

## Les programmes d'études des femmes et l'intervention féministe en Ontario français

Jacinthe Michaud

Volume 11, numéro 1, 1998

Éducation et émancipation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/057968ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/057968ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue Recherches féministes

ISSN

0838-4479 (imprimé)

1705-9240 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Michaud, J. (1998). Les programmes d'études des femmes et l'intervention féministe en Ontario français. *Recherches féministes*, 11(1), 83-93.  
<https://doi.org/10.7202/057968ar>

Résumé de l'article

Cet article a pour objectif d'examiner et de discuter deux difficultés soulevées par l'enseignement de l'intervention féministe auprès d'étudiantes inscrites au programme d'études des femmes au Collège universitaire de Glendon de l'Université York en Ontario. La première difficulté a trait à l'enseignement du mouvement des femmes lui-même, de l'espace social et du rapport à l'État. La seconde touche à l'interaction avec les femmes et à l'apprentissage de l'inclusion et de la diversité. À partir du cours «Études des groupes de femmes et du travail communautaire en Ontario français», l'auteure expose les résistances des étudiantes à l'apprentissage de ces problématiques, résistances qui sont autant de défis posés à l'ensemble des programmes d'études des femmes.

# Les programmes d'études des femmes et l'intervention féministe en Ontario français

Jacinthe Michaud

Les programmes d'études des femmes soulèvent, depuis près de 25 ans, un bon nombre d'enjeux politiques, idéologiques et stratégiques (Eichler 1990). Il y a d'abord les enjeux liés à l'élaboration et à l'orientation des programmes, à savoir quels cours, quels préalables, quelle orientation et quel sujet-femme seront mis au centre des analyses (Doré 1997; Carty 1991). Viennent ensuite les enjeux structurels, c'est-à-dire : doit-on choisir la voie de l'intégration des études des femmes au sein des départements existants ou la voie de l'autonomie (Dagenais 1995; Dumont 1991; Gauthier 1991)? À cela s'ajoute toujours la question des liens entre la théorie et la pratique : à quelle formation scolaire les programmes d'études des femmes peuvent-ils prétendre? Quel avenir les étudiantes sont-elles en droit d'espérer? Puis, immanquablement, surgit la question du social et du lien avec la communauté.

L'objectif du présent article est d'examiner et de discuter deux types de difficultés soulevées par l'enseignement de l'intervention féministe à partir du cours «Études des groupes de femmes et du travail communautaire en Ontario français», lequel possède deux volets : l'un théorique et l'autre pratique. Ce cours fait partie du Programme d'études des femmes du Collège universitaire de Glendon à l'Université York. L'enseignement de l'intervention féministe touche fondamentalement à la géographie du mouvement des femmes, des réseaux de solidarité, de l'espace social et des rapports avec l'État. La première difficulté a trait à la résistance que manifestent les étudiantes à l'égard de l'apprentissage d'une telle problématique.

La seconde difficulté vient de ce que l'enseignement de l'intervention féministe touche aussi aux dynamiques d'interaction avec les femmes et, par là, à l'apprentissage de l'inclusion et de la diversité. D'où surgit la seconde forme de résistance perceptible du côté des étudiantes, celle qui a trait au dépassement de la simple notion d'égalité et des rapports individuels entre les femmes. Ces résistances sont autant de questionnements par rapport à l'ensemble des cours conçus et présentés à l'intérieur d'un programme d'études des femmes et, à travers elles, c'est toute la manière dont sont conçus les syllabus de cours, avec l'orientation que se donne un programme et l'établissement des liens avec le social dont il sera question ici.

Afin d'aborder les difficultés soulevées par l'enseignement de ce cours et les résistances des étudiantes à l'apprentissage de certaines problématiques, je vais, dans un premier temps, situer brièvement le cours mentionné plus haut à l'intérieur de son contexte universitaire et du Programme d'études des femmes où il se donne.

## L'enseignement de l'intervention féministe

Dans un article publié en 1991, Lorraine Gauthier faisait mention des efforts entrepris pour donner au Programme d'études des femmes du Collège de Glendon le statut de département afin d'assurer son autonomie et d'échapper ainsi à l'insécurité qui menaçait sa survie. Les stratégies qu'elle envisageait alors étaient élaborées dans le contexte d'une petite institution universitaire. Avec la création de l'École d'études des femmes de l'Université York en 1998, – école qui rassemble les trois campus universitaires d'Atkinson, de Glendon et de Keele –, le statut de département vient d'être acquis, quoique cela se soit réalisé suivant une stratégie différente de celle que Gauthier avait imaginée à l'époque. L'autonomie semble désormais assurée, en particulier sur le chapitre de l'embauche des professeures et de l'adoption des cours au programme. L'École d'études des femmes de l'Université York est le seul endroit au Canada qui donne une formation complète en études féministes, c'est-à-dire jusqu'au doctorat, lequel peut être acquis sans autres attaches disciplinaires.

À l'encontre de ce qui se passe sur le campus du Collège d'Atkinson et du Collège de Keele, les deux autres composantes de l'École d'études des femmes, le programme du Collège universitaire de Glendon est bilingue, c'est-à-dire que bon nombre de ses cours se donnent en français et en anglais. Le programme possède à son compte des cours obligatoires, à suivre pour une majeure en études des femmes, tels que les cours d'introduction, de théorie, de méthodologie enseignés dans les deux langues. Il comprend également toute une série de cours de base portant sur la santé, le droit, la violence, la sexualité, le développement, l'antiracisme, également enseignés en anglais et en français.

À l'heure actuelle, le Collège de Glendon s'est joint à deux autres universités en Ontario : les universités Laurentienne et d'Ottawa pour l'élaboration d'une maîtrise en français. Cette dernière fera valoir l'insertion pratique et l'intervention féministe au sein de la communauté francophone de l'Ontario. Il s'agit donc d'un programme de maîtrise appliqué, ayant comme objectif «d'approfondir la compréhension et de développer l'analyse de la réalité des femmes, à partir de situations concrètes afin d'améliorer les connaissances et les interventions auprès des femmes et de susciter un engagement en faveur de la transformation égalitaire et équitable de la société et des rapports sociaux». Cet extrait provient d'une lettre circulaire envoyée à toutes les personnes, professeures, étudiantes et chercheuses susceptibles d'appuyer le projet. Un questionnaire était également joint à cette lettre.

Les théories et les analyses de l'intervention féministe, de même que l'apprentissage de ses principes de base, devraient donc trouver une place importante au sein d'un tel programme scolaire, mais il ne faut pas sous-évaluer les défis que cela représente.

Bien sûr, les premières féministes universitaires à enseigner dans cette discipline ont mis au point leur enseignement avec un parti pris militant pour la cause des femmes (Lenton 1990). La plupart des étudiantes qui suivaient leurs cours avaient déjà des connaissances acquises au sein du mouvement des femmes lui-même. Aujourd'hui, la situation s'est modifiée quelque peu. Si bon nombre d'entre nous maintiennent leurs attaches militantes, les étudiantes universitaires pour la plupart, contrairement à la génération précédente, découvrent le féminisme sur les bancs d'école. L'apprentissage de la solidarité,

de la défense des droits sociaux ou du fonctionnement d'un collectif, ne va donc pas de soi, et il est nécessaire de reconnaître les résistances des étudiantes à cet effet, sans que pour autant cette résistance doive être mise au compte d'un déni du féminisme. Car les étudiantes à qui je fais référence ici sont des étudiantes de troisième et quatrième années. Intéressées, donc, et qui se définissent comme féministes. Plusieurs d'entre elles sont inscrites au programme menant au baccalauréat spécialisé en études des femmes. Ajoutons aussi que la majorité sont blanches et d'expression francophone.

À première vue, le cours «Études des groupes de femmes et du travail communautaire en Ontario français» occupe une place à part dans la liste des cours du Collège. En plus des objectifs généraux qui visent à faire acquérir et développer des connaissances spécialisées sur le mouvement des femmes et des principes de l'intervention féministe, le cours exige que les étudiantes suivent un stage au sein des groupes eux-mêmes.

La première partie du cours porte donc sur les différentes théories et analyses de l'intervention féministe à l'intérieur des groupes de femmes, certaines réalités sociales, telles que la situation des femmes francophones en milieu minoritaire, le pluralisme et la diversité. Les groupes de femmes sont abordés à partir de la place qu'ils occupent au sein de la société civile. Le cours retrace les conditions d'émergence du mouvement féministe contemporain et fait l'analyse des tendances qui le traversent et l'animent, tant sur les plans politique et idéologique qu'en ce qui concerne les structures organisationnelles et les divers champs d'action. Cette partie se déroule dans le cadre traditionnel d'une salle de cours, tout de même branchée sur le réseau de la télévision interactive avec le campus de l'Université d'Ottawa.

La seconde partie du cours, le stage à l'intérieur de groupes de femmes francophones, se déroule sur treize semaines, à raison de six à sept heures par semaine ou selon les besoins déterminés par le groupe lui-même. Les étudiantes travaillent à la mise en œuvre des objectifs du groupe. Elles y apprennent à reconnaître les besoins spécifiques des femmes et appliquent les principes de l'intervention féministe et communautaire. Ce travail d'insertion exige que la responsable du cours établisse des contacts avec des intervenantes communautaires de chacun des groupes susceptibles de recevoir une étudiante, et ce, afin d'établir le plan de travail, de supervision et d'évaluation.

Les deux types de difficultés mentionnés plus haut ont été rencontrés à deux reprises durant l'enseignement. La première difficulté a émergé durant la première partie, soit la partie théorique. Elle a trait à l'enseignement du mouvement des femmes, du féminisme et de l'action politique des groupes de base issus du mouvement des femmes et inséré dans l'espace social. L'autre difficulté apparaît pendant la seconde partie, soit à l'occasion de l'évaluation des stages. Elle a trait à la diversité des femmes et à l'interaction avec les femmes. Si nous faisons la distinction des difficultés suivant les deux volets du cours, ce n'est pas parce que ces difficultés sont exclusives et propres à ces ceux-ci. Bien au contraire : l'enseignement de la diversité et de l'inclusion est devenue une question essentielle et fondamentale dans l'élaboration des cours, et ce, dans tous les cours du Programme d'études des femmes. Et, inversement, l'enseignement de l'action des groupes de femmes est omniprésent à l'intérieur des stages. La distinction à ce moment-ci n'est donc qu'accessoire.

Quoi qu'il en soit, ces difficultés, c'est-à-dire la diversité des femmes ainsi que l'apprentissage de l'interaction avec les femmes ayant des besoins spécifiques et de la dynamique relative aux enjeux qui animent le mouvement féministe, sont des thèmes récurrents à l'intérieur du Programme d'études des femmes. Mais curieusement, cela soulève quelques résistances de la part des étudiantes, même parmi celles qui sont les plus assidues.

### **La théorie et la pratique : quels sont les liens avec le social?**

Par exemple, en ce qui a trait à la connaissance du mouvement des femmes, les étudiantes savent qu'il y a des groupes qui s'occupent de santé, de pauvreté, de violence et autres, mais elles ont de la difficulté à concevoir les ramifications entre ces groupes à l'intérieur d'un même mouvement et encore plus de s'imaginer les réseaux d'échanges d'information et de communication avec d'autres mouvements sociaux. Cette géographie des réseaux et la dynamique de formation des coalitions de solidarité entre les différentes composantes d'un mouvement et d'autres forces sociales et communautaires demeurent très complexes pour elles. La situation se complique encore lorsque les groupes de femmes sont étudiés dans le contexte des politiques et des réformes, des rapports avec l'État, la société civile et la restructuration de l'État-providence. Quelle n'a pas été ma surprise de découvrir que ce concept, l'«État-providence», semble être tout à fait inconnu des étudiantes! À ce point que je me suis empressée de faire la vérification auprès d'un autre groupe d'étudiantes, inscrites, celles-là, au cours de «Théories féministes», que j'enseigne en anglais au Collège de Keele. C'est un cours de quatrième année également, mais obligatoire pour une majeure en études des femmes. En allant plus loin dans mon questionnement, afin de connaître l'étendue de leurs connaissances, j'ai découvert que la problématique «Femmes et État» n'englobe à leurs yeux que le champ des partis politiques et du système électoral. De plus, elles m'ont clairement signifié leur résistance à aborder les théories féministes qui ont rapport à ce champ de recherche, craintes qui viendraient, apparemment, de leur méconnaissance du sujet.

Le phénomène de résistance de la part des étudiantes a surtout été abordé sous l'angle de la perception envers les études des femmes (Hartung 1990; Bernier et Mallet 1997). Rarement a-t-il été question dans la littérature de la résistance que les étudiantes peuvent avoir à l'égard de l'acquisition de connaissances spécifiques, par exemple sur les luttes politiques menées par les groupes de femmes, l'action des groupes de base, la formation des coalitions de solidarité et l'action politique à divers niveaux de l'espace social (Weir 1991).

L'enseignement de l'action politique militante, du féminisme et du mouvement des femmes, lorsqu'il se produit, demeure figé à un niveau conceptuel. Il n'aborde le féminisme, en tant que mouvement social, et l'action des groupes de base, qui en sont issus, que par deux points d'insertion : 1) les diverses tendances idéologiques et politiques du féminisme; 2) les besoins spécifiques des femmes sur lesquels travaillent divers groupes.

## L'enseignement des tendances idéologiques et des politiques du féminisme

La plupart des syllabus de cours proposent d'aborder le féminisme par l'entremise des grandes divisions paradigmatiques, soit les grandes caractéristiques théoriques et méthodologiques du féminisme libéral, radical, socialiste, marxiste et ses diverses variantes, un peu dans la foulée de ce que proposait Alison Jaggar (1983). Ces grandes divisions du féminisme classique ont été, depuis peu, concurrencées par d'autres approches théoriques telles que l'antiracisme, l'approche psychanalytique, les théories sur le corps et la sexualité, l'écoféminisme, le postmodernisme et ses variantes. À notre avis, un cours d'introduction en matière d'études des femmes par exemple devrait présenter les principales théories féministes en faisant une première opération de démythification à l'égard d'un bloc prétendument monolithique et unitaire, même à l'intérieur d'un courant particulier. Par contre, un cours plus avancé sur les théories féministes devrait ouvrir les frontières entre les grandes divisions théoriques pour laisser entrevoir les effets de l'interrelation entre différents paradigmes à l'intérieur d'un même texte ou entre les textes, les approches dialogiques et les variantes toujours multiples et riches des théories sur des sujets infinis dans le champ de chaque discipline.

Comment cela s'applique-t-il dans la pratique? Quelles sont les conséquences politiques des théories féministes sur la vie des femmes? Le défi reste entier, car même s'il est possible et toujours encouragé, à l'intérieur d'un cours d'introduction ou de théories féministes de faire intervenir des exemples empruntés à l'expérience, à la vie quotidienne et à des enjeux politiques actuels, il reste que les répercussions politiques et pratiques des théories abordent rarement la lutte politique organisée au sein des groupes de base. J'ai pu noter, et ce, à plusieurs reprises, dans de nombreux cours, et en particulier dans celui sur les théories féministes – suivi donc par des étudiantes avancées et intéressées –, une résistance tenace à aborder ce sujet. L'organisation politique et militante n'intéresse pas les étudiantes, et il reste encore à étudier et à analyser leur résistance ou leur désintérêt à cet égard. L'hypothèse que j'avancerais dans l'immédiat est que leur résistance est moins liée au désaveu de la génération des étudiantes actuelles envers la génération des féministes qui les a précédées, ou à une méconnaissance du sujet comme elles le prétendent elles-mêmes, qu'à la crainte des conflits qu'elles perçoivent être le quotidien des groupes de base, des accusations qui laissent des marques et divisent les énergies. Elles n'ont tout simplement pas envie de vivre cela, ou de revivre des expériences que certaines ont pu avoir dans des groupes organisés.

J'avancerais aussi que le fait de découvrir le féminisme à l'intérieur de l'espace universitaire, lieu d'acquisition des connaissances par excellence et dont la représentation dans l'esprit des étudiantes, à tort ou à raison, demeure étrangère à l'univers des conflits politiques et idéologiques associé à l'organisation militante, a beaucoup à voir dans ce phénomène<sup>1</sup>. Dans les débats qui animent toute la question des liens avec le social à l'intérieur des

1. Ici je dois admettre que je me réfère à un contexte ontarien, et sans doute métropolitain. De grands débats, qui ont pris l'allure de confrontations, voire de conflits ouverts, ont traversé le mouvement des femmes en Ontario, et en particulier à Toronto. Le mouvement des femmes du Québec, capable également de faire de grands débats, n'a pas été marqué de la même manière.

programmes d'études des femmes, il ne saurait être question de faire l'économie de toute la dimension qui a trait à l'évolution constante de la population étudiante qui fréquente nos cours : qui sont ces étudiantes? D'où viennent-elles? Qu'est-ce qui les motivent? Et ce, non pas pour modeler nos cours en fonction de cette population, un peu comme le ferait une entreprise à l'intérieur de l'économie marchande, mais pour nous adapter nous-mêmes à cette «fraction du social» qui surgit dans nos salles de classe.

### **L'enseignement des besoins spécifiques des femmes**

Le second point d'entrée pour enseigner le mouvement des femmes est celui des enjeux spécifiques à propos desquels les groupes de femmes se sont spécialisés. Par exemple, aux questions de violence faite aux femmes, de santé ou de pauvreté vont correspondre des organismes tels que les maisons d'hébergement, les centres de santé, les groupes alternatifs en santé mentale, des centres de femmes, et ainsi de suite. En fait, à peu près chaque cours au programme peut facilement aborder la question des groupes de femmes, des solutions de rechange, des revendications féministes sur un thème donné. Mais des contraintes de temps nous empêchent de lier l'action militante et féministe à un ensemble social, à d'autres mouvements sociaux, d'étendre cette action à l'espace politique, de faire l'analyse des rapports entre l'État et les groupes, trop souvent perçus par les étudiantes comme des groupes de pression.

Peut-être me dira-t-on que je ne peux demander aux étudiantes de partager mon intérêt pour mon champ d'études et ma formation scolaire : les sciences politiques et la sociologie. Mais est-il normal que des étudiantes, à la fin de leur parcours de premier cycle, aient si peu de connaissances sur l'État-providence, sur les enjeux politiques liés à sa restructuration, sur ses effets et l'importance qu'il occupe dans la vie des femmes?

### **L'enseignement de la diversité des femmes: pédagogie antiraciste, dynamique de l'inclusion**

Les stages permettent de mettre en pratique les principes de l'intervention féministe enseignée dans le premier volet du cours, mais ils donnent aussi la possibilité d'évaluer bien au-delà.

À l'occasion de l'évaluation récente de deux étudiantes qui ont obtenu une note excellente, les intervenantes du groupe de femmes à l'intérieur duquel elles ont fait leur stage ont souligné leur facilité à établir un sentiment d'appartenance et leur maturité propre à donner priorité de façon juste aux besoins spécifiques des femmes. Elles ont fait preuve d'initiative, d'esprit de coopération et de fiabilité.

Il y avait cependant, et bien naturellement, quelques faiblesses qui méritaient d'être soulevées. L'une d'entre elles touche le second type de difficulté abordé ici, soit la question de la diversité des femmes. Les étudiantes sont conscientes des difficultés d'inclusion des réalités à l'intérieur du mouvement féministe. Elles savent qu'il existe des différences entre les femmes, mais elles ne sont pas toujours en mesure de les reconnaître. Pour un bon nombre d'entre elles, il leur reste à découvrir que le principe de l'égalité simple masque des mécanismes d'exclusion, voire des pratiques racistes, homophobes. Des aspects

du cours portent précisément sur ces difficultés au sein du mouvement des femmes (Ship 1991; Duchêne 1987). De plus, plusieurs groupes de femmes, en particulier ceux qui acceptent des stagiaires, y sont devenus particulièrement sensibles et forment leurs équipes de volontaires et d'intervenantes en conséquence.

Comme nous l'avons dit, les étudiantes inscrites à ce cours, sauf quelques exceptions, sont blanches et d'expression francophone. Il ne faut donc pas généraliser les difficultés et les résistances qu'elles éprouvent à l'égard de l'apprentissage de la diversité, de l'inclusion et de la dynamique d'interaction avec les femmes. Pour certaines, cependant, aller au-delà du premier niveau, c'est-à-dire aller plus loin que la simple acceptation de l'égalité comme principe de base de reconnaissance de la diversité au sein d'une formation donnée, semble représenter une difficulté supplémentaire. Un niveau essentiel d'apprentissage vise à démontrer que certaines pratiques, celles qui touchent à des réalités telles que la race, l'orientation sexuelle ou l'habileté physique, trouvent leur expression dans une représentation politique des femmes empruntées à la catégorie sociale dominante. Le défi est donc de dépasser le simple rapport interactionnel des individus (Weir 1991) pour déboucher sur le niveau systémique et structurel du fonctionnement des institutions. La lutte contre l'exclusion et l'oppression nécessite des stratégies de transformation qualitative des discours et des pratiques, qui vont bien au-delà du simple ajout de quelques réalités, par ailleurs vite marginalisées.

De plus, c'est l'ensemble des rapports entre les intervenantes à l'intérieur d'un groupe et les femmes consommatrices des services qui est visé par cette recherche de transformation. Car la distinction intervenantes/consommatrices entraîne un certain nombre de clivages qui influent sur la dynamique d'interaction avec les femmes. Il s'agit d'une question importante, puisque au sein d'un groupe de femmes l'interaction entre l'intervenante et les femmes consommatrices des services offerts par le groupe a fait l'objet d'un principe féministe fondamental quant à l'intervention elle-même (O'Leary 1986). Autrement, l'interaction qui s'installe ne fait que reconduire, sous d'autres formes, l'objectivation des femmes ou certains rapports experts-clientes que l'on rencontre dans d'autres institutions, entre autres dans le réseau des services de santé et des services sociaux.

Comment transformer l'enseignement, la pédagogie féministe pour que les étudiantes dépassent le niveau interactionnel et en arrivent à une compréhension des rapports de pouvoir qui excluent les femmes et reproduisent l'oppression de certaines catégories sociales de femmes? Rappelons qu'une des caractéristiques fondamentales de la discipline est d'être multidisciplinaire. Si l'on regarde le contenu des programmes, il est facile de se rendre compte du nombre de départements qui choisissent de donner certains de leurs cours conjointement avec les études des femmes. De plus, certains cours sont élaborés dans le programme lui-même et s'insèrent de même dans un champ donné : les sciences sociales, les sciences humaines, les sciences et technologies, l'éducation physique, les arts, les sciences naturelles, etc. Les membres de la faculté sont, la plupart du temps, attachées à un département et, dans une moindre mesure, liées aux études des femmes proprement dites. Les étudiantes, quant à elles, s'inscrivent à un programme dans une de ces disciplines. Or,

depuis quelques années, un certain nombre s'inscrivent à un programme comprenant une majeure en études des femmes, et leur nombre va croissant.

À l'intérieur de ce contexte de multidisciplinarité, la diversité des femmes et l'intégration des réalités sont devenues des préoccupations majeures dans les programmes d'études des femmes dans l'ensemble des universités canadiennes. Le «comment» de cette intégration engage divers niveaux d'analyse, allant de la conception d'un cours à l'orientation de la conception même de l'ensemble d'un programme.

Quel est le sujet-femme que les études des femmes mettent au centre de leur analyse? Qui sont les étudiantes à qui ces mêmes programmes d'études des femmes entendent donner l'ensemble des cours qu'ils mettent sur pied? L'auditoire, ou la composition d'une salle de cours, n'est pas quelque chose de donné, d'acquis. La professeure construit ce public, sur le plan sociologique, idéologique, culturel entre autres, par le processus de conception d'un plan de cours, du matériel à lire, des films à visionner, des travaux à effectuer et qu'elle évaluera. Ce processus est engagé avant même de pénétrer dans la salle de cours par l'enseignement de la matière. La perception qu'une professeure se fait de sa salle de cours va donc se refléter dans la conception du syllabus, mais cela ne sera pas forcément l'auditoire à qui il lui sera donné d'enseigner.

On a souvent reproché, à juste titre, aux programmes d'études des femmes (Carty 1991; Bannerji 1991), à l'ensemble de la discipline, telle qu'elle est élaborée dans les universités canadiennes, de ne refléter que la réalité des femmes blanches, hétérosexuelles, jeunes, urbaines, de classe moyenne et de ne présenter que les approches paradigmatiques classiques du monde occidental. La présence dans les salles de cours d'étudiantes d'origine et d'expérience variées devrait obliger les professeures à repenser le contenu et les approches théoriques, méthodologiques et épistémologiques. Les étudiantes se confrontent et s'interrogent entre elles sur ce sujet et, par la même occasion, remettent en question la matière proposée. Cette diversité se reflète à tous les niveaux des programmes relevant des études supérieures, parmi le corps professoral tout comme parmi la population étudiante. Cependant, la conception des syllabus de cours, suivant certaines remarques faites par les étudiantes elles-mêmes<sup>2</sup>, a trop souvent adopté une approche quantitative de la diversité, ce qui, en dernier ressort, finit par n'être qu'une forme adaptée du «tokenisme» où les sujets suivants : race, habileté physique ou orientation sexuelle, ne sont abordés qu'une seule fois dans le cours, et il n'en est plus question par la suite. Trop souvent aussi, les sujets sont analysés selon un modèle dichotomique, comme le racisme qui se trouve réduit à la division femmes noires/femmes blanches, alors que la diversité raciale s'avère beaucoup plus complexe et que, surtout à l'intérieur d'une même catégorie raciale, les différences ethniques et culturelles sont occultées.

De plus en plus, les syllabus doivent être pensés en fonction d'une intégration totale, c'est-à-dire que les thèmes et les lectures de l'ensemble doivent être présentées avec des approches théoriques et analytiques multicentrées, reflétant le pluralisme, et ce, indépendamment du sujet abordé.

---

2. L'an dernier, un groupe d'étudiantes de l'Université York, dans le cadre des efforts entrepris pour fonder la nouvelle École d'études des femmes, ont organisé une enquête à l'intérieur des cours pour connaître les besoins et les centres d'intérêt des étudiantes à l'égard de la discipline. Une des remarques soulignait l'espace restreint et limitatif donné à certains sujets.

Tous les thèmes doivent donc s'ouvrir les uns sur les autres et offrir la multiplicité et la complexité des perspectives.

Sans doute, l'un des grands avantages d'une telle intégration est qu'elle oblige au dialogue entre les situations d'oppression ou de victimisation et les stratégies d'action. Le découpage d'un cours en petites unités autour de quelques sujets de politique identitaire a trop souvent eu pour effet de ne concerner qu'une petite catégorie d'étudiantes, alors que les autres semblent attendre que l'on en finisse. Elles ont hâte au prochain cours où ce qui y sera analysé les touchera davantage. Une des grandes critiques faites à la politique identitaire est qu'elle se marie bien avec une approche libérale qui veut que tout le monde respecte les différences, en adoptant le simple principe égalitaire et de la liberté individuelle sans que pour autant la dynamique discursive dominante en soit transformée (Bannerji 1991).

## **Conclusion**

Se donner les moyens d'évaluer la manière dont les étudiantes réagissent et reçoivent le contenu d'un cours, en tout ou en partie, représente en contrepartie une façon d'évaluer certains défis auxquels font face les programmes d'études des femmes dans les universités.

Il a été question plus haut d'un cours conçu spécialement pour permettre aux étudiantes d'assurer un lien avec le social, en particulier les groupes de femmes qui ont pour mandat d'intervenir sur des besoins spécifiques. Les problèmes, dont j'ai proposé de faire la discussion ici, sont des problèmes qui émergent à la fois du côté du social et du côté de l'espace universitaire, c'est-à-dire que ce sont des difficultés qui remettent en question un ensemble, tant en ce qui a trait au contenu des cours que pour ce qui est de l'orientation des programmes.

Quand il s'agit de se demander quel cours, quel contenu, quel sujet-femme nous devons mettre au centre de notre analyse, nous soulevons des questions dont les réponses ne sont jamais résolues une fois pour toutes et qui se modifient au fil des évaluations qui nous viennent des étudiantes et de l'interprétation/construction que nous faisons de qui elles sont. Une dynamique inhérente sans doute à l'ensemble de ces questions réside dans la volonté de combler les lacunes, les manques qui ne disparaissent jamais d'un programme quel qu'il soit. Les solutions ou les palliatifs trouvés découlent de cette interprétation/construction qui constitue également une manière de construire et d'interpréter les liens qui existent avec le social. Le débat sur le lien avec le social est un débat qui ne sera jamais résolu. Les solutions formulées sont autant de stratégies pour continuer à affirmer les liens avec la communauté des femmes où, là aussi, évoluent bon nombre d'interprétations/constructions sur qui elles sont et leurs besoins.

*Jacinthe Michaud  
Collège universitaire de Glendon*

## RÉFÉRENCES

- BANNERJI, Himani  
 1991 «But Who Speaks for Us? Experience and Agency in Conventional Feminist Paradigms», in Himani Bannerji, *et al.* (dir.), *Unsettling Relations : The University as a Site of Feminist Struggles*. Toronto : Women's Press : 67-107.
- BERNIER, Christiane, et Renée Mallet  
 1997 «Les jeunes et leur vision du féminisme», *Reflets*, 3, 2 : 128-142.
- CARTY, Linda  
 1991 «Women's Studies in Canada : A Discourse and Praxis of Exclusion», *Resources for Feminist Research/Documentation sur la recherche féministe*, 20, 3 et 4 : 12-18.
- DAGENAIS, Huguette  
 1995 «L'institutionnalisation des études féministes et la transformation des connaissances et de leur conditions de production ou Pour en finir avec un faux débat», in Pierrette Bouchard (dir.), *Femmes et savoirs*. Québec, Université Laval, Les Cahiers de recherche du GREMF, n° 69 : 45-63.
- DORÉ, Chantal  
 1997 «Les études féministes : repères historiques et débats contemporains», in Collectif Laure-Gaudreault (dir.), *Femmes, éducation et transformations sociales*. Montréal, Les éditions du remue-ménage : 155-193.
- DUCHEÎNE, Vivien  
 1986-87 «Les femmes haïtiennes au Québec», *Resources for Feminist Research/Documentation sur la recherche féministe*, numéro spécial : «Les pratiques du féminisme au Québec», 15, 4 : 10-12.
- DUMONT, Micheline  
 1991 «Un certificat en études sur les femmes», *Resources for Feminist Research/Documentation sur la recherche féministe*, 20, 3 et 4 : 37-38.
- EICHLER, Margrit  
 1990 «What's in a Name? Women's Studies or Feminist Studies», *Atlantis*, 16, 1, automne : 40-56.
- GAUTHIER, Lorraine  
 1991 «L'intégration du savoir féministe : la question de l'établissement des programmes d'études sur les femmes», *Resources for Feminist Research/Documentation sur la recherche féministe*, 20, 3 et 4 : 39-41.

HARTUNG, Beth

1990 «Selective Rejection : How Students Perceive Women's Studies Teachers», *National Women Studies Association*, 2, 2, printemps : 254-263; 3 et 4 : 19-26.

JAGGAR, Alison

1983 *Feminist Politics and Human Nature*. Sussex et New Jersey : Rowman & Allanheld Publishers/The Harvester Press.

LENTON, Rhonda L.

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

O'LEARY, Véronique

1986 «Conception féministe de la santé», *Mémoire d'un forum de femmes : questions pratiques en éducation, en santé et sur le pouvoir*. Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec : 117-127.

SHIP, Susan Judith

1991 «Au-delà de la solidarité féminine», *Revue québécoise de science politique*, 19 : 5-36.

WEIR, Lorna

1991 «Anti-Racist Feminist Pedagogy, Self-Observed», *Resources for feminist research/Documentation sur la recherche féministe*, 20, 3 et 4 : 19-26.