470.

HARDING, Sandra (dir.)

1987 *Feminism and Methodology. Social Science Issues*. Bloomington, Indiana University Press.

HARTMANN, Heidi, *et al.*

1996 «Bringin Together Feminist Theory and Practice : A Collective Interview», *Signs*, 21, 4 : 917-951.

JAGGAR, Alison M.

1977-78 «Male Instructors, Feminism, and Women's Studies», *Teaching Philosophy*, 2, 3-4 : 247-256.

KLEIN, Renate Duelli

1983 «The "Men-Problem" in Women's Studies : The Expert, the Ignoramus and the Poor Dear», *Women's Studies International Forum*, 6, 4 : 413-421.

KLEIN, Renate

1991 «Passion and Politics in Women's Studies in the Nineties», *Women's Studies International Forum*, 14, 3 : 125-134.

LENTON, Rhonda

1990 «Academic Feminists and the Women's Movement in Canada : Continuity or Discontinuity», *Atlantis*, 16, 1 : 57-68.

LIBERTIN, Mary

- 1987 «The Politics of Women's Studies and Men's Studies», *Hypatia*, 2, 2 : 143-152

McDERMOTT, Patrice

- 1995 «On Cultural Authority : Women's Studies, Feminist Politics, and the Popular Press», *Signs*, 20, 3 : 668-684.

MINNICH, Elizabeth, Jean O'Barr et Rachel Rosenfeld (dir.)

- 1988 *Reconstructing the Academy : Women's Education and Women's Studies*. Chicago, The University of Chicago Press.

O'BARR, Jean F.

- 1992 «Exclusions and the Process of Empowerment : The case of Feminist Scholarship», in Constance Backhouse et David H. Flaherty (dir.), *Challenging Times : The Women's Movement in Canada and the United States*. Montréal et Kingston, McGill-Queens's University Press : 136-149.

REINHARZ, Shulamit

- 1992 *Feminist Methods in Social Research*. New York, Oxford University Press.

RENER, Tanja

- 199 «Women's Studies in Slovenia», *European Journal of Women's Studies*, 3 : 167-171.

ROWLAND, Robyn

- 1982 «Women's Studies Courses : Pragmatic and Political Issues Concerning their Establishment and Design», *Women's Studies International Forum*, 5, 3 : 487-495.

SETHNA, Christabelle

- 1993 «Comrades or...? Women Graduate Students Look at the Presence of Men Graduate Students in Feminist Academe», *Gender and Education*, 3, 2 : 139-155.

SOMMERS, Christina Hoff

- 1994 *Who Stole Feminism? How Women Have Betrayed Women*. New York, Simon and Schuster.

STANLEY, Liz, et Sue Wise

- 1990 *Breaking Out Again. Feminist Ontology and Epistemology*. Londres, Routledge.

THOMSOM, Cynthia J., Andra M. Basu et Mark Tipples Reinitz

- 1995 «Effects of Women's Studies Courses on Gender-Related Attitudes of Women and Men», *Psychology of Women Quarterly*, 19 : 25-39.

TITE, Rosonna (en collaboration avec Margaret Malone)

- 1990 «Our Universities' Best-Kept Secret : Women's Studies in Canada», *Atlantis*, 16, 1 : 25-39.

TOMM, Winnie (dir.)

1989 *The Effects of Feminist Approaches on Research Methodologies*.
Waterloo, Wilfrid Laurier Press.

WALTER, John C.

1991 «Gender and the Transformation of a Survey Course in Afro-American History», in Johnella Bulter et John Walker (dir.), *Transforming the Curriculum : Ethnic Studies and Women's Studies*. Albany, SUNY Press : 111-129.