

L'importance du rôle de la formation à l'enseignement concernant l'égalité des sexes

Mariette Théberge

Volume 25, numéro 2, 1999

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/032002ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/032002ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Théberge, M. (1999). L'importance du rôle de la formation à l'enseignement concernant l'égalité des sexes. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 293–317. <https://doi.org/10.7202/032002ar>

Résumé de l'article

Ce texte analyse le rôle de la formation à l'enseignement au regard de l'égalité des sexes. L'auteur s'appuie sur des études qui esquissent le portrait de la place de la femme en éducation et qui définissent la mise en place d'une pédagogie de transformation. Y sont précisées les étapes d'une démarche de réflexion réalisée avec des étudiantes et des étudiants universitaires. Par l'identification de caractéristiques attribuées à des filles et à des garçons de 11 ou 12 ans, l'étude illustre les modèles de rôles sexuels que de futurs membres du personnel enseignant ont intégrés. L'inclusion d'une prise de conscience de la modélisation concernant l'égalité des sexes dans un contexte de formation à l'enseignement montre la nécessité d'une concertation entre les diverses instances éducationnelles.

L'importance du rôle de la formation à l'enseignement concernant l'égalité des sexes

Mariette Théberge
Professeure

Université d'Ottawa

Résumé – Ce texte analyse le rôle de la formation à l'enseignement au regard de l'égalité des sexes. L'autrice s'appuie sur des études qui esquissent le portrait de la place de la femme en éducation et qui définissent la mise en place d'une pédagogie de transformation. Y sont précisées les étapes d'une démarche de réflexion réalisée avec des étudiantes et des étudiants universitaires. Par l'identification de caractéristiques attribuées à des filles et à des garçons de 11 ou 12 ans, l'étude illustre les modèles de rôles sexuels que de futurs membres du personnel enseignant ont intégrés. L'inclusion d'une prise de conscience de la modélisation concernant l'égalité des sexes dans un contexte de formation à l'enseignement montre la nécessité d'une concertation entre les diverses instances éducationnelles.

Introduction

À l'heure où le paradigme du praticien réflexif se voit de plus en plus intégré à la conception de programmes de formation à l'enseignement, il devient presque évident que cette volonté de susciter une réflexion chez les étudiantes et les étudiants ne peut occulter la problématique relative à l'égalité des sexes en éducation. D'une part, l'apport d'initiatives récentes en éducation (Piano, 1998) ainsi que la réflexion qui découle d'expériences éducatives (Mosconi, 1998; Solar, 1998) contribuent à alimenter la discussion sur le discours qui entoure cette problématique et sur la manière de l'aborder. D'autre part, les changements appréciables qui ont eu cours dans les dernières décennies, notamment en ce qui a trait à l'identification de stéréotypes sexuels dans les manuels scolaires, concourent à nous sensibiliser aux différences des rôles attribués à chacun des sexes.

C'est ainsi que s'articule de plus en plus la préoccupation de faire du milieu scolaire «un environnement équitable», ce qui «implique un langage, des structures, des orientations, des pratiques et des formes d'intervention équitable» qui permettent «le choix, le respect, la valorisation, l'avancement, la promotion, l'encouragement et la reconnaissance des personnes dans un milieu donné, sans égard à leur sexe, identité sexuelle, âge, aptitude motrice, race, religion, culture ou niveau socioéconomique» (Dallaire et Rail, 1995, p. 132). Entre cette préoccupation et la réalité éducationnelle actuelle existe cependant toujours un écart, comme le soulignent Rail et Dallaire (1997) en faisant ressortir dans l'analyse de leurs résultats qu'il y aurait avantage à offrir une formation à l'enseignement qui tienne compte de la problématique de l'égalité des sexes.

Cet article qui comprend trois parties porte sur le rôle de la formation à l'enseignement face à cette problématique. Dans la première partie, nous décrivons une démarche de réflexion réalisée avec un groupe d'étudiantes et d'étudiants inscrits au programme de formation à l'enseignement à l'élémentaire de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Dans la deuxième partie, nous présentons et discutons des résultats de la première étape de cette démarche. Dans la troisième partie, nous poursuivons la réflexion au sujet du rôle de la formation à l'enseignement en faisant valoir la nécessité d'une prise de conscience des modèles de rôles sexuels intégrés, d'une remise en question de ces modèles et d'une prise en charge concertée de la problématique de l'égalité des sexes en éducation.

La description d'une démarche de réflexion

Dans cette partie, nous décrivons une démarche de réflexion en faisant part tout d'abord des étapes de réalisation que nous avons suivies lors de la collecte de données. Par la suite, nous nous référons aux fondements qui la sous-tendent, puis nous spécifions les informations relatives au groupe de sujets et à la procédure suivie¹.

Les étapes de réalisation de la démarche

C'est dans le cadre d'un cours obligatoire de didactique des arts que nous avons amorcé une démarche de réflexion avec le concours d'étudiantes et d'étudiants inscrits en formation à l'enseignement à l'élémentaire. Cette démarche s'est articulée en quatre étapes. La première étape a consisté à faire un travail d'identification de représentations qu'ont les étudiantes et les étudiants au sujet de filles et de garçons de 11 ou 12 ans. La deuxième étape a permis d'aborder la question des stéréotypes sexuels par l'exploration de diverses situations dramatiques et de

discuter des différentes attitudes et des différents comportements de personnages féminins et masculins. La troisième étape a incité les étudiantes et les étudiants à définir leur rôle comme membre du personnel enseignant dans une situation problématique impliquant du harcèlement sexuel. La quatrième étape a contribué à approfondir la réflexion par la lecture d'informations et l'expression de commentaires et suggestions au sujet de la manière d'aborder le contenu relatif à l'égalité des sexes en milieu scolaire ainsi qu'à la formation à l'enseignement. Chacune de ces étapes a donné lieu à l'écriture d'idées et d'opinions, à des échanges interpersonnels et en groupes ainsi qu'à la diffusion d'informations. Par ce mode de fonctionnement, les étudiantes et les étudiants ont eu l'occasion de confronter leurs différentes perceptions et de consulter des documents officiels où sont définies les attentes du milieu scolaire.

Les fondements de la démarche

Nous avons conçu cette démarche de réflexion en relation à un modèle de formation à l'enseignement qui place l'apprenante ou l'apprenant au centre du processus (Conseil de programme de la formation à l'enseignement, 1995). Ce modèle comprend quatre composantes: la personne, le milieu, le savoir et la gestion (Théberge, Bourassa, Lauzon et Huard-Watt, 1997). Il sert d'assises conceptuelles à notre recherche et à notre enseignement. C'est ainsi que nous tendons en premier lieu à inciter la personne à définir son parcours d'apprentissage et à identifier les représentations inhérentes à sa pensée et à son action. Une fois que cette prise de conscience est amorcée, par le biais de cette composante relative à la personne, entre alors en jeu l'élucidation de la vision du rôle du personnel enseignant par rapport au milieu, au savoir et à la gestion. De cette manière, chacune des composantes du modèle référentiel devient complémentaire et contribue à considérer la personne en devenir et en recherche.

La conception de cette démarche de réflexion s'inspire également de la nécessité de mettre en place une pratique réflexive de l'enseignement (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996; Perrenoud, 1994; Schön, 1994). Elle s'inspire de la procédure élaborée par Pifer (1995) qui comporte trois catégories: 1) une prise de conscience, 2) une implication, 3) une compréhension. La prise de conscience, pierre d'achoppement à toute compréhension de situations d'iniquité, repose sur la responsabilité qui revient à la personne qui enseigne à quelques niveaux que ce soit: élémentaire, secondaire, collégial ou universitaire. L'implication suppose non seulement une prise de conscience mais aussi un mode de fonctionnement qui portent attention aux relations avec les élèves et entre les élèves de manière à assurer une communication qui favorise l'égalité des sexes. La compréhension signifie reconnaître l'évidence que tout cadre d'apprentissage qui met en place des conditions équitables se préoccupe des trois champs d'études suivants: le langage, le style de la classe et

la réponse aux élèves. C'est en ce sens que la démarche de réflexion que nous préconisons reconnaît la nécessité d'une prise de conscience qui non seulement sensibilise les étudiantes et les étudiants à la problématique de l'égalité des sexes, mais les incite à s'impliquer personnellement et professionnellement afin de favoriser une communication égalitaire.

Cette démarche prend également ses assises dans le modèle cyclique que proposent Hilke et Conway-Gerhardt (1994), modèle qui comprend quatre phases : 1) la prise de conscience, 2) l'analyse, 3) l'action, 4) l'évaluation. Si la première de ces phases vise à sensibiliser aux iniquités qui existent, elle conçoit aussi une stratégie qui incite les personnes qui s'impliquent dans ce processus de réflexion à élaborer et à planifier en groupe ou en sous-groupes la mise en œuvre de la promotion de l'équité. Si les circonstances le permettent, le résultat de cette planification peut être présenté sous forme de consultation à d'autres membres du personnel enseignant ou administratif du milieu scolaire ainsi qu'à des parents afin de susciter une discussion portant autant sur les moyens d'engendrer l'égalité des sexes que sur les conséquences relatives à des situations d'iniquité. L'analyse qui prévaut dans la deuxième phase concourt à aller encore plus loin dans cette prise de conscience en identifiant les mécanismes de communication verbaux et non verbaux qui établissent des rapports d'équité ou d'iniquité en classe. À cette fin, l'utilisation de la rétroaction vidéo facilite la réflexion sur l'acte d'enseignement et l'identification des mécanismes de la pratique éducative. Dans la mise en œuvre de la troisième phase concernant l'action, il s'agit de créer un environnement équitable vis-à-vis de l'expression des deux sexes, ce qui nécessite la prise en compte et le respect des différences. À la quatrième phase, il s'agit d'évaluer les stratégies utilisées dans la promotion de l'égalité des sexes afin de poursuivre la démarche en améliorant encore plus le climat d'apprentissage.

Tout en reconnaissant le bien-fondé de la phase d'évaluation décrite par Hilke et Conway-Gerhardt (1994), la démarche de réflexion mise en œuvre dans la présente étude est cependant limitée par le temps. Comme elle s'inscrit dans le cadre d'un cours et n'inclut pas de périodes de stages, elle se centre sur la réflexion de la personne qui conçoit l'acte pédagogique sans pouvoir évaluer la portée de cet acte à la suite d'une intervention en salle de classe. Par ailleurs, cette démarche donne lieu de poursuivre la réflexion autant de la part de l'étudiante ou de l'étudiant que par rapport à notre propre pratique pédagogique et s'enrichit à cette fin des propos tenus. C'est pourquoi elle est sujette à modifications au fil des années dans sa visée d'intégrer une pédagogie qui suscite une réflexion sur l'acte tant à la formation à l'enseignement qu'en milieu scolaire.

Il va sans dire également que, dans cette démarche, nous reconnaissons que la problématique de l'égalité des sexes est en soi vaste et riche de réflexion. Nous

n'avons donc pas la prétention d'en cerner toutes les implications, mais de la traiter de manière à faire émerger ce qu'il serait souhaitable d'instaurer dans un contexte d'apprentissage comme celui de la formation à l'enseignement. Pour ce faire, nous nous appuyons principalement sur les résultats relatifs à la première étape de la démarche de réflexion que nous avons élaborée. Cette étape, réalisée selon une approche phénoménologique, donne l'occasion de nous interroger autant sur ce que les étudiantes et les étudiants expriment que sur le rôle qu'il importe de jouer dans ce contexte d'apprentissage.

Les sujets

C'est à la session d'automne 1996 que nous avons instauré une procédure d'intégration de la problématique de l'égalité des sexes en éducation. Cette problématique a tout d'abord été présentée en salle de classe à l'un des quatre groupes inscrits au programme de formation à l'enseignement à l'élémentaire de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Le choix de ce groupe initial s'est effectué au hasard parmi les quatre groupes d'étudiantes et d'étudiants inscrits au programme².

Ce groupe comprenait 37 sujets (4 hommes et 33 femmes); sa composition correspondait à celle des trois autres groupes inscrits la même année et qui comptaient respectivement 38 (5 hommes et 33 femmes), 37 (4 hommes et 33 femmes) et 36 sujets (4 hommes et 32 femmes)³. Lors de la spécification des caractéristiques attribuées à des élèves de 11 ou 12 ans, 33 étudiantes et étudiants (3 hommes et 30 femmes) sur les 37 du groupe retenu étaient présents et ont accepté de participer en permettant que leurs propos soient analysés. De ce groupe, 19 étaient âgés de 20 à 24 ans, 10 autres de 25 à 29 ans et 4 avaient plus de 30 ans.

Parmi les choix d'études antérieures à leur formation à l'enseignement, les étudiantes et les étudiants ont indiqué avoir obtenu un baccalauréat avec concentration ou spécialisation dans les domaines suivants: psychologie (n=12), sciences sociales (n=5), langues (n=12), arts (n=4), histoire et géographie (n=3), sciences du loisir (n=2), sciences religieuses (n=1), baccalauréat général (n=2) et 2 autres étudiants n'ont pas précisé leur choix. Dix des 33 étudiants qui ont participé ont indiqué avoir une double concentration au baccalauréat⁴.

La procédure

Dans un premier temps, nous avons invité les étudiantes et les étudiants à faire part de ce qu'ils attribuent aux filles et aux garçons de 11 ou 12 ans. Pour ce faire, les questions suivantes leur ont été remises. Quelles sont les caractéristiques que vous êtes portés à attribuer à une fille ou à un garçon de 11 ou 12 ans? À

votre avis, qu'est-ce qui revêt de l'importance pour une fille ou pour un garçon de 11 ou 12 ans? Distinguez les ressemblances et les différences que vous concevez entre un groupe de filles et un groupe de garçons de 11 ou 12 ans. Vous rappelez-vous comment vous étiez à 11 ou 12 ans? Quels sont les souvenirs que vous avez de cette période?

Les étudiantes et les étudiants répondaient individuellement sur des feuilles distribuées à cette fin dans des espaces appropriés après chaque question. Une fois complétées, les questions ont fait l'objet d'une discussion en sous-groupes, puis d'une plénière. Afin de respecter les normes de déontologie de l'institution où nous travaillons et d'éviter toute possibilité que les résultats du projet de recherche influencent le cours de l'apprentissage et de l'évaluation des étudiantes et des étudiants, nous n'avons procédé à l'analyse de leurs réponses écrites qu'une fois les cours terminés et les notes remises. Cela signifie donc qu'en salle de classe, nous avons identifié des caractéristiques à partir des échanges verbaux tenus en sous-groupes sans toutefois pouvoir présenter un bilan de ce qui avait été écrit. Même si elle est limitée, cette procédure a toutefois contribué à l'expression d'une distinction entre ce que les étudiantes et les étudiants inscrivent et ce qu'ils vivent. Par exemple, lors de la discussion, nous leur avons demandé s'ils s'identifiaient personnellement aux caractéristiques prédominantes qu'ils attribuaient à l'un ou l'autre sexe. C'est alors qu'ils nous ont fait part de la possibilité d'inscrire une caractéristique qu'on croit être attribuable, selon les attentes du milieu scolaire, à une fille ou à un garçon de 11 ou 12 ans alors qu'en réalité, cette même caractéristique constitue toujours un sujet épineux, voire douloureux, parce qu'il n'était pas possible de se l'attribuer personnellement à cet âge.

Dans cette première partie, l'identification d'étapes de réalisation, l'esquisse des fondements qui la sous-tendent ainsi que les précisions que nous apportons quant aux informations relatives aux sujets et à la procédure suivie permettent de spécifier la démarche de réflexion que nous avons effectuée avec un groupe d'étudiantes et d'étudiants. Comme nous l'avons mentionné, cette démarche comprend plusieurs étapes. Dans la présente étude, nous faisons essentiellement référence aux résultats de la première de ces étapes, ce qui donne lieu de poursuivre la discussion sur le rôle de la formation à l'enseignement tout en prenant appui sur les propos tenus par les étudiantes et les étudiants qui ont participé à la recherche.

Présentation et discussion des résultats de la première étape de la démarche

La présentation et la discussion des résultats permettent d'illustrer les modèles de rôles sexuels que de futurs membres du personnel enseignant ont intégrés. C'est tout d'abord par l'identification de caractéristiques attribuées à des filles et

à des garçons de 11 ou 12 ans que s'amorce le questionnement du rôle de la formation à l'enseignement. Par la suite, la spécification des intérêts, des différences et ressemblances ainsi que la référence à des souvenirs qu'évoque cet âge viennent enrichir la réflexion.

Les caractéristiques attribuées à des garçons et à des filles de 11 ou 12 ans

Les réponses aux questions portant sur les caractéristiques des filles et des garçons de 11 ou 12 ans laissent percevoir de la part des étudiantes et des étudiants des différences de représentations de chacun des sexes. Les filles se voient attribuer principalement des qualificatifs tels que « matures », studieuses, sociables, sensibles, attentives, gênées, « insécures »⁵, intelligentes, sens de leadership, capables de s'affirmer, souriantes et gentilles, tandis que les garçons sont sportifs, énergiques, farceurs, « immatures », joueurs, taquins, confiants, moins studieux, dominants, indépendants. Comme le rapporte le tableau 1, certains des qualificatifs sont attribués par un nombre plus ou moins grand d'étudiantes et d'étudiants. Par exemple, les deux caractéristiques qui sont attribuées par plus de 30 % des étudiantes et des étudiants sont sportifs et énergiques pour les garçons dans une proportion respective de 36,4 % et de 30,3 % et « matures » et studieuses pour les filles, dans une proportion respective de 39,4 % et 33,3 %.

Tableau 1
Caractéristiques principales attribuées à des garçons et à des filles de 11 ou de 12 ans

Garçons	N	%	Filles	N	%
• sportifs	12	36,4	• « matures »	13	39,4
• énergiques	10	30,3	• studieuses	11	33,3
• farceurs	6	18,2	• sociables	8	24,2
• « immatures »	6	18,2	• sensibles et attentives	8	24,2
• joueurs	5	15,2	• gênées	8	24,2
• taquins	3	9,1	• « insécures »	7	21,2
• confiants	3	9,1	• intelligentes	5	15,2
• moins studieux	3	9,1	• sens de leadership	5	15,2
• dominants	3	9,1	• capables de s'affirmer	5	15,2
• indépendants	3	9,1	• souriantes et gentilles	5	15,2

N = Nombre d'étudiants qui attribuent cette caractéristique

% = % d'étudiants qui attribuent cette caractéristique

L'analyse de contenu des réponses des étudiantes et des étudiants permet également de remarquer que les termes utilisés pour décrire les caractéristiques des garçons diffèrent de ceux des personnes interrogées dans une étude antérieure menée par Féat et Salomon (1991). Alors que cette étude faisait part de l'emploi

de qualificatifs tels «qu'agités, brusques, directs, agressifs, renfermés, désobéissants, troubles de comportement, bruyants...» (p. 227), les étudiantes et les étudiants de la présente étude accordent aux garçons d'être «sportifs, énergiques, farceurs, joueurs...». Cette manière de qualifier est moins péjorative et moins négative; elle ne fait référence ni à la brusquerie ni à l'agressivité. Même l'immaturation des garçons apparaît dans les propos tenus dans la présente recherche comme allant de soi, à cause du rythme du développement physique. Par ailleurs, beaucoup de qualificatifs présents dans le portrait général des filles tracé par Féat et Salomon (1991) se retrouvent inclus comme caractéristiques du genre féminin par les étudiantes et les étudiants de notre étude. Ainsi, le terme studieux rejoint ceux de minutieux et de bûcheur, ceux de sensible et de capable de s'affirmer sont textuellement mentionnés. Malgré le sens de leadership et l'intelligence attribués aux filles, le portrait qui ressort des caractéristiques émises par les étudiantes et les étudiants de la formation à l'enseignement, dont 29 sur 33 sont âgés de 20 à 30 ans, se rapproche considérablement de celui que font des enseignantes et des enseignants, dont la moyenne d'âge était de 43 ans pour les femmes et de 38,6 ans pour les hommes lors de la publication de l'article en 1991 (*Idem*, p. 226). Malgré le temps et la différence des générations auxquelles s'adressent notre étude et celle de Féat et Salomon (1991), les résultats permettent de constater qu'il n'y a pas de changement apparent de caractéristiques attribuées aux filles, alors que l'image des garçons se trouve formulée de manière plus positive.

À la lecture des résultats du tableau 1, il est aussi possible de noter que les caractéristiques attribuées aux filles et aux garçons de 11 ou 12 ans expriment une asymétrie qui rejoint le discours que portent sur eux-mêmes les filles et les garçons de cet âge en contexte scolaire (Durand-Delvigne, 1996). Comme le dénote Mathieu (1991), ces représentations correspondent à la logique des relations qui s'exerce entre la fonction sociale attribuée à l'un ou à l'autre sexe et les données biologiques de l'être humain. En les reprenant, les étudiantes et les étudiants de la formation à l'enseignement font part de ce qu'ils ont intégré. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont inconditionnellement en accord avec ces représentations. En discutant du contenu de leurs réponses, nous avons pris conscience qu'il est possible que l'identification d'une caractéristique relève de cette socialisation des sexes. Par exemple, des étudiantes et des étudiants ont confié ressentir un malaise vis-à-vis des représentations exprimées tout en expliquant qu'ils croyaient que ces dernières correspondaient aux attentes du milieu scolaire. Cet échange a fait ressortir qu'il ne faut pas tenir pour acquis qu'avant leur inscription dans un programme de formation à l'enseignement, les étudiantes et les étudiants ont eu l'occasion de formuler explicitement leurs représentations concernant l'égalité des sexes et la façon dont ils conçoivent les attentes du milieu scolaire.

C'est en ce sens que l'examen des caractéristiques attribuées à des filles et à des garçons de 11 ou 12 ans nous amène à réfléchir aux modèles que des étudiantes et des étudiants inscrits en formation à l'enseignement ont intégrés. Devons-nous nous surprendre que ces modèles correspondent à des stéréotypes mis en valeur dans la société, entre autres, par les médias (films, publicité, etc.)? Puisque cela peut être le cas, comment alors pouvons-nous susciter, dans le contexte de la formation à l'enseignement, une réflexion sur ces modèles? Tout en poursuivant un objectif de respect de l'altérité, comment en arriver à inciter les étudiantes et les étudiants à concevoir une pratique réflexive qui permette d'instaurer un mieux-être chez l'élève dont la personnalité et les aptitudes ne correspondent pas, par exemple, à ces stéréotypes de garçons sportifs et de filles studieuses? Loin d'être fortuites, ces questions nous incitent à réfléchir au sens de l'acte éducatif mis en œuvre dans un contexte comme celui de la formation à l'enseignement. Nous poursuivrons cette réflexion dans la troisième partie, après la présentation et la discussion des autres résultats de cette première étape de la démarche.

Les intérêts attribués à des garçons et à des filles de 11 ou 12 ans

Dans leurs réponses, les étudiantes et les étudiants qui participent à l'étude indiquent que: 1) faire partie d'un groupe d'amis, 2) l'apparence physique, 3) se sentir appréciées de tous, 4) plaire aux garçons, 5) bien réussir à l'école, 6) jouer et avoir du plaisir, 7) affirmer son indépendance et 8) être populaires sont ce qui revêt le plus d'importance pour les filles de 11 ou 12 ans. Pour les garçons de cet âge, les intérêts principaux attribués se conçoivent en termes de 1) faire partie d'un groupe d'amis, 2) les sports, 3) jouer et avoir du plaisir, 4) être bons au jeu, 5) se sentir acceptés par les autres, 6) être drôles, 7) l'apparence physique et 8) la télévision. Comme le démontre le tableau 2, plus de la moitié des sujets optent pour déterminer que l'intérêt le plus important pour les filles et les garçons est de faire partie d'un groupe d'amis, tandis qu'en deuxième position, les choix se diversifient grandement selon le sexe: l'intérêt des garçons va vers les sports tandis que celui des filles est l'apparence physique.

L'analyse de contenu des réponses des étudiantes et des étudiants permet également de noter que les termes employés diffèrent dans les marques de valorisation recherchées par autrui chez les filles et les garçons de cet âge. Par exemple, lorsqu'il est question des intérêts des garçons, il s'agit de se sentir acceptés des autres, alors que la formulation de cet élément pour les filles s'exprime en termes de se sentir appréciées et même aimées des autres. Même si on reconnaît que garçons et filles sont attirés les uns vers les autres, les réponses ne mentionnent en aucun cas pour les garçons l'élément de plaire aux filles comme revêtant de l'importance.

Tableau 2
Ce qui revêt de l'importance pour des garçons et des filles
de 11 et de 12 ans

Garçons	N	%	Filles	N	%
• Faire partie d'un groupe d'amis	21	63,7	• Faire partie d'un groupe d'amis	19	57,6
• Les sports	19	57,6	• L'apparence physique	17	51,6
• Jouer et avoir du plaisir	16	48,5	• Se sentir appréciées par les autres	10	30,3
• Être bon au jeu	6	18,2	• Plaire aux garçons	10	30,3
• Se sentir acceptés par les autres	4	12,1	• Bien réussir à l'école	9	27,3
• Être drôles	4	12,1	• Jouer et avoir du plaisir	5	15,2
• L'apparence physique	3	9,1	• Affirmer son indépendance	3	9,1
• La télévision	3	9,1	• Être populaire	3	9,1

N = Nombre d'étudiants qui attribuent cette caractéristique

% = % d'étudiants qui attribuent cette caractéristique

Dans le même ordre d'idées, les deuxième, troisième et quatrième éléments qui identifient ce qui revêt de l'importance pour chacun des sexes indiquent une différence de représentations. Pour les garçons, il s'agit de faire du sport, de jouer et d'avoir du plaisir, et d'être bons au jeu tandis que, pour les filles, l'attention se porte sur l'apparence physique, se sentir appréciées de tous, plaire aux garçons. L'attribution de ces intérêts relèvent également de la socialisation des sexes et n'est pas sans conséquences dans la représentation qu'ont d'elles-mêmes les filles. Comme le font remarquer Duru-Bellat (1990), Bruchon-Schweitzer (1990) et Safont-Mottay (1996), les adolescentes qui sont portées à axer leurs intérêts en fonction de l'esthétisme de leur corps peuvent non seulement être amenées à douter d'elles-mêmes, mais aussi à éviter de se mettre dans des situations de désapprobation. De plus, les changements physiologiques et psychologiques qui se produisent lors du passage de l'enfance à l'adolescence accentuent le manque de confiance et le sentiment d'incompétence chez la personne qui attache une grande importance à son aspect physique (Bariaud et Rodriguez-Tomé, 1994; Leffert et Petersen, 1994; Oubrayrie, 1996).

En centrant davantage la vie des filles de 11 ou 12 ans sur ces intérêts d'apparence physique et d'appréciation relationnelle, les étudiantes et les étudiants font part, une fois de plus, de modèles intégrés. C'est pourquoi il importe d'autant plus d'identifier et de discuter de ces modèles dans un contexte de formation à l'enseignement que la profession qu'ils vont exercer les amène à être en quelque sorte un modèle pour leurs élèves et à avoir une influence par le biais de leurs interventions éducatives en salle de classe. Par exemple, si nous nous reportons à des études comme celle de Morency et Bordeleau (1995) qui traite de l'effet Pygmalion, il

y a lieu de nous demander à quel point cette perception des rôles sexuels ne risque pas de continuer à être véhiculée dans le milieu scolaire si elle n'est pas mise en cause. Il est évident que le personnel enseignant joue un rôle de premier plan auprès des élèves. La façon dont les rôles sexuels sont conçus transparait dans la manière d'agir et de penser. Comme l'exprime Durand-Delvigne (1996) : les enseignantes et les enseignants sont « sensibles à la catégorisation par sexe à partir de laquelle ils organisent des représentations différenciées des potentialités des filles et des garçons » (p. 104). Le reconnaître et identifier les modèles sous-jacents aux discours verbaux et non verbaux font donc partie de l'instauration d'une pratique réflexive. Sinon, les garçons comme les filles vont recevoir des messages qui vont confirmer les rôles qu'on leur attribue respectivement et il n'y aura pas d'appropriation de la problématique de l'égalité des sexes en contexte scolaire. Comme nous l'avons vu dans la section précédente lors de la présentation et de la discussion des résultats qui traitent des caractéristiques attribuées à des filles et des garçons en début d'adolescence, les modèles qui sont intégrés par les étudiantes et les étudiants dans l'identification de ce qui revêt de l'importance pour les élèves de cet âge donnent aussi lieu de réfléchir au rôle de la formation à l'enseignement.

Les ressemblances et différences attribuées à des garçons et à des filles de 11 ou 12 ans

En ce qui a trait aux ressemblances et aux différences attribuées à des filles et à des garçons de 11 ou 12 ans, les réponses des étudiantes et des étudiants confirment le choix des caractéristiques et des intérêts émis. Ainsi, l'appartenance à un groupe d'amis est reconnue comme une priorité autant pour les filles que pour les garçons. L'attrait pour l'autre sexe est aussi identifié comme prévalant, sauf qu'il est jugé prédominant chez les filles. Le désir de popularité et de s'affirmer revêt également une importance qui est dénotée.

Par ailleurs, des différences notoires sont remarquées, entre autres, en ce qui concerne la représentation qu'ont les étudiantes et les étudiants au sujet du niveau de maturité accordée aux filles comparativement aux garçons de cet âge. Les filles sont d'emblée qualifiées de « matures » tandis que les garçons le sont d'« immatures ». La spécification des ressemblances et des différences entre les groupes de filles et de garçons indique que les garçons sont perçus comme plus sportifs, plus actifs, plus farceurs, plus joueurs, tandis que les filles sont plus calmes, plus gênées, plus bavardes, plus portées à se chicaner entre elles. Cette indication donne aussi l'occasion de situer des contextes respectifs où s'exercent les intérêts et les préoccupations des filles et des garçons, comme l'exprime le témoignage suivant :

la réussite ne se situe pas au même niveau; pour les filles, c'est sur le côté académique tandis que les garçons, c'est au gymnase. (Sujet 17)

Cette assertion permet également de distinguer des différences de contenu des propos tenus entre filles et entre garçons :

[...] les filles vont plutôt discuter de leurs expériences personnelles et de sujets intimes tandis que les garçons vont discuter de faits qui ne les concernent pas directement, comme qui a gagné au hockey la veille. (Sujet 19)

L'analyse de contenu des réponses contribue aussi à révéler que les étudiantes et les étudiants associent ces différences à la normalité. Par exemple, ils affirment comme des constatations le fait que les filles discutent de sujets personnels, que les garçons traitent de faits et d'informations, que la réussite des unes se situe dans le succès scolaire et des autres au gymnase, sans nécessairement s'interroger sur le bien-fondé ou sur les conséquences de ces différences. Si on se réfère à Adler, Kless et Adler (1992), il ne faut pas se surprendre d'en être encore aujourd'hui à ces distinctions caractérisant garçons et filles. Tout en observant des préadolescents, ces auteurs en arrivent à la conclusion que les enfants construisent leurs images de la masculinité et de la féminité par rapport à des idéaux sur lesquels ils modèlent leurs comportements et qui sont reliées au degré de popularité à acquérir au sein d'un groupe. Selon ces images, « les garçons s'appuient sur leurs habiletés athlétiques, de la froideur, le fait d'être robuste, des habiletés sociales et le fait d'avoir du succès dans leurs relations avec l'autre sexe pour atteindre une plus grande popularité. Quant aux filles, leur popularité est tributaire du statut socioéconomique de leurs parents, de leur apparence physique, de leurs habiletés sociales et de leur succès scolaire » (*Ibid.*, traduction libre, p. 169). Selon ces auteurs, pour modifier ces prises de positions, il est nécessaire de prendre conscience et de tenir compte de ces images idéalisées, ce qui permet de départager rêve et réel, et d'inciter à la formulation d'une modélisation qui respecte l'égalité des sexes.

De plus, comme le décrit Davies (1989, 1993), l'inclusion de ce travail de prise de conscience des modèles véhiculés par la publicité et la société fait partie de l'apprentissage de la profession enseignante; c'est pourquoi une information pertinente devrait être intégrée à cette fin au programme de formation à l'enseignement. Cela est d'autant plus important que cette conception idéalisée des rôles ne se retrouve pas uniquement chez des préadolescents, mais également chez de plus jeunes élèves. Selon elle, à peine l'enfant a-t-il commencé de marcher qu'il témoigne du désir de reproduire des modèles dont les rôles sexuels ressemblent à ceux qui sont véhiculés culturellement. Il tend à reprendre la teneur d'images ambiantes de la masculinité et de la féminité. Pour voir à ce que cette norme ne s'établisse pas avec rigidité, il est essentiel de proposer et d'affirmer la légitimité de modèles diversifiés de femmes et d'hommes qui fassent en sorte que même le jeune enfant constate qu'il existe plusieurs possibilités de réalisation de soi.

Pour initier un dialogue et rechercher des perspectives qui diffèrent de celles de la majorité, il importe de permettre l'expression de conflits qui restent trop souvent et trop longtemps sous-jacents à l'articulation de la problématique de l'égalité des sexes. L'apprentissage de la parole ne se fait cependant pas automatiquement en milieu éducatif (Baudoux et Noircent, 1995). Pour de futurs membres du personnel enseignant, il s'agit même d'aller au-delà de cette prise de parole et de s'approprier la capacité d'instaurer un dialogue: dialogue que l'élève a vis-à-vis de lui-même en retraçant et analysant sa propre histoire (Steedman, 1985; Yonemura, 1986), dialogue entre filles et garçons de la classe, dialogue entre filles et garçons de l'école pour ne pas que la classe devienne îlot. Il importe cependant d'admettre que redonner ainsi le pouvoir à la voix des uns et des autres et favoriser une conception égalitaire des partages verbaux se révèlent des tâches ardues. Cela est d'autant plus vrai que, par exemple, comme c'est le cas dans la présente étude, cette pratique se situe en contexte de minorité linguistique où l'apprentissage de la langue et l'appropriation de la culture ne peuvent se faire que par un effort constant (Cardinal, 1993; Cardinal et Coderre, 1989; Gérin-Lajoie, 1991; Gilbert, 1990; Rail et Dallaire, 1997).

Les souvenirs qu'évoque l'âge de 11 ou 12 ans

Quant aux souvenirs qu'évoque l'âge de 11 ou 12 ans, plusieurs étudiantes se rappellent à quel point les amitiés revêtaient alors de l'importance. Celles qui avaient du succès en classe et étaient de plus reconnues comme bonnes en sports affirment en avoir bénéficié tandis que le fait de ne pas correspondre à cette excellence sportive a contribué à susciter un malaise évident chez les étudiantes comme chez les étudiants. Le rappel de souvenirs met aussi en évidence la dichotomie qu'a pu exercer l'obtention du succès scolaire et en même temps la perception de ne pas avoir une place en classe et d'y jouer un rôle actif. En témoigne l'étudiante suivante:

Je me souviens que ce que je désirais le plus était de bien réussir pour que mes parents soient fiers. J'avais beaucoup d'amis et c'était la première fois (6^e année) où j'avais [sic] aimé l'école. J'avais toujours été à la tête de la classe mais je détestais l'école. Cette année-là (6^e), j'ai eu la chance d'être dans la classe d'un enseignant qui a rendu l'école intéressante pour moi. C'était devenu stimulant et, pour une fois, on dirait [sic] que j'avais un rôle à y jouer et que j'avais un certain contrôle sur ma vie étudiante. Cette liberté m'avait rendue plus responsable et plus ambitieuse. Cet enseignant a tout [sic] changé l'école pour moi... (Sujet 27)

Selon ce témoignage, il est clair que l'école joue un rôle particulier dans la vie de l'élève. Le nombre d'heures passées en classe et la compagnie de camarades comme la présence des différentes personnes en charge de l'éducation peuvent avoir un impact qui va bien au-delà du contenu scolaire. Le contexte d'apprentissage

que constitue l'école permet d'expérimenter des dimensions d'être qui peuvent marquer autant positivement que négativement le cours d'une existence.

L'évocation de souvenirs permet également de nuancer les propos des étudiantes et des étudiants. Dans les discussions qui ont suivi l'identification des caractéristiques et des intérêts des filles et des garçons de 11 ou 12 ans, cette évocation a permis d'exprimer autant les malaises dans l'éducation reçue que la volonté de ne pas engendrer des situations d'apprentissage qui perpétuent ces malaises. Par exemple, les personnes dont les aptitudes ne sont pas sportives attestent avoir souffert de ne pas correspondre à ce modèle athlétique. Dans cet exemple, filles et garçons se rejoignent pour dénoncer l'étau dans lequel peuvent les avoir placés des modèles imposés, comme le sont les images véhiculées par la publicité et les médias. Malgré ce constat expérientiel, ils continuent cependant d'attribuer aux filles et aux garçons les caractéristiques qui les ont perturbés comme s'ils ne savaient pas démasquer cette réalité. C'est pourquoi, à l'instar de ce que proposent Hilke et Conway-Gerhardt (1994) ainsi que Pifer (1995), nous en venons aussi à la conclusion que la prise de conscience ne peut être qu'une étape préliminaire à l'analyse et à l'implication dans une action concertée, comme nous le verrons dans la partie suivante qui fait état d'une réflexion sur la nécessité d'une concertation des diverses instances éducationnelles dans la prise en charge de la problématique de l'égalité des sexes.

Dans cette deuxième partie, l'identification de caractéristiques, d'intérêts, de ressemblances et de différences attribuées à des filles et à des garçons de 11 ou 12 ans ainsi que l'évocation de souvenirs reliés à cet âge contribuent à faire part des modèles sexuels intégrés par de futurs membres du personnel enseignant. Si ces modèles font référence à ceux que véhicule la société, ils permettent également de mettre en cause le rôle de la formation à l'enseignement concernant l'égalité des sexes. C'est ainsi que la prise de conscience dont ils font part appuie l'importance de traiter de cette problématique dans ce contexte de formation et incite à poursuivre la réflexion en faisant valoir la nécessité d'une concertation dans sa prise en charge.

*Un rôle qui implique de s'autoconscientiser,
de se transformer et de collectiviser*

Tout en reprenant les termes utilisés par Coderre et Martel (1998) dans la description d'outils d'intervention féministe, à savoir s'autoconscientiser, se transformer et collectiviser, nous faisons ressortir, dans cette partie, l'importance du rôle de la formation à l'enseignement concernant l'égalité des sexes d'abord sous l'angle de la prise de conscience, puis sous celui de la nécessité d'exercer une

transformation et une prise en charge collective de la problématique. Pour ce faire, nous tenons compte tout d'abord de la possibilité de triangulation de la tâche à faire maîtriser. Par la suite, nous abordons la question de la pédagogie de transformation en contexte de formation à l'enseignement, puis celle de la concertation des diverses instances éducatives.

S'autoconscientiser: une prise de conscience des modèles intégrés

Comme la présentation et la discussion des résultats relatifs à la partie précédente permettent de le constater, il serait illusoire de croire que les étudiantes et les étudiants n'ont pas intégré en partie ou en totalité les modèles des rôles sexuels que véhicule la société. De ce constat ressort la nécessité d'exercer une prise de conscience des modèles intégrés afin d'éviter de perpétuer le *statu quo* dans l'acte éducatif.

Comme le souligne Robertson (à paraître), la prise de conscience de la modélisation concernant l'égalité des sexes est cependant un exercice qui exige bien plus que des efforts individuels d'appropriation. Cette problématique met en jeu une triangulation: 1) les étudiantes et les étudiants de la formation à l'enseignement prennent conscience du problème et approfondissent la signification qu'ils accordent aux rôles sexuels, 2) le personnel enseignant et administratif est également partie prenante de tout ce processus de prise de conscience 3) afin que les élèves puissent être guidés dans l'identification et la remise en question des modèles véhiculés.

La formation à l'enseignement s'associe aisément à ces trois pôles, mais il va sans dire qu'elle peut y intervenir de façons différentes. Par exemple, son contact direct avec les étudiantes et les étudiants en formation à l'enseignement lui donne un lieu propice à la réflexion et à l'émergence d'un renouveau de modélisation. Il faut admettre cependant qu'il est possible de faire face à de la résistance. En décidant de poursuivre des études en éducation, les étudiantes et les étudiants n'ont pas nécessairement perçu qu'ils auraient, dans le cours de la formation à cette profession, à réfléchir et même à remettre en question des attitudes et des croyances relatives à leurs représentations et conceptions des rôles sexuels. Ils tiennent d'autant plus ces dernières pour acquies que la société et le monde scolaire dans lesquels ils ont évolué les ont habituellement confortés dans ce bien-fondé de rôles sexuels idéalisés.

C'est en ce sens aussi, par exemple, que Lewis (1990) rapporte une résistance particulière à approfondir des questions relatives à la violence faite aux femmes. Malgré l'évidence de la présence de ce problème dans la société, l'illusion chez

de futurs membres du corps enseignant que cette préoccupation ne peut atteindre le milieu scolaire par l'intermédiaire des élèves persiste. C'est pourquoi s'exprime le souhait d'ignorer ces situations ou de les condamner sans vouloir en discuter en profondeur afin d'éviter de se laisser atteindre et de considérer que la profession enseignante est concernée par de tels enjeux sociaux actuels. La crainte d'admettre qu'on peut se sentir dépassé par ces enjeux fait aussi partie de la difficulté de les aborder. Force est cependant d'admettre que, tôt ou tard, les questions de l'heure qui semblent si lointaines du quotidien de la classe pour des étudiantes et des étudiants en formation risquent de faire surface et de prendre autant d'ampleur émotive que cette résistance aura été maintenue. C'est pourquoi il est préférable d'amorcer une réflexion avant l'entrée en exercice de la profession; on sera ainsi moins pris au dépourvu par des situations qui peuvent être psychologiquement difficiles à assumer.

Dans la deuxième partie de cet article, nous avons eu l'occasion de constater que les qualificatifs et les termes utilisés par les étudiantes et les étudiants dans l'attribution de caractéristiques, d'intérêts, de ressemblances et de différences font part d'une certaine dichotomie entre ce qui est perçu comme les attentes du milieu et le vécu relaté dans les souvenirs qu'évoque l'âge de 11 ou 12 ans. Les résultats qui y sont présentés et discutés relèvent d'une première étape d'une démarche de réflexion qui fait référence à cette possibilité de s'autoconscientiser tout en laissant entendre que cette prise de conscience seule ne suffit pas. Encore faut-il aller au-delà en abordant la nécessité de participer à une transformation ou à une remise en cause des modèles intégrés, et à inciter à une prise en charge collective de la problématique de l'égalité des sexes en éducation. Même si nous nous en tenons ici à l'identification de résultats qui sont plus relatifs à la possibilité de s'autoconscientiser, nous poursuivons la réflexion sur le rôle de la formation à l'enseignement dans les paragraphes qui suivent en faisant valoir l'importance de considérer également, dans ce contexte de formation, les possibilités de se transformer et de collectiviser.

Se transformer: une remise en question des modèles intégrés

Les différents modèles qui définissent le rôle de la formation à l'enseignement en tant qu'agent instigateur de changement (Hilke et Conway-Gerhardt, 1994; Pifer, 1995) témoignent du souci d'intégrer une formation réflexive qui va au-delà de la sensibilisation au problème d'égalité des sexes et qui implique une volonté de mise en place d'une pédagogie de transformation. Cette dernière pré-suppose l'instauration d'un dialogue qui permet d'identifier les contradictions inhérentes à l'apprentissage de la profession enseignante. En devenant instance de transformation, la formation à l'enseignement loin de donner son assentiment aux traditions, qui ont tendance à se perpétuer, en questionne la pertinence et

considère des moyens non seulement de donner la place qui revient à la femme en éducation, mais de favoriser son accès au savoir.

Dans cette perspective de remise en question des modèles intégrés, Goodman (1988) identifie la possibilité d'utilisation de cinq tactiques différentes qui permettent de réconcilier des croyances personnelles à celle du système scolaire en début de carrière: 1) se conformer ouvertement, 2) se conformer tout en critiquant, 3) résister tout en faisant des compromis, 4) résister tout en proposant des solutions de rechange, 5) entreprendre des actions qui suscitent des changements. Après avoir noté chez les enseignantes et les enseignants une prépondérance de la tendance à opter pour la deuxième de ces tactiques, elle en conclut que ce mode de fonctionnement, se conformer tout en critiquant, laisse peu de place à la réflexion et à la prise en charge personnelle et professionnelle d'assumer une transformation.

Dans le même ordre d'idées, Britzman (1986) démontre que le personnel enseignant novice n'est pas nécessairement conscient des contraintes que les institutions manifestent et ne sait pas, bien souvent, comment interagir de manière à remettre en question le *statu quo*. La situation économique actuelle qui implique la réalisation d'un certain nombre de jours, voire de mois ou d'années, de suppléance avant l'obtention d'un poste régulier encourage peu aussi les récriminations. Il est tout à fait plausible d'imaginer qu'une personne qui désire avoir un emploi et qui souhaite se faire reconnaître évite de procéder à une remise en question systématique dans ses débuts de carrière. Si cette personne veut pouvoir être incluse dans le système, elle saisit rapidement la nécessité de faire preuve de souplesse, de faire des compromis, de reconnaître jusqu'à un certain point la valeur du système en place. Même avec les meilleures intentions du monde, l'insécurité et le temps requis pour se tailler une place dans la profession risquent de gruger la volonté et l'énergie de changer les choses. De plus, même si les recherches, les documents ministériels et les associations professionnelles le stipulent, il n'est pas toujours clair ni évident que la prise en charge d'une problématique de l'égalité des sexes est l'affaire de toutes les personnes intervenant dans le milieu scolaire. Ces recherches et ces documents qui articulent clairement cette problématique (Conseil consultatif de l'Ontario sur la condition féminine, 1994; Dagenais, 1996; FNEEQ-CSN, 1996; Dallaire et Rail, 1995; Mosconi, 1998; Ontario Ministry of Education, 1992; Ontario Teachers' Federation, 1992; Priegert Coulter, 1996; Robertson, 1990; Solar, 1998) ont tout intérêt à être mieux connus et à faire l'objet de discussions entre enseignantes et enseignants ainsi qu'entre membres du corps enseignant et stagiaires.

Comme nous avons pu le constater au cours de l'évolution de cette recherche, pour en arriver à ce que l'étudiante ou l'étudiant non seulement accepte la mise en cause de modèles intégrés, mais participe activement à « se transformer »

comme personne en apprentissage d'une formation professionnelle, cela exige du temps, la possibilité d'établir un contact et la nécessité d'instaurer une concertation, c'est-à-dire de collectiviser la prise en charge de la problématique. Prendre conscience de modèles intégrés ne signifie pas les remettre en question. Par exemple, même si les discussions en sous-groupes et en plénière peuvent être révélatrices de la manière dont la personne pense et conçoit les rôles sexuels, il n'est pas dit que ces discussions incitent l'étudiante et l'étudiant à amorcer une transformation de cette manière de penser et de concevoir.

De plus, la procédure choisie dans la démarche de réflexion que nous avons décrite en première partie s'adressait à l'ensemble des étudiantes et des étudiants inscrits en formation à l'élémentaire et non uniquement à un groupe de volontaires qui aurait démontré *a priori* une sensibilisation face à la problématique d'égalité des sexes en éducation. C'est ainsi que la deuxième étape de cette démarche nous a permis de reconnaître, d'une part, l'importance de l'utilisation de situations dramatiques où l'expression d'émotions va de soi et où le personnage concourt à la liberté d'expression. Par exemple, l'étudiante ou l'étudiant bénéficie du fait que c'est le personnage, selon ses caractéristiques, qui exprime des idées et des opinions, ce qui permet une distanciation lorsqu'il s'agit, par la suite, de discuter du contenu véhiculé dans ce qui a été dit. D'autre part, au cours du déroulement de la démarche, nous avons constaté qu'aborder la question de l'égalité des sexes avec des groupes de trente-cinq ou de quarante étudiantes et étudiants est loin de relever d'une situation qui favorise une autonomie reflétée par le pronom pronominal «se» devant ce verbe d'action «transformer». C'est pourquoi l'expérience de cette recherche nous a confirmé la nécessité de favoriser une prise en charge concertée de cette problématique de l'égalité des sexes en éducation que ce soit en contexte universitaire ou scolaire, ce dont nous traitons dans la section suivante.

Collectiviser: une prise en charge concertée de la problématique

Comme nous avons pu le remarquer au cours des échanges qui ont entouré la recherche, le contexte même de la formation à l'enseignement n'est pas exempt d'obstacles par rapport à la mise en œuvre d'une démarche de réflexion qui touche une problématique comme celle de l'égalité des sexes. Ce contexte d'apprentissage peut même constituer un lieu qui offre par moments peu de sécurité d'expression pour des étudiantes et étudiants qui s'y inscrivent. Par exemple, comme la formation se dispense à long terme sur plusieurs mois ou sur plusieurs années, les groupes s'y forment et poursuivent un cheminement qui exige un contact sinon quotidien du moins fréquent puisque plusieurs travaux d'équipes sont exigés tout au long du parcours. Si une personne qui s'avère très consciente des implications d'une problématique comme celle de l'égalité des sexes affirme sans contredit cette

prise de conscience dans des discussions de groupes comme au sein de travaux d'équipes, elle risque d'y trouver des échos favorables ou défavorables. Si la majorité des étudiantes et des étudiants qui l'entourent perçoivent cette problématique avec légèreté (en niant qu'il y ait un problème puisque les femmes ont accès à l'éducation), avec cynisme (en clamant que le monde est ainsi fait et qu'il n'y a rien à faire pour le changer), avec appréhension (en changeant de propos ou en essayant de dissuader qui que ce soit d'en traiter), il y a fort à parier que la personne choisisse soit de se taire, soit de s'isoler dans un sous-groupe pour conforter ses dires avec des gens qui pensent comme elle. Selon l'implication qu'ont les différentes personnes qui interviennent dans la formation à l'enseignement, l'étudiante ou l'étudiant peut se retrouver en position où il n'est pas avantageux de prendre la parole s'il n'y a pas concertation pour mettre en œuvre une démarche d'appui dans la prise en charge de la problématique de l'égalité de sexes. Il en va de même, lors de stages où les opinions personnelles des étudiantes et étudiants peuvent différer de celles des personnes qui les accueillent. Comme les exigences du milieu scolaire sont cruciales pour la réussite professionnelle, une situation comme celle que nous venons de décrire peut engendrer un malaise qui n'incite pas les étudiantes et les étudiants à exprimer ouvertement ce qu'ils pensent ni à faire une démarche de remise en cause de modèles de rôles sexuels intégrés.

Dans le même ordre d'idées, comme plus d'un des membres du corps professoral de la formation à l'enseignement a l'occasion de lire des réflexions remises périodiquement par les étudiantes et les étudiants et de scruter l'univers personnel et professionnel qui en ressort, il est essentiel que l'appui escompté se manifeste de la part de l'ensemble des membres du corps professoral. Si ce n'est pas le cas, la personne qui prend ouvertement en charge de parler de cette problématique peut se sentir piégée. Il n'est pas actuellement évident qu'il existe au sein des départements et des facultés d'éducation une concertation de la part de l'ensemble de ses membres sur le rôle de la formation à l'enseignement concernant l'égalité des sexes. Même si des initiatives y voient le jour et qu'une bonne volonté est présente, il serait aussi avantageux d'identifier les modèles que nous préconisons et véhiculons dans ce contexte d'apprentissage. Ce questionnement pourrait être très bénéfique pour les étudiantes et les étudiants s'il est exercé dans un sens d'ouverture d'esprit. Cela éviterait, entre autres, d'occulter cette problématique et contribuerait à lui attribuer la place qui lui revient dans cette pratique réflexive que préconise la formation.

Dans la présente étude, le fait de débattre des questions relatives à la problématique de l'égalité des sexes en éducation avec un groupe de collègues participant à la même recherche et partageant des préoccupations similaires a été d'un grand apport. Comme nous l'avons vu dans la première partie, cela a permis de prévoir des étapes pour intégrer un questionnement dans le cadre d'un cours de

didactique. Nous réalisons cependant que le seul cadre d'un cours n'est pas suffisant. Par exemple, à l'instar de Cohen (1992), nous reconnaissons le bienfait de la lecture et de l'analyse de textes ou d'images comme stratégies susceptibles de contribuer au discernement de facteurs qui constituent les prémisses d'un discours inconsciemment articulé. C'est en ce sens qu'il serait important d'insérer dans le programme de la formation à l'enseignement l'étude spécifique de cette problématique à laquelle se grefferaient des démarches comme la nôtre. Cela contrerait également l'idée préconçue mais ancrée que les milieux scolaires et universitaires n'accordent pas d'importance à la question de l'égalité des sexes. C'est du moins ce dont nous ont fait part les étudiantes et les étudiants qui ont manifesté ouvertement une résistance à discuter de cette problématique de la recherche en faisant référence aux lieux scolaires qu'ils avaient fréquentés.

Comme la présentation des résultats a permis de le mettre en évidence, même si les étudiantes et les étudiants qui ont participé à la présente étude avaient déjà à leur actif au moins trois années d'études universitaires leur conférant l'obtention d'un baccalauréat dans des domaines comme ceux de la psychologie, des sciences sociales, des langues, des arts ou des sciences du loisir, cette formation antérieure n'a pas fait en sorte de susciter des représentations autres que celles correspondant à des prototypes masculins et féminins du garçon avant tout sportif, énergique, farceur et de la fille calme, attentive, studieuse. Il y a donc lieu de s'interroger non seulement au sujet du rôle que peut jouer la formation à l'enseignement dans une prise en charge d'une problématique comme celle de l'égalité des sexes, mais également de se demander comment cette appropriation peut s'effectuer au-delà de ce contexte en milieu universitaire.

Par ailleurs, il importe également que les instances éducatives et gouvernementales collaborent à reconnaître le potentiel de la formation à l'enseignement comme agent de transformation. C'est en ce sens qu'à l'automne 1995, la Direction générale de la condition féminine de l'Ontario faisait appel à des propositions de projets pilotes visant entre autres à :

assurer que les facultés d'éducation fournissent aux étudiantes et aux étudiants en formation préalable à l'enseignement l'information, les possibilités d'analyse et les ressources pertinentes aux questions liées à l'égalité des sexes;

assurer que les facultés d'éducation donnent aux étudiantes et aux étudiants en formation préalable à l'enseignement la possibilité de développer les aptitudes et analyses nécessaires, de façon à ce que dans l'avenir, elles et ils soient en mesure de fournir un milieu d'apprentissage dans lequel les étudiantes sont à l'aise, qui leur permet de prendre des décisions claires à propos de leur vie scolaire et de leur future carrière et de développer une confiance en soi positive et l'excellence. (p. 1)

Cette initiative permet actuellement d'approfondir la question du rôle de la formation à l'enseignement et d'explorer des moyens susceptibles de favoriser une appropriation et une prise en charge dans ce contexte d'apprentissage. Il va sans dire cependant que, pour qu'aboutissent ces efforts, il est aussi nécessaire d'établir une concertation avec le milieu scolaire et les instances qui ont le pouvoir de mettre en œuvre des lignes directrices et des orientations d'action favorisant le changement. Dès lors, le défi pour la formation à l'enseignement comme pour le contexte scolaire réside dans cette capacité de susciter une compréhension et une appropriation de la problématique. Si cette dernière passe d'abord par une phase de prise de conscience du problème, l'analyse de la pratique devient également essentielle dans la mise en place d'interventions pédagogiques qui participent à la remise en question des modèles intégrés. Une question de fond demeure cependant en suspens. Est-on prêt à reconnaître l'importance de la problématique de l'égalité des sexes en éducation, à se l'approprier et à la prendre en charge individuellement et collectivement autant dans les contextes d'apprentissage de niveaux élémentaire, secondaire, collégial qu'universitaire? Sans s'attendre à un consensus, du moins faut-il une certaine concertation pour en arriver à instituer un sens aux tentatives d'appropriation et de prise en charge de cette problématique, que ce soit à la formation à l'enseignement ou dans un autre contexte, sinon les efforts déployés demeurent des tentatives isolées, appréciables en soi, mais qui n'ont pas l'impact qu'ils pourraient avoir s'ils étaient orchestrés par un ensemble d'instances éducatives.

Conclusion

Dans la présente étude, la présentation de résultats relatifs à l'attribution de caractéristiques, d'intérêts, de ressemblances et différences de filles et de garçons de 11 ou 12 ans ainsi que les souvenirs qu'évoque cet âge servent de toile de fond pour relancer le débat sur le rôle que joue la formation à l'enseignement concernant l'égalité des sexes. Entre les modèles qui préconisent l'appropriation et la prise en charge de cette problématique et ceux qui sont ancrés dans la pratique s'installe une dichotomie. D'une part s'exprime le souhait de correspondre aux modèles idéalisés exempts de toutes formes de préjugés, tandis que d'autre part s'exerce l'emprise d'une conception réductrice de rôles sexuels acquise au cours d'apprentissages sociaux qui entachent la pratique de ces mêmes préjugés. Comme en témoigne l'expérience de la spécification de caractéristiques attribuées à des filles et à des garçons de 11 ou 12 ans, la modélisation des filles est représentée par des qualificatifs de « matures », studieuses, sociables, sensibles..., tandis que celle des garçons est identifiée sous forme de sportifs, énergiques, farceurs, « immatures ». Nombre des intérêts primordiaux des premières sont axés sur leur besoin de se sentir appréciées et sur leur apparence physique, ceux des seconds le sont par rapport aux sports

et à leurs amitiés. Hormis des nuances de dénominations plus positives chez les garçons, ces images de la masculinité et de la féminité d'élèves de fin d'élémentaire correspondent à peu de chose près à ce qui était exprimé traditionnellement.

Dans tout cet amalgame de conceptions relatives à l'égalité des sexes qui restent même aujourd'hui trop souvent implicites, il est sensé de croire que la formation à l'enseignement peut jouer un rôle d'importance. Ce rôle témoigne du souci d'intégrer une pratique réflexive qui va au-delà de la prise de conscience des modèles intégrés et qui considère des moyens de remettre en question ces modèles afin d'inciter la personne à se transformer. L'exercice de ce rôle ne va cependant pas de soi. C'est pourquoi la nécessité d'une concertation pour prendre en charge la problématique de l'égalité des sexes apparaît essentielle. Cette appropriation et cette prise en charge ne peuvent cependant voir le jour isolément, mais doivent recouper des efforts issus de différents niveaux d'études afin de faciliter une prise de conscience, une analyse des pratiques, une élaboration d'interventions pédagogiques et une rétroaction qui intègre une mise en cause des modèles véhiculés. Participant à l'instauration d'une pensée critique, il s'agit ainsi d'accorder à cette problématique l'importance qui lui revient dans la reconnaissance de son bien-fondé au sein de programmes tant en contextes universitaires que scolaires.

NOTES

1. En 1996-1997, un groupe de recherche formé de sept membres du corps professoral de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa a reçu l'appui du Bureau de la condition féminine de l'Ontario et de l'Association des doyennes et doyens de l'Ontario pour la réalisation d'un projet intitulé *Les mots peuvent changer le monde / Words can change the world*. Ce projet comprenait différentes amorces d'intégration de la problématique de l'égalité des sexes dans des champs d'études variés (cours de fondements, de didactique des arts, des sciences, des langues). La Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa ayant deux sections distinctes, ce projet a été réalisé parallèlement auprès d'étudiantes et d'étudiants francophones et anglophones inscrits respectivement aux programmes de formation à l'enseignement et Teacher Education. Ce groupe de recherche comprenait trois chercheuses francophones: Diana Masny, Donatille Mujawamariya et Mariette Théberge ainsi que quatre chercheurs anglophones: Bernard W. Andrews, Sharon Anne Cook, Judith Robertson et Timothy Stanley.
2. Dans le contexte de formation à l'enseignement où se situe le projet, les étudiantes et les étudiants qui s'inscrivent au niveau élémentaire se destinent à enseigner aux élèves âgés de 4 à 12 ans.
3. Comme nous pouvons le remarquer, la proportion du nombre d'hommes et de femmes est à peu de chose près la même dans chacun des groupes et reflète le taux d'inscription selon le sexe des étudiantes et étudiants inscrits au programme de formation à l'enseignement à l'élémentaire. C'est ainsi que dans l'année universitaire 1996-1997, sur 147 étudiantes et étudiants inscrits dans ce programme à l'élémentaire 130 étaient de sexe féminin et 17 de sexe masculin.
4. Comme 10 des 33 étudiantes et étudiants ont indiqué avoir une double concentration, cela explique que le total des choix de domaines d'études soit de 43.
5. Terme employé dans le sens d'un manque de confiance en soi.

Abstract – This article presents an analyses of the role of teacher training in terms of gender equality. This work is based on studies which describe the role of women in education and which define the development of a transformation pedagogy. The author describes the stages of a reflection process developed with university students who were asked to identify various characteristics attributed to 11 and 12 year old boys and girls. The study illustrates those sex role models which future teachers have integrated. The inclusion of an awareness of sex role models and questions of gender equality in the context of teacher training underlines the need for a concerted effort by diverse educational instances.

Resumen – Este texto analiza el rol de la formación docente con respecto de la igualdad de sexos. La autora se apoya sobre estudios que esbozan la situación de la mujer en la educación y que definen la aplicación de una pedagogía de transformación. El trabajo expone las etapas de un proceso de reflexión realizado con estudiantes universitarios de ambos sexos incryptos en educación. Por intermedio de la identificación de características, de intereses, de parecidos y de diferencias atribuidas a niños y niñas de 11 o 12 años, el estudio ilustra los modelos de roles sociales que los futuros miembros del personal docente han integrado. La autora concluye que la inclusión de una toma de conciencia de la modelización respecto de la igualdad de sexos en el contexto de la formación docente muestra la necesidad de una concertación entre la diversas instancias educativas.

Zusammenfassung – Dieser Text analysiert die Rolle der Lehrerausbildung im Hinblick auf die Gleichheit der Geschlechter. Die Autorin stützt sich auf Studien, in denen ein Porträt der weiblichen Lehrkraft entworfen und in denen eine Pädagogik der Veränderung initiiert wird. Es werden die Etappen eines Denkmodells präzisiert, das von Studentinnen und Studenten auf Universitätsniveau entwickelt wurde. Mit Hilfe von charakteristischen Merkmalen, die bei Jungen und Mädchen zwischen 11 und 12 Jahren auftreten können, illustriert die Studie sexuelle Rollenmodelle, wie sie von künftigen Lehrern verinnerlicht werden. Eine Bewusstmachung dieser Modellvorstellungen muss zur Erreichung der Geschlechtergleichheit in die Lehrerausbildung aufgenommen werden. Daraus ergibt sich auch die Notwendigkeit einer Konzertation zwischen den verschiedenen Bildungsinstanzen.

RÉFÉRENCES

- Adler, P. A., Kless, S. J. et Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education*, 65, 169-187.
- Bariaud, F. et Rodriguez-Tomé, H. (1994). La conscience de grandir. In M. Bolognini, B. Plancherel, R. Núñez et W. Bettschart (dir.), *Préadolescence, théorie, recherche et clinique* (p. 57-72). Paris: ESF.
- Baudoux, C. et Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue française de pédagogie*, 110, 5-15.
- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 442-455.
- Bruchon-Schweitzer, M. (1990). *Une psychologie du corps*. Paris: Presses universitaires de France.
- Cardinal, L. (dir.) (1993). *Une langue qui pense*. Ottawa: Presses universitaires d'Ottawa.
- Cardinal, L. et Coderre, C. (1989). D'Est en Ouest: la femme de langue maternelle française vivant à l'extérieur du Québec – Un portrait dans le domaine de l'éducation. *Éducation et francophonie*, XIX(3), 27-36.

- Coderre C. et Martel, M.-È. (1998). Des outils d'intervention féministe à l'image d'une pédagogie féministe. In C. Solar (dir.), *Pédagogie et équité* (p. 99-129). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Cohen, P. (1992). It's racism what dunnit': Hidden narratives in theories of racism. In J. Donald et A. Rattansi (dir.), *Race, culture and difference* (p. 62-103). New York, NY: Routledge.
- Conseil consultatif de l'Ontario sur la condition féminine (1994). *Challenges and choices for girls and young women. Presentation to the Royal Commission on Learning*. Toronto: Conseil consultatif de l'Ontario sur la condition féminine.
- Conseil de programme de la formation à l'enseignement (1995). *Projet pilote*. Ottawa: Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.
- Dagenais, L. F. (1996). Description des approches d'égalité entre les sexes en éducation dans les provinces canadiennes. *Revue canadienne de l'éducation*, XXI(3), 241-256.
- Dallaire, H. et Rail, G. (1995). *Vers l'équité en éducation physique: partenariat et création d'un milieu non sexiste pour les jeunes francophones – Rapport final présenté au Réseau national d'action-éducation femmes*. Ottawa: Réseau national d'action-éducation femmes.
- Davies, B. (1989). *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender*. St. Leonards, Australie: Allen and Unwin.
- Davies, B. (1993). *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities*. St. Leonards, NSW, Australie: Allen and Unwin.
- Direction générale de la condition féminine de l'Ontario (1995). *Demande de propositions pour des projets pilotes appuyant l'égalité des sexes dans l'enseignement, conduits dans les facultés d'éducation de l'Ontario*. Toronto: Direction générale de la condition féminine de l'Ontario.
- Durand-Delvigne, A. (1996). Confrontation inter-groupes de sexe et identité de genre: quelques effets du contexte scolaire. In O. Lescaret et M. de Léonardis (dir.), *Séparation des sexes et compétences* (p. 97-117). Paris: L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan.
- Féat, D. et Salomon, A. (1991). L'enseignant face aux rôles sexuels des filles et des garçons: une problématique complexe. *Revue des sciences de l'éducation*, XVII(2), 223-245.
- FNEEQ-CSN (1996). *Vers des pédagogies non discriminatoires*. Montréal: Boréal.
- Gérin-Lajoie, D. (1991). Les stéréotypes sexistes dans les écoles de langue française de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, XIX(3), 44-49.
- Gilbert, A. (1990). *Les stéréotypes sexistes en milieu scolaire franco-ontarien; un dossier à réouvrir*. Ottawa: Réseau national d'action-éducation femmes.
- Goodman, J. (1988). The political tactics and teaching strategies of reflective, active preservice teachers. *The Elementary School Journal*, 20(1), 25-40.
- Hilke, E. V. et Conway-Gerhardt, C. (1994). Gender equity in education. *Phi Delta Kappa*, 7-36.
- Leffert N. et Petersen, A. C. (1994). La puberté en tant que facteur de stress. In M. Bolognini, B. Plancherel, R. Núñez et W. Bettschart (dir.), *Préadolescence, théorie, recherche et clinique* (p. 119-129). Paris: ESF.
- Lewis, M. (1990). Interrupting patriarchy: Politics, resistance, and transformation in the feminist classroom. *Harvard Educational Review*, 60(4), 467-488.
- Mathieu, N. C. (1991). *L'anatomie politique*. Paris: Côté-femmes éditions.
- Morency, L. et Bordeleau, C. (1995). Pygmalion dans les garderies – Une description de la nature des attentes que des éducatrices peuvent entretenir à l'égard des enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(3), 561-580.
- Mosconi, N. (1998). *Égalité des sexes en éducation et formation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ontario Ministry of Education (1992). *The status of women and employment equity in Ontario school boards*. Toronto: Ontario Ministry of Education.

- Ontario Teachers' Federation (1992). *Gender equity in Ontario education: Giving teachers the tools to contribute – A discussion paper with recommendations for professional development*. Toronto: Ontario Teachers' Federation.
- Oubrayrie, N. (1996). Approche différentielle du contrôle psychologique de l'enfance à l'adolescence. In O. Lescaret et M. de Léonardis (dir.), *Séparation des sexes et compétences* (p. 227-245). Paris: L'Harmattan.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck/Larcier.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Piano, M. G. (1998). Égalité des sexes en formation des adultes. In N. Mosconi (dir.), *Égalité des sexes en éducation et formation* (p. 259-265). Paris: Presses universitaires de France.
- Pifer, R. D. (1995). *Gender in interpersonal communication*. Communication présentée au congrès annuel de la «Southern States Communication Association» (p. 1-11). New Orleans, Louisiane.
- Prieger Coulter, R. (1996). Gender equity and schooling: Linking research and policy. *Canadian Journal of Education*, 21(4), 433-452.
- Rail, G. et Dallaire, H. (1997). La problématique de l'équité: parole aux enseignantes et enseignants en éducation physique. *Avante*, 3(1), 83-99.
- Robertson, J. (à paraître). *Gender equity, discourse, and change agency in teacher education: A report on the literature*.
- Robertson, H.-J. (1990). *A cappella: A report on the realities, concerns, expectations and barriers experienced by adolescent women in Canada*. Ottawa: Canadian Teachers' Federation.
- Safont-Mottay, C. (1996). Estime de soi, compétences sociales et attitudes temporelles à l'adolescence: différences de sexe. In O. Lescaret et M. de Léonardis (dir.), *Séparation des sexes et compétences* (p. 191-206). Paris: L'Harmattan.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Solar, C. (dir.) (1998). *Pédagogie et équité*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Steedman, C. (1985). Listen, how the caged bird sings: Amarihi's song. In C. Steedman et V. Walkerdine (dir.), *Language, gender and childhood* (p. 136-163). New York, NY: Routledge.
- Théberge, M., Bourassa, M., Lauzon, Y. et Huard-Watt, G. (1997). Vers un modèle de cohérence entre formation pratique et formation théorique. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(2), 345-370.
- Yonemura, M. (1986). Reflections on teacher empowerment and teacher education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 473-480.