



# La problématique de l'équité : parole aux enseignantes et enseignants en éducation physique

Geneviève Rail et Hélène Dallaire  
Université d'Ottawa

*Un des projets du Réseau national d'action éducation femmes (RNAEF) est de développer, en partenariat avec les gens du milieu, des outils et stratégies d'intervention pour créer un environnement non-sexiste offrant aux jeunes filles francophones vivant en milieu minoritaire les mêmes opportunités qu'aux garçons en terme de développement et de valorisation au sein des cours d'éducation physique. Cet article porte sur la première phase d'une recherche-action commandée par le RNAEF et portant sur la problématique de l'équité en éducation physique. Ainsi, sont présentés les résultats de l'enquête nationale et des entrevues individuelles faites auprès d'enseignantes et enseignants en éducation physique au niveau secondaire (N = 40). Les grandes tendances discutées sont à l'effet que les enseignantes et enseignants privilégient les contenus de cours traditionnels, ont des objectifs de cours reliés au plaisir et à la participation au jeu d'équipe, perçoivent la qualité de la participation comme meilleure dans les cours optionnels et non-mixtes, apprécient plus ou moins la mixité, ne perçoivent pas le sexisme comme un problème important en éducation physique, ne mettent pas la question de l'équité à l'agenda et, en ce qui concerne surtout les femmes enseignantes, perçoivent leur situation au sein du département d'éducation physique comme précaire.*

*One of the projects of the Réseau national d'action éducation femmes (RNAEF) is to develop, in partnership with the community, tools and intervention strategies to create a non-sexist environment that will provide young francophone women living in a minority milieu the same opportunities as given to young men in terms of personal development and validation in physical education classes. This article focuses on the first phase of an action research commissioned by RNAEF and dealing with the issue of equity in physical education. Results of the national survey and individual interviews with high school physical education teachers (N = 40) are presented. General tendencies are discussed: physical education teachers favor traditional course contents, have course objectives linked to fun and participation in team sports, perceive the quality of student participation as better in optional and sex-segregated classes, do not always appreciate co-education, do not perceive sexism as an important problem in physical education, do not discuss gender equity issues, and, particularly as far as women educators are concerned, perceive their situation within the physical education department as precarious.*

Le milieu éducatif des cours d'éducation physique est-il un milieu équitable favorisant (par le biais de la participation à des activités physiques ou sportives) l'estime de soi et le processus de prise en charge chez les jeunes filles ou constitue-t-il un milieu où s'exerce la domination masculine ? Dans le cadre des efforts des différents paliers de gouvernement pour promouvoir le concept de « vie active », il semble qu'une telle question est des plus pertinentes. En effet, on doit reconnaître l'importance de l'éducation et plus particulièrement de l'intervention éducative comme éléments cruciaux à la prise en charge, à l'autonomie et, par conséquent, à la qualité de vie et l'idée de vie active. Toutefois, faut-il s'assurer que le processus éducatif en soit un qui vise à la prise en charge et non au contrôle, à l'équité et non à la domination. La problématique de l'équité est donc cruciale et elle est au cœur de la recherche-action qui fait l'objet de cet article.

Le concept d'équité réfère « au niveau personnel, à une manière d'être et au niveau social, à un climat, 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 socio-économique. Un environnement équitable implique un langage, des structures, des politiques, des pratiques et des formes d'intervention équitables » (Dallaire et Rail, 1995b, p. 132). Cependant, entre le concept et la réalité, entre ce qui devrait être et ce qui est, il semble y avoir un sérieux décalage. Ainsi, trois études américaines, une publiée par le Collège Wellesley (1992) et intitulée « How schools shortchange girls », une autre par Orenstein (1994) et centrée sur la situation des jeunes écolières et une dernière par Sadker et Sadker (1994) portant également sur les écolières, lancent un message percutant en ce qui concerne les iniquités touchant les jeunes filles

dans tout le système éducationnel. De même, les études empiriques américaines (e.g., Griffin, 1983, 1989), britanniques (e.g., Flintoff, 1993 ; Scraton, 1992) et néo-zélandaises (e.g., Chalmers, 1992) traitant plus particulièrement de la mixité et de l'équité en éducation physique s'entendent sur les constats suivants : (a) les filles et les garçons participent et interagissent encore selon les modèles traditionnels stéréotypés, (b) les garçons prennent plus que leur part relative de participation dans les jeux et sports collectifs, (c) les garçons adoptent souvent des attitudes méprisantes ou de supériorité face aux filles, (d) les enseignantes et enseignants ont conservé des perceptions biaisées selon le sexe en ce qui a trait aux habiletés et aux potentiels physiques, (e) les enseignantes et enseignants entrent davantage en interaction avec les garçons qu'avec les filles, et (f) les normes compétitives masculines dominent encore la conception de l'éducation physique et les critères d'évaluation. De tels résultats font écho à ceux des deux seules études empiriques canadiennes sur le sujet, celle de Humbert (1994) en contexte anglophone saskatchewanais et celle de Laberge (1996b) en contexte francophone québécois.

Compte tenu de l'ensemble de ces constats et de la pénurie de publications sur la situation canadienne, il était important de documenter la situation de l'éducation physique au pays et plus particulièrement chez les Francophones en milieu minoritaire, qui n'avaient pas jusque-là fait l'objet de telles études. L'étude, commandée par le Réseau national d'action éducation femmes, se proposait non seulement de sonder les étudiantes, les étudiants et le personnel enseignant lors de la phase recherche, mais aussi, lors de la phase action, d'identifier et de mettre en oeuvre des stratégies d'intervention privilégiées et développées en concertation avec elles et eux ainsi que d'autres partenaires du milieu. L'objectif du présent article est de présenter une partie des résultats en donnant la parole à des enseignantes et enseignants de cours d'éducation physique au niveau secondaire consultés lors de la phase recherche (voir Dallaire et Rail, 1995a, pour les résultats de l'enquête menée auprès des jeunes adolescentes et adolescents).

## Une approche expérientielle

Une approche socio-phénoménologique de type expérientiel et faisant place à l'interprétation qualitative constituait la méthodologie privilégiée pour la phase recherche. L'éducation étant un processus qui mène à la prise en charge, il était primordial d'utiliser une approche respectueuse de cette philosophie. Comme Fahlberg, Poulin, Girdano et Dusek l'ont dit : « la philosophie de prise en charge, partie prenante du mouvement d'humanisation de la science, inclut des approches de recherche qui reconnaissent la réalité de ceux et celles qui participent

à la recherche, par le biais de la philosophie et des méthodologies phénoménologiques » (1991, p. 191).

Afin de colliger les données, deux méthodes différentes furent utilisées : l'enquête et les entrevues individuelles. Un questionnaire fut développé de façon à obtenir les perceptions des enseignantes et enseignants quant au contenu des cours, à l'orientation des cours, à la participation aux cours, à la mixité au sein des cours, à l'équité en situation de cours et à l'identité et l'appartenance des enseignantes et enseignants au sein des départements d'éducation physique (72 questions en tout). Plusieurs parties de ce questionnaire constituaient des adaptations du questionnaire mis au point par Laberge (1996a) dans son étude sur la mixité en éducation physique au Québec. En ce qui concerne les entrevues, un protocole d'entrevue comprenant 15 questions ouvertes sur des thèmes identiques aux thèmes favorisés dans le questionnaire a été développé.

La cueillette des données s'est faite en deux étapes : (a) le questionnaire a été expédié par la poste aux enseignantes et enseignants, à leur adresse individuelle et avec une enveloppe de retour pré-payée; et (b) un sous-échantillon d'enseignantes et enseignants a été constitué et les chercheuses ont réalisé des entrevues téléphoniques individuelles et semi-structurées auprès de ce sous-échantillon. Avec la permission des répondantes et répondants, toutes les entrevues téléphoniques ont été enregistrées.

Les sujets de l'étude provenaient d'écoles secondaires de langue française situées en milieu minoritaire, c'est à dire en Alberta ( $n = 1$ ), Saskatchewan ( $n = 1$ ), Manitoba ( $n = 2$ ), Ontario ( $n = 9$ ), Nouveau-Brunswick ( $n = 4$ ), Nouvelle-Écosse ( $n = 2$ ), Île-du-Prince-Édouard ( $n = 1$ ) et Terre-Neuve ( $n = 1$ ). Cet échantillon de 21 écoles était saturé (i.e., correspondait à la population d'écoles francophones) pour toutes les provinces sauf l'Ontario et le Nouveau-Brunswick. En Ontario, deux écoles furent choisies pour chacune des quatre régions administratives et une neuvième école s'est ajoutée, suite au désir exprimé par les dirigeants de cette école de faire partie de l'étude. Au Nouveau-Brunswick, une école fut choisie pour la région nord-ouest, une autre pour la région sud-ouest et deux écoles furent retenues dans la région de la péninsule acadienne. La direction de toutes les écoles échantillonnées ont accepté de collaborer à l'étude, sauf celle de la seule école secondaire francophone de la Colombie-Britannique.

Majoritairement, les écoles francophones de l'échantillon n'avaient qu'une ou deux personnes responsables de l'enseignement de l'éducation physique. Ces personnes furent sollicitées pour participer à l'enquête et à l'entrevue téléphonique. Dans le cas où un plus grand nombre d'enseignantes ou enseignants étaient présents dans une seule école (ce qui a été le cas en Ontario et au Nouveau-Brunswick), une priorité a été donnée au recrutement d'enseignantes, de façon à recueillir un minimum de sujets féminins dans l'échantillon. Malgré le fait que l'échantillon ait été constitué de cette façon biaisée, il n'y a eu que 11

répondantes pour 29 répondants à l'enquête. Pour ce qui est des entrevues téléphoniques, elles ont été réalisées auprès d'un sous-échantillon de 8 enseignantes et 23 enseignants.

En ce qui concerne les caractéristiques démographiques de l'échantillon, elles reflètent le fait que le personnel enseignant en éducation physique est majoritairement masculin (73%) et possède passablement d'expérience en enseignement (70% des répondants ont 7 ans ou plus d'enseignement en éducation physique). Une nouvelle encourageante est que plusieurs des dernières arrivées dans le domaine de l'éducation physique sont des femmes. Ces dernières sont évidemment plus jeunes (54% ont moins de 29 ans, contre 55% qui ont plus de 39 ans chez leurs homologues masculins) et ont moins d'expérience (77% d'entre elles ont moins de sept années d'enseignement en éducation physique). Tous les répondants et répondantes ont un diplôme universitaire reconnu en éducation, mais tous et toutes ne sont pas éducateurs ou éducatrices physiques puisque seulement 80% ont obtenu un diplôme avec une spécialisation en éducation physique.

### **Des constats sur la situation de l'équité dans les cours d'éducation physique**

L'équité en éducation physique est une problématique complexe et souvent les données qualitatives obtenues en entrevues permettent d'apporter certaines nuances sur les données quantitatives obtenues par l'entremise des questionnaires. Ce choix de donner la parole aux enseignantes et enseignants permet de découvrir une richesse au niveau des informations, des expériences, des sentiments et des croyances, ces derniers étant à temps contradictoires, à temps complémentaires. Les paragraphes qui suivent démontrent cette complexité et portent sur les constats de l'étude, regroupés sous six grand thèmes étroitement reliés au contexte des cours d'éducation physique : (a) le contenu des cours, (b) l'orientation des cours, (c) la participation au sein des cours, (d) la mixité au sein des cours, (e) l'équité en situation de cours et (f) l'identité et l'appartenance des enseignantes et enseignants au sein des départements d'éducation physique.

#### ***Contenu des cours : vive les sports traditionnels***

Au niveau du contenu des cours d'éducation physique, les enseignantes et enseignants privilégient assez ou beaucoup les sports traditionnels, entre-autres les sports d'équipe (100%) comme le basket-ball et le volley-ball et les activités à deux (100%) comme le badminton. Les activités de plein-air (e.g., randonnées) et les activités individuelles (e.g., ski de fond) sont également populaires chez

eux et elles, mais à un niveau moindre (85% et 83%, respectivement). D'après les entrevues, les motivations qui mènent au choix du type d'activité semblent des plus variées :

Le volley-ball est très populaire chez les filles, le basket-ball et le soccer aussi. (H)

Les sports d'équipe sont recommandés par le Ministère. (H)

On a entré le canotage en masse là-dedans, la natation, puis la bicyclette. Ici, à l'école, on a un cours de bicyclette de quatre semaines et on fait un camp. (H)

Ouvrons des horizons à des sports comme le squash, le racketball, qu'ils pourront continuer à pratiquer. (F)

Les activités qui ne sont pas privilégiées par les enseignantes et enseignants sont les activités aquatiques (seulement 28% les privilégient assez ou beaucoup) et les sports de combat (38%), quoique les enseignantes soient en général moins réticentes à ces deux types d'activités (45% et 55%, respectivement). Cette différence de genre est encore plus prononcée lorsqu'il s'agit des activités expressives comme la danse : celles-ci font l'unanimité chez les femmes (100%) tandis qu'elles sont rejetées de façon assez catégorique chez les hommes (seulement 31% les privilégient). Encore une fois, les motivations semblent variées :

Quand on présente des sports de contact, on ne favorise pas l'équité et c'est pour ça que je n'utilise pas les sports de combat dans mes cours. (H)

La natation, la danse et l'aérobic, c'est la grosse affaire cette année, parce que c'est créatif et que les filles aiment ça. (F)

Je pense qu'on voit beaucoup de préjugés associés à la danse : « c'est efféminé ou quoi? » (F)

Les activités sont beaucoup basées sur des sports qui sont traditionnellement pour les garçons. Il y aurait probablement à changer un peu ou à modifier partiellement . . . il y a des activités qui ne sont pas présentées dans les cours parce qu'il y a des enseignants qui n'ont pas la formation, il y aurait ce côté-là à améliorer. Comme la danse aérobic ou ces choses-là, c'est très rare dans les écoles qu'il va y avoir cette activité, à cause de la formation des enseignants. (H)

***Orientation des cours :  
priorité au plaisir et au jeu d'équipe***

Lorsque questionnés sur ce qui est assez ou très important en éducation physique, les professeurs masculins et féminins sont unanimes pour dire « que les jeunes aient du plaisir » (100%), « que les jeunes apprennent à jouer en équipe » (100%) et « que les jeunes puissent se tenir en forme » (100%). Que les élèves puissent apprendre les techniques des différents sports (95%), se pousser physiquement (90%), relaxer (83%) et se défouler (83%) sont également des objectifs privilégiés.

On essaie de mettre l'accent dès le début sur toute la question de la participation plutôt que l'habileté. (F)

L'objectif c'est de les initier à différents sports qu'ils auront l'opportunité de pratiquer en tant qu'adultes. (H)

Ce qui vient en bas de liste chez les enseignantes et enseignants, c'est « que les jeunes puissent maigrir ou muscler leur corps » (seulement 45%), puis viennent ensuite « que les jeunes soient avec leurs amies ou amis » (43%) et « la compétition » (38%).

L'élément premier, dans les cours d'éducation physique, c'est d'augmenter la confiance en soi et de s'assurer que les jeunes ont du plaisir à jouer et non à compétitionner. (H)

Il y a beaucoup de composantes comme la coopération, ces choses-là . . . . Je travaille beaucoup avec ça, ça répond plus à la masse des élèves. Comme la tradition, avant ça, c'était seulement les techniques. Maintenant, c'est beaucoup plus basé sur la coopération, le développement de la personne. (H)

Au niveau des différences entre les enseignantes et enseignants, elles sont moindres sauf que les femmes privilégient plus l'objectif « que les jeunes se défoulent », alors que les hommes privilégient plus l'objectif « que les jeunes sortent des classes habituelles ».

***Participation au sein des cours :  
en avant pour les cours optionnels et non-mixtes***

Au niveau de la qualité (en terme de motivation et d'intérêt) de la participation des jeunes dans les cours d'éducation physique, les enseignantes et enseignants ont clairement exprimé qu'elle était meilleure dans les cours optionnels (61%) plutôt qu'obligatoires (7%). Ces conclusions sont valables

pour la participation des étudiants (58%) et pour celle des étudiantes (62%). En ce qui concerne la composition des classes, les enseignantes et enseignants perçoivent la participation des garçons comme étant meilleure dans les cours non-mixtes (55%). Pour ce qui est de la qualité de la participation des filles, les opinions sont partagées : 36% des professeurs masculins la jugent meilleure dans les cours mixtes (pour 41% meilleure dans les cours non-mixtes) et 67% de leurs collègues femmes la jugent meilleure dans les cours non-mixtes. La différence la plus marquante entre enseignantes et enseignants est que les enseignantes, contrairement à leur homologues masculins, perçoivent la participation des filles comme meilleure dans les cours non-mixtes. Plusieurs se sont exprimés sur la question de la participation en situation de mixité :

Je trouve que ça pousse les filles à forcer un peu plus. (H)

Les bonnes vont foncer dans un cours mixte, mais les moins bonnes vont reculer et vont regarder. Et moi, j'ai un problème : est-ce une bonne chose les cours mixtes et des activités telles le soccer et basket-ball, des sports où il y a contact? (H)

Les gars ont des notions, déjà, que les filles peuvent pas, ne sont pas aussi bonnes qu'eux et évitent de leur passer la balle car ils veulent gagner à tout prix. (F)

Si je regarde du côté de la participation, j'ai des filles, je ne peux pas généraliser, j'ai des filles qui courent à 100% qui rentrent dans le cours et qui « pètent le feu » du début à la fin du cours, qui brûlent de l'énergie, qui participent, qui ont une excellente attitude, que tout est parfait mais, en général, j'ai un plus gros pourcentage de garçons qui rentrent dans mon cours et qui sont prêts, qui finissent le cours et qui ont vraiment brûlé beaucoup d'énergie. J'ai plus de filles... Ça dépend du sport qu'elles vont peut-être préférer, le volley-ball, badminton, mais si c'est un sport comme le basket-ball, comme le soccer, un sport comme le hockey sur gazon, un sport qui demande peut être plus d'effort physique, j'ai peut être des filles qui vont essayer de marcher, de jaser avec la fille d'à côté, de participer moins : un peu plus passives. (H)

***Mixité au sein des cours :  
une mesure pas toujours populaire***

Une majorité (63%) des enseignants et enseignantes confirment qu'ils et elles n'ont pas du tout ou très peu été préparés, lors de leur formation universitaire, à travailler avec des groupes mixtes et 55% avouent ne pas ou très peu échanger avec leurs collègues sur la question de la mixité :

L'enseignement se faisait pareil pour les filles et pour les garçons. On me disait de ne pas enseigner de façon différente pour les filles et les garçons. (F)

Non, la mixité, on discute pas de ça ! (H)

Seulement 38% des répondants et répondantes pensent que la mixité en éducation physique est surtout une mesure pédagogique dont un des buts est de favoriser une participation équitable des garçons et des filles ; 38% voient la mixité plutôt comme une mesure administrative visant à réduire les coûts.

Une minorité (35%) des enseignants et enseignantes préfèrent la mixité en 9<sup>ième</sup> année tandis qu'ils et elles sont partagés en ce qui concerne la 10<sup>ième</sup> année (45% en faveur). C'est au niveau des cours optionnels (en 11<sup>ième</sup>, 12<sup>ième</sup> et 13<sup>ième</sup> année) que l'on accepte l'idée des cours mixtes.

En 9<sup>ième</sup> année les groupes mixtes, ça aide pas les filles ; les gars veulent se prouver plus et privent les filles de participation. (F)

D'après mon expérience, le gars va sortir la balle 95% du temps, non pas parce qu'il est plus habile mais parce que souvent la fille ose pas y aller parce qu'elle se sent moins compétente. (H)

Les gars sont plus matures en 11<sup>ième</sup> et 12<sup>ième</sup> et semblent plus respectueux des filles. (H)

Les répondantes et répondants considèrent que la plupart des activités pratiquées en éducation physique devraient être mixtes (e.g., activités à deux, aquatiques, expressives, individuelles et de plein-air). Seules les activités de combat et les sports d'équipes, d'après elles et eux, devraient être pratiqués séparément. Ce résultat peut sembler contradictoire en regard de l'attitude quelque peu défavorable à la mixité, mais rappelons que les sports d'équipe (pratiqués préférentiellement en situation non-mixte) arrivent au premier rang des activités choisies par les enseignantes et enseignants en ce qui concerne leurs contenus de cours.

Il y a des filles qui mesurent 4 pieds 7 pouces et des gars qui mesurent 6 pieds ; c'est problématique dans des sports d'équipe. (H)

C'est un peu délicat, dans une classe, de diviser en groupes. Je trouve difficile [de dire] : « vous autres, vous êtes ce groupe-là », parce que les élèves sont quand même assez intelligents, ils peuvent comprendre facilement qu'ils sont tombés dans le groupe des faibles. On essaie le moins possible de faire la distinction et ça vient des élèves eux-mêmes, ce qu'ils aiment faire, c'est jouer garçons-garçons, filles-filles. (H)

***Équité au sein des cours :  
du chemin à faire***

D'entrée de jeu, il faut spécifier que le concept d'équité semble nouveau et que les entrevues téléphoniques ont permis de faire ressortir autant de définitions de ce concept qu'il y a eu de répondantes et répondants. Une constante cependant : celle de réduire la problématique de l'équité au besoin de procurer des occasions égales de participation pour les jeunes filles et les jeunes garçons en contexte d'éducation physique. Dans cette perspective, il est peu étonnant de constater que pour plusieurs, la mixité est synonyme d'équité. Par exemple, cet enseignant a mentionné :

J'ai un groupe, c'est parfait les filles sont fortes dans cette classe et les gars sont pas trop forts physiquement, donc, ça va très bien ! (H)

Pour une majorité de professeurs et professeures (63%), la façon d'enseigner change selon qu'ils et elles ont affaire à un groupe mixte ou non-mixte. Il est intéressant de constater que cette façon de concevoir l'intervention est beaucoup plus l'appanage des enseignantes que des enseignants. Une enseignante a confié :

Dans un cours mixte, je l'approche différemment de sorte que justement ils aient le goût d'embarquer parce que c'est mixte. (F)

Seulement 8% des répondantes et répondants ont indiqué que le sexisme était inexistant en éducation physique, tandis que 45% ont indiqué qu'il y en avait « très peu », 43% qu'il y en avait « assez » et aucun, qu'il y en avait « beaucoup ». Les propos suivants sont explicites à ce sujet :

Non, il y a pas de sexisme dans la région ! (H)

Les filles sont « mémères » dans les cours d'éducation physique. (H)

Ça fait partie de l'éducation physique, une culture mâle où les gars dominant toujours. (F)

Des fois, on a tendance, comme prof, à demander : « est-ce que je peux avoir une couple de gars pour aller chercher ça ? », parce que c'est pesant. J'avais demandé à des personnes de m'amener une télé et un VCR dans la classe. Finalement, c'est une fille qui m'a rapporté la télé et un gars qui m'a ramené le VCR. Alors moi, j'aurais tendance, au départ, à demander : « est-ce qu'il y a un gars assez fort, ici, pour pogner ça ? » J'aurais pu aussi bien dire : « est-ce qu'il y a une fille assez forte pour pogner ça ? » (H)

Il semble que la problématique de l'équité ne soit pas du tout ou très peu discutée avec les collègues (65%) et pas du tout ou très peu discutée lors des journées pédagogiques (85%).

On ne discute pas de ces choses-là entre collègues. (H)

Les journées pédagogiques n'existent plus et quand on se rencontre, l'équité n'est pas à l'agenda. (F)

Je dis qu'on en discute peut être plus . . . . j'en ai parlé à trois profs d'éducation physique, on avait tous les trois une période libre en même temps et on a regardé un cours où les élèves jouaient au basket-ball et on disait : « on va compter combien [de fois] que les filles touchent la balle » et on a regardé ça et on s'est rendu compte que les garçons touchaient la balle 75% du temps même s'ils étaient autant de garçons que de filles. (H)

Cependant, la majorité des répondantes et répondants expriment leur intérêt pour les services suivants en français : du matériel didactique portant sur l'équité en éducation physique (92%), des articles sur l'équité (87%), des ateliers locaux ou régionaux sur l'équité (87%) et des sessions portant sur l'équité lors de conférences académiques (82%). Également, dans la dernière section du questionnaire, des répondantes et répondants ont insisté sur la nécessité de faire de la formation continue et sur l'importance d'établir des partenariats avec les organismes du milieu :

J'aimerais bien me recycler, surtout en français, sur ce sujet qui est nouveau. (H)

Ce serait intéressant de participer à une rencontre hors-école avec parents, commissaires, leaders dans la communauté, pour améliorer ce que nous faisons. (F)

Il est certain que le cours d'éducation physique est peut être propice du côté physique à ce que les garçons prennent un peu trop de place peut être, mais ce problème entre les garçons et les filles qui est un problème de la société en général et qui est un problème qui dépasse le cadre d'éducation physique de tous les côtés . . . . Je suis certain que j'essaie d'être conscient avec mes commentaires aussi. J'essaie de ne pas favoriser plus les filles que les garçons ou les garçons que les filles, mais il y a beaucoup d'endroits dans notre société, en passant par la télévision, en passant par les journaux, en passant par les médias, énormément, ça doit être discuté un peu partout. (H)

Une question ouverte fut posée aux enseignantes et enseignants à savoir ce qu'elles et ils changeraient pour rendre les cours d'éducation physique équitables.

En ordre d'importance, les suggestions suivantes ont été offertes : un plus grand nombre d'enseignantes (19%), de l'éducation physique de la première à la douzième année (17%), des attitudes différentes, moins sexistes, moins paternalistes de la part des étudiants et des enseignants (13%), une division des groupes selon le niveau d'habileté (13%), des cours mixtes (10%), une sensibilisation à l'équité (7%) et des groupes plus petits (7%).

Il manque de modèle de rôle chez les professeures femmes en éducation physique. (F)

Ce que moi je vois souvent, c'est que je m'aperçois que les filles, on dirait, qui ont eu tendance à être enseignées... Qu'elles sont peut-être pas capables d'aller aussi loin que les gars, puis dans ma tête, moi, c'est faux . . . . Il y a des filles qui disent : « Ah non ! Quand on joue au volley-ball, je suis pas capable de faire un service qui passe au-dessus du filet ». Je demande pourquoi, bien : « Je suis pas assez forte ». « Bien, pourquoi t'es pas assez forte ? » J'essaie de leur faire sortir, là, qu'est-ce qui fait que, tu seras pas capable, comparée à un autre joueur ou joueuse. C'est que, je vois qu'il y a une barrière. J'essaie, avec les élèves, de la franchir ou j'essaie avec eux autres mêmes, ils s'aperçoivent : « Oui, on est capable, c'est pas parce qu'on est un gars ou une fille qu'on est pas capable de faire certaines choses ». (F)

***Identité et appartenance du personnel enseignant :  
une situation plus précaire chez les femmes***

Il semble que la dynamique au sein des départements d'éducation physique et des écoles soit un élément important pour comprendre les sentiments d'identité et d'appartenance des professeurs et professeures d'éducation physique. Mentionnons qu'en général, ceux- et celles-ci se sentent bien dans leur département puisqu'ils et elles y ont du plaisir (100% ont mentionné « quelques fois » ou « souvent »), s'y sentent bons (100%), importants (95%), écoutés (95%), encouragés (88%) et que 62% ne s'y sentent que « rarement » ou « jamais » seuls ou isolés.

En ventilant les données par le genre, on se rend compte que les enseignantes se sentent un peu moins importantes, moins écoutées et moins encouragées que leurs homologues masculins. Également, si 31% des hommes se sentent quelques fois ou souvent isolés au sein de leur département, la situation est plus dramatique chez les femmes, puisque c'est une majorité d'entre elles qui vivent cette situation (55%).

Les femmes en éducation physique sont en perte de vitesse à cause des conventions collectives qui favorisent l'ancienneté donc quand tu coupes, c'est les femmes que tu coupes. (F)

Les femmes n'accèdent pas à des postes de cheffe de secteur et quittent dans d'autres domaines. (F)

Les femmes en éducation physique dans les années 80, on s'est regroupé et on a fait des mémoires et ça toujours été balayé de la main . . . . Il y a des choses qu'on a fait qui n'ont jamais abouti à rien parce qu'on n'a jamais été pris au sérieux. (F)

Il y avait un petit gymnase, il y avait un grand gymnase. Les gars étaient toujours dans le grand gymnase. Il y avait une classe de 15 gars qui était dans le grand gymnase ; j'avais 29 filles, j'étais dans le petit gymnase, puis j'étais nouvelle enseignante. Puis tu sais, même aujourd'hui, ça me frustre quand j'y pense, parce que je ne disais rien, j'insinuais, là, souvent, que peut-être, que ce serait le fun d'avoir le grand gymnase, mais je me suis pas affirmée, là, au point de dire : « écoute, ça n'a pas de bon sens que j'aie deux fois plus d'élèves et que je sois dans le petit gymnase ». Si ces choses-là se produisaient ici, je le dirais, là, parce que, là, j'ai l'expérience, j'ai de la confiance, si tu veux, j'ai pas peur de perdre ma job. Tu sais, je me prononcerais, mais dans le temps, je l'ai pas fait. C'était des petites choses comme ça. On achetait des nouveaux ballons pour l'équipe de ballon-panier gars, les filles, bien : « c'est juste l'équipe de filles, vous avez pas besoin de nouveaux ballons », toutes sortes d'iniquités de ce côté-là. (F)

## Vers l'équité en éducation physique

### *De la documentation d'une situation d'iniquité...*

En résumé, les grandes tendances qui se dégagent de l'étude sont les suivantes : (a) les contenus de cours privilégiés sont plutôt traditionnels ; (b) l'orientation des cours se situe au niveau du plaisir et de la participation au jeu d'équipe ; (c) la qualité de la participation est perçue comme meilleure dans les cours optionnels et non-mixtes ; (d) la mixité n'est pas favorisée en 9ième année ; (e) le sexisme n'est pas perçu comme un problème important en éducation physique, ceci étant vrai surtout pour les professeurs masculins ; (f) l'équité n'est pas à l'agenda ; et (g) la situation des femmes enseignantes est précaire, d'autant plus qu'elles sont peu nombreuses.

En général, ces résultats vont dans le sens de ceux des études faites jusqu'à maintenant sur la question de l'équité en éducation physique (e.g., Chalmers, 1992 ; Flintoff, 1993 ; Griffin, 1983, 1989 ; Laberge, 1996a, 1996b ; Humbert, 1994 ; Scraton, 1992). Ainsi, les sports collectifs et les normes compétitives masculines dominent encore la conception de l'éducation physique. De plus, les enseignantes et enseignants n'ont pas reçu de formation spécifique les préparant à intervenir auprès de groupes mixtes. En effet, la plupart des

enseignantes et enseignants interviewés ont reçu une formation universitaire de la part d'un corps professoral largement masculin et pour qui la variable « genre » en éducation physique n'était pas à l'agenda au sein des cours non plus qu'elle ne faisait l'objet d'un cours au sein du curriculum universitaire. Cette situation n'a pas changé depuis puisque seulement 8 des 39 universités canadiennes offrant un programme en éducation physique ont présentement un cours sur les femmes et l'éducation ou l'activité physique dans leur liste de cours optionnels et un tel cours est obligatoire dans une seule université (Dumas et Deschênes, 1997). Les enseignantes et enseignants du secondaire sont donc quelque peu dépourvus devant la mixité et préfèrent souvent les classes non-mixtes. En situation de classe mixte ou non-mixte, ces enseignantes et enseignants ne perçoivent pas de problème de sexisme et cette question ainsi que la question de l'équité ne sont pas discutées entre collègues. Enfin, si les femmes enseignantes sont plus ouvertes aux nouveaux contenus de cours, plus sensibles à la problématique de la participation des jeunes filles en éducation physique et plus conscientes des iniquités en éducation physique autant au niveau des étudiantes que des enseignantes, elles sont cependant plus jeunes, peu nombreuses au sein de la profession et se sentent isolées et moins écoutées au sein des départements d'éducation physique.

Il semble que si la création d'un environnement équitable en éducation physique implique « un langage, des structures, des politiques, des pratiques et des formes d'intervention équitables » (Dallaire et Rail, 1995a, p. 132), les résultats de la présente étude indiquent qu'il reste énormément de chemin à faire pour atteindre cet objectif. Spécifions que le contexte particulier des Francophones en milieu minoritaire constitue une difficulté additionnelle en ce sens. En effet, dans plusieurs provinces, la gestion scolaire vient d'être acquise et les écoles francophones comptent des classes dont les petits nombres ne justifient pas l'embauche de spécialistes en éducation physique ou encore requièrent un regroupement des jeunes de diverses années dans les cours d'éducation physique. De plus, dans une majorité de provinces, les moyens financiers des écoles francophones sont de beaucoup inférieurs à ceux des écoles anglophones et les matériaux, installations et types d'activités offerts aux jeunes dans le cadre des classes d'éducation physique ou des périodes d'activités sportives intramurales reflètent cette situation.

Il est intéressant de contraster les résultats de la présente étude avec les grandes lignes de l'étude menée auprès des adolescentes et adolescents ( $N = 1965$ ) francophones en milieu minoritaire (voir Dallaire et Rail, 1995a). Cette étude nous permettait en effet de conclure que : (a) les contenus de cours appréciés sont plutôt ceux privilégiant des activités nouvelles et variées ; (b) l'orientation des cours se situe au niveau du plaisir, de la forme physique et de l'aspect social et relationnel ; (c) la mixité est privilégiée à toutes les années, mais dans certaines conditions, particulièrement pour les jeunes filles ; (d) le

sexisme est perçu, surtout par les filles, et il contribue à une expérience éducative de moins bonne qualité chez ces dernières ; et (e) l'équité est très peu à l'agenda, mais les filles revendiquent tout de même des conditions favorisant l'équité.

La comparaison des grandes tendances chez les enseignantes et enseignants et chez les étudiantes et étudiants nous suggère l'existence d'un décalage important au niveau de certaines de leurs expériences en éducation physique. En bref, ces différences se situent au niveau des contenus de cours (i.e., traditionnels versus nouveaux), de certains objectifs de cours (e.g., la participation à des jeux d'équipe compétitifs est importante pour les enseignants et enseignantes, tandis que c'est le côté social et relationnel qui est important pour les étudiants et étudiantes), de la mixité au sein des cours (jugée moins propice à l'apprentissage à certains niveaux par les enseignants et enseignantes, mais appréciée à tous les niveaux par les étudiants et étudiantes) et de l'équité au sein des cours (perçue comme étant atteinte par une majorité d'enseignants et enseignantes, mais perçue par les étudiantes comme un domaine où des améliorations s'imposent).

Cette synthèse des résultats nous laisse cependant entrevoir des ingrédients intéressants en ce qui concerne les actions concrètes à poser pour favoriser l'équité en éducation physique. Ainsi, les étudiants masculins sont ouverts à la mixité et à des activités nouvelles qui ne sont pas nécessairement axées sur la compétition. Les étudiantes, pour leur part, sont sensibilisées au sexisme et ont déjà fait des recommandations concrètes qui mènent à un environnement éducatif plus équitable. L'expérience vécue par les femmes professeures leur a permis de se conscientiser aux problèmes soulevés par l'existence du sexisme et des iniquités, et elles revendiquent des changements en ce sens. Finalement, les professeurs masculins sont très réceptifs à l'idée d'une formation continue qui leur permettrait de se familiariser avec la problématique de l'équité.

### *... à la prise en charge et le changement vers l'équité*

Les ingrédients de choix mentionnés ci-haut sont ceux qui ont facilité la mise en oeuvre de la phase action de ce projet. En effet, en 1994 et 1995, des sessions de prise en charge éducative ont eu lieu. Ces sessions étaient animées par les chercheuses et fondées sur les principes de la prise en charge éducative tels que décrits par Paolo Freire, le célèbre éducateur brésilien. Pour être fidèle à ces principes et arriver à des changements durables, il fallait permettre aux gens à la base, aux vrais experts et expertes de se prendre en charge, c'est-à-dire de se familiariser avec les résultats de l'étude, de se concerter, d'établir des alliances avec des partenaires touchés par les questions d'équité, d'identifier des stratégies d'action et de se donner les outils nécessaires au changement visé.

Les sessions de prise en charge ont apporté des résultats probants. Elles ont permis une conscientisation à la problématique de l'équité ainsi qu'une série d'engagements personnels et collectifs en ce qui a trait à l'équité. Au terme de ces sessions, les participantes et participants se sont également regroupés en réseaux provinciaux. Cependant, un des succès les plus importants a certes été l'identification de multiples stratégies d'action susceptibles de permettre l'établissement et la promotion d'un environnement et de pratiques équitables en éducation physique. Ces stratégies ont été recueillies auprès des enseignantes et enseignants en éducation physique, étudiantes et étudiants de niveau secondaire, parents, directrices et directeurs d'école, représentantes et représentants des Ministères d'éducation et représentantes et représentants d'organismes communautaires ou provinciaux présents lors des sessions. Ces stratégies s'adressent à une multiplicité d'intervenantes et intervenants et proposent des actions concernant : (a) les enseignantes et enseignants en éducation physique, (b) les étudiantes et étudiants, (c) les cours d'éducation physique, (d) les écoles, (e) les parents, (f) la communauté, (g) les média, (h) la formation universitaire des éducatrices et éducateurs et (i) les ministères de l'éducation (voir Dallaire et Rail, 1996, pour le détail des 154 stratégies d'action proposées).

En conclusion, le modèle de prise en charge éducative a été le *leitmotiv* de ce projet et a porté ses fruits particulièrement lors de la phase action. Ainsi, en valorisant l'auto-responsabilité et la prise en charge des jeunes, des enseignantes et enseignants et d'une multiplicité de partenaires communautaires, ce modèle a permis l'identification, par les vrais expertes et experts, de solutions novatrices, peu coûteuses, réalistes, réalisables et ancrées dans la réalité des diverses communautés. Nous sommes énergisées à l'idée que de telles solutions impliquent une mobilisation des différents partenaires et sont garantes d'une plus grande présence de l'équité non seulement dans les cours d'éducation physique, mais aussi dans les communautés francophones en général.

## Références

- Chalmers, S. (1992). The influence of teachers on young women's experiences of physical education. *New Zealand Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 25(4), 3-6.
- Dallaire, H. et Rail, G. (1995a). Parole aux jeunes francophones : la problématique de l'équité en éducation physique. *Canadian Woman Studies / Les cahiers de la femme*, 15(4), 47-52.
- Dallaire, H. et Rail, G. (1995b). *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 : RNAEF.
- Dallaire, H. et Rail, G. (1996). *Vers l'équité en éducation physique : partenariat et création d'un milieu non-sexiste pour les jeunes francophones*. Ottawa : RNAEF.

- Dumas, A. et Deschênes, L. (1997, Mai). *Characteristics of physical education undergraduate programs in Canada*. Recherche présentée lors de la conférence annuelle de l'Association canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse, Red Deer, Alberta.
- Fahlberg, L.L., Poulin, A.L., Girdano, D.A. et Dusek, D.E. (1991). Empowerment as an emerging approach in health education. *Journal of Health Education*, 22(3), 185-193.
- Flintoff, A. (1993). One of the boys? Gender identities in physical education initial teacher education. Dans I. Siraj-Blatchford (Dir.), *Race, gender and the education of teachers* (pp. 74-93). Buckingham, Grande Bretagne : Open University Press.
- Griffin, P.S. (1983). Gymnastics is a girls thing : Student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit. Dans T.J. Templin et K. Olson (Dir.), *Teaching in Physical Education* (pp. 70-85). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Griffin, P.S. (1989). Assessment of equitable instructional practices in the gym. *Canadian Association for Health, Physical Education, and Recreation Journal*, 55(2), 19-22.
- Laberge, S. (1996a, Septembre). *La mixité dans les cours d'éducation physique au secondaire : un contexte émancipatoire ou aliénant pour les adolescentes?* Conférence présentée lors du Colloque international sur la recherche féministe, Université Laval, Québec.
- Laberge, S. (1996b, Novembre). *La mixité au secondaire : résultats d'une enquête québécoise*. Conférence présentée lors du Ve Congrès de la Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec, Montréal, Québec.
- Humbert, M.L. (1994). *On the sidelines: The experiences of young women in physical education classes*. Thèse de doctorat non-publiée, Université de l'Alberta, Edmonton, Alberta.
- Orenstein, P. (1994). *School girls: Young women, self esteem, and the confidence gap*. New York : Doubleday.
- Sadker, M. et Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York : Charles Scribner's Son.
- Scraton, S. (1992). *Shaping up to womanhood: Gender and girls' physical education*. Buckingham, Angleterre: Open University Press.
- Wellesley College Center for Research on Women (1992). *How schools shortchange girls: A study of major findings on girls an education*. Annapolis Junction, MD : AAUW Educational Foundation.

---

## Note des auteures

Les auteures remercient le Réseau national d'action éducation femmes pour son soutien inconditionnel lors du projet. L'étude a été réalisée grâce à l'appui du Gouvernement du Canada, notamment le Programme de promotion de la femme, le Programme d'appui aux langues officielles, Condition Physique Canada et le Bureau du Québec à Ottawa, ainsi qu'avec le concours de la Faculté des sciences de la santé de l'Université d'Ottawa.