

L'impact de la violence faite aux femmes

Une dimension oubliée dans le processus d'apprentissage

PAR JEANNINE M. OUELLETTE

S urvol de la problématique

Le phénomène de la violence faite aux femmes est une réalité qui témoigne de l'oppression des femmes dans notre société patriarcale. En tant que société, nous devenons de plus en plus sensibilisés à cette problématique ainsi qu'à ses multiples facettes et à ses répercussions dans la vie des femmes. Même si la société ne fait pas toujours preuve de compréhension et d'empathie envers les victimes, elle est généralement plus informée des phénomènes tels que l'inceste, les agressions sexuelles, le viol, la violence conjugale et le harcèlement sexuel. Il n'est plus possible de nier ouvertement l'ampleur du problème ou le fait que les femmes vivent dans l'ombre de la violence que ce soit dans la rue, au travail ou dans leur foyer (Wolfe & Guberman, 1985).

Les analyses féministes de la violence faite aux femmes ont fait état de cette situation tant sur le plan statistique que sur le plan socio-politico-économique. Ces analyses ont rendu plus visibles les liens parfois subtils mais combien importants entre la position économique et sociale des femmes et la violence qu'elles subissent aux mains des hommes qui représentent l'élite dirigeante d'une société patriarcale. L'ordre social qui découle du système patriarcal fut créé et soutenu par des centaines de générations qui ont institutionnalisé la vulnérabilité des femmes et la dominance des hommes. La violence masculine imprègne ainsi le tissu social et se manifeste dans les structures sociales, dans l'appareil judiciaire et dans les attitudes (Wolfe & Guberman, 1985).

Même si la prise de conscience du phénomène de la violence faite aux femmes est plus vive et que la connaissance générale de cette problématique se fait moins rare, certaines dimensions liées à l'impact de la violence sur les femmes à divers moments de leur vie demeurent cependant négligées dans les recherches actuelles. C'est la raison pour laquelle nous voulons contribuer à combler une lacune en ce qui a trait à l'impact de la violence sur le processus d'apprentissage. Puisque les recherches sur ce thème sont plutôt limitées, ce texte suggère davantage des pistes de réflexion qu'il ne prétend tirer des conclusions précises. La question qui guide nos propos est la suivante: est-ce que la violence masculine dirigée contre les femmes affecte leur processus d'apprentissage et, si oui, de quelle manière? Certains facteurs qui méritent notre attention en tant que chercheur-e-s, éducatrices et éducateurs seront discutés afin d'explorer les répercussions de la violence sur le processus d'apprentissage à différents moments de la vie des femmes.

L'apprentissage: projet de toute une vie

Traditionnellement, nous associons spontanément le terme

«apprentissage» à école ou institution, mais en réalité, l'apprentissage est un processus qui s'amorce dès la naissance et se poursuit pendant toute la vie de l'individu. Nous sommes en effet constamment en situation d'apprentissage puisque la vie propose continuellement des situations qui invitent la personne à apprendre et à évoluer. Bien que le milieu scolaire présente un environnement riche en apprentissages de toutes sortes, il convient tout de même de démystifier l'apprentissage en le libérant de ses paramètres institutionnels pour lui donner une place privilégiée dans toutes les sphères d'activités humaines. Ainsi, les répercussions de la violence sur l'apprentissage peuvent se vivre autant en milieu formel que dans le contexte de la vie quotidienne.

À la lumière de ces quelques constatations, à savoir que la violence ou la menace de la violence guette les femmes dans tous les milieux (lieux privés, lieux publics et milieux de travail) et que l'apprentissage, dans son sens le plus large, fait partie intégrante de la vie de toutes les femmes, il importe d'examiner les liens entre ces deux variables pour mieux en saisir les enjeux dans le processus d'apprentissage.

La violence faite aux femmes: une perspective temporelle

Le besoin d'explorer l'impact de la violence sur le processus d'apprentissage, en tenant compte de l'expérience des femmes dans notre société, prend toute sa signification dans l'analyse du facteur temporel de la violence dans la vie des femmes. Les prises de décisions, les choix personnels, le degré d'estime de soi ou d'ouverture à l'expérience et à l'apprentissage sont des dimensions de la personnalité qui sont touchées par la violence. Une violence peut se manifester pendant la tendre enfance et dès lors commencer à colorer les rapports de confiance que la personne entretient à l'égard d'elle-même et avec les autres. Il est fort possible qu'une fille ait grandi dans un foyer où le père était violent envers la mère ou qu'elle ait été elle-même la cible de violence physique, émotionnelle ou sexuelle dans le foyer ou aux mains d'un étranger. Les séquelles de l'inceste ou de l'abus sexuel sont multiples et profondes et elles persistent pendant la vie adulte (Esper & Runge, 1988; Walker & Browne, 1985). La violence sexuelle laisse des traces définitives et marque souvent, pour les filles, le début d'une série d'expériences qui mettent en péril leur intégrité corporelle. D'ailleurs, les statistiques démontrent que 62,3 pour cent des victimes d'inceste deviennent des femmes violentées dans le cadre de relations intimes à l'âge adulte (Mitchell, 1985). Non seulement il est nécessaire de tenir compte des effets de la violence au moment où elle est présente, mais il ne faut surtout pas négliger les répercussions à long terme

de la violence vécue pendant l'enfance et l'adolescence. La qualité de vie à l'âge adulte peut s'en trouver diminuée sur plusieurs plans, tels que la confiance en soi, l'estime de soi, les difficultés émotives, la sexualité, l'apprentissage, etc.

La vulnérabilité de l'enfant couplée avec un système judiciaire clément à l'égard des agresseurs ainsi que des valeurs sociales et religieuses qui encouragent la préservation de l'unité familiale donnent lieu à des statistiques inquiétantes quant à la violence dirigée vers les filles. De fait, le rapport Badgely, publié en 1984, démontre que 54 pour cent des filles sont agressées sexuellement avant l'âge de 18 ans (Mitchell, dans Guberman & Wolfe, 1985). La période de l'adolescence comporte également des risques tels que le viol par une connaissance, la prostitution et la violence préconjugale. «Studies of high school and college students conducted during the 1980s reported rates of dating violence ranging from 12 percent to 65 percent» (Sugarman & Hoataling, cité dans Levy, 1990: 5). La prévention de la violence dans le couple à l'adolescence doit être au sein des préoccupations des intervenant-e-s puisque la présence de la violence pendant cette période peut déclencher le cycle intergénérationnel de la violence conjugale (Levy, 1990).

Dans l'éditorial du mois d'avril 1991, la revue *Châtelaine* publiait des données fort intéressantes sur la question des adolescentes. Un sondage mené en 1990 par la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants suggère que les filles souffrent toujours des contraintes basées sur le sexe. Elles perçoivent qu'elles ont moins d'options que les garçons et elles se disent victimes d'un double standard sur le plan de la sexualité. Un sondage américain présente des données similaires qui suggèrent que l'estime de soi des filles s'appauvrit progressivement à partir de l'âge de 9 ans. Cette diminution progressive de l'estime de soi a des répercussions sur les attitudes des jeunes filles qui perdent confiance en elles à divers niveaux. À titre d'exemple, mentionnons que cette perte de confiance peut affecter directement l'apprentissage des mathématiques puisque les filles se perçoivent comme moins douées que les garçons dans ce domaine. L'arrivée de l'adolescence déclenche également une prise de conscience de la réalité corporelle qui peut

La question qui guide nos propos est la suivante: est-ce que la violence masculine dirigée contre les femmes affecte leur processus d'apprentis- sage et, si oui, de quelle manière?

mener à des préoccupations d'ordre esthétique chez beaucoup d'adolescentes. Dans un monde qui fait violence aux femmes et où l'exploitation du corps féminin est la trame de fond du monde publicitaire, la vulnérabilité des jeunes femmes devient une source d'inquiétude pour leur bien-être physique et psychologique.

Ainsi, le passage à l'âge adulte peut être jalonné d'épisodes de violence dont les répercussions s'assimilent au bagage expérientiel de la jeune adulte. Les relations intimes et le mariage entraînent des risques additionnels de violence. La violence conjugale peut prendre différentes formes dont la violence physique, émotionnelle, psychologique, sexuelle et économique. Les risques de viols et d'agressions sexuelles se maintiennent également pendant toute la vie. Selon Esper et Runge (1988), 25 pour cent des femmes seront violées à un moment ou à un autre de leur vie et, selon Walker et Browne (1985), 50 pour cent des femmes seront violentées dans le contexte de leurs relations intimes. La variable violence s'avère une variable dont il faut tenir compte dans le contexte de l'apprentissage étant donné son omniprésence dans la vie des femmes.

L'impact de la violence sur le processus d'apprentissage

La violence dirigée contre les femmes

comporte des effets multiples à court et à long terme. La gravité des effets varie en fonction de plusieurs variables dont la durée de la violence, la fréquence des abus, la personnalité de la victime, la sévérité de l'abus et les ressources disponibles. Les répercussions de la violence répertoriées dans les recherches incluent les effets suivants: une tendance chez les femmes à accepter que la victimisation fasse partie du rôle féminin; une capacité réduite d'auto-protection; la dévalorisation de soi comme femme et comme être humain; des difficultés à délimiter ses frontières personnelles; des difficultés d'ordre émotif ou sexuel; des problèmes reliés à la dépression, à la peur et à l'anxiété; des difficultés de concentration; des troubles de mémoire et des difficultés d'intégration sociale (Walker & Browne, 1985; Epser & Runge, 1988).

Les effets de la violence se font sentir pendant plusieurs années et chez certaines femmes, les effets peuvent se maintenir pendant le reste de leur vie. À titre d'exemple, Epser et Runge (1988) suggèrent que certaines victimes de viol peuvent tenter d'éviter toutes situations qui évoqueraient des souvenirs de l'évènement traumatisant. Ainsi, elles pourraient éviter certains emplois si elles y percevaient un danger ou si ce travail servait de déclencheur au rappel de l'évènement traumatisant. N'est-il pas plausible alors de penser que les femmes qui ont été victimes de violence puissent également éviter des situations spécifiques d'apprentissage pour les mêmes raisons? On peut penser par exemple à un cours du soir sur un campus ou à une conférence qui se donnerait en un lieu peu familier. Lorsque l'état psychologique de la victime et son style de vie subissent des effets aussi importants, nous devons reconnaître que l'évolution des capacités intellectuelles, l'accès à l'apprentissage et la qualité des apprentissages effectués seront touchés de façon significative. Si nous adoptons une vision holistique de l'être humain, nous devons reconnaître que les expériences passées, qu'elles soient positives ou négatives, font partie du bagage expérientiel de la personne. Ainsi, lorsque les femmes se placent en situation d'apprentissage, nous ne pouvons ignorer le fait que leur vécu agira nécessairement sur leur réalité d'apprenante. Une exploration des répercussions de la violence sur

le processus d'apprentissage chez les femmes sera maintenant présentée en tenant compte du concept de soi, des modalités d'accès à la connaissance et de la relation avec l'autorité.

La femme violentée: une apprenante en difficulté d'apprentissage

Un bref survol de notre problématique initiale a permis d'identifier certains effets de la violence sur l'état psychologique de la victime. Puisque les séquelles de la violence ébranlent le concept de soi de la personne, la victime de violence perd graduellement l'estime d'elle-même. L'estime de soi provient essentiellement de deux sources primaires: le *feedback* des autres et la façon dont les autres nous traitent (Sanford & Donovan, 1984). Comme c'est le cas pour plusieurs femmes violentées en milieu conjugal, le *feedback* du partenaire est surtout négatif et le traitement qu'elles reçoivent est inhumain. L'isolation physique et psychologique, l'adoption d'un système traditionnel de valeurs ainsi que la soumission à des rôles sexuels stéréotypés et rigides, ajoutent au poids déjà lourd que les victimes ont à porter et contribuent à déséquilibrer leur concept de soi. Les images et les croyances reliées au concept de soi influencent l'estime de soi de la femme violentée à deux niveaux, soit à un niveau global et à un niveau plus spécifique. «Global self-esteem is the measure of how much we like and approve of our perceived self as a whole. Specific self-esteem is the meaning of how much we like and approve of a certain part of ourself» (Sanford & Donovan, 1984: 9). Il est alors probable qu'une des dimensions appauvrie sous l'impact de la violence soit la perception de soi comme apprenante, ce que Brundage et Mackeracher (1980) nomment le «self-seen-as-learner».

La perte d'estime de soi, donc de l'appréciation de sa propre valeur et de sa propre compétence, découle en partie du contexte de violence (Larouche, 1987) et peut jouer sur la perception que la femme a d'elle-même comme apprenante. Si elle se perçoit comme n'étant pas compétente ou peu intelligente ou encore si elle se croit incapable d'apprendre, la qualité de ses apprentissages se trouve alors menacée. Un apprentissage significatif doit trouver sa source dans l'expérience

Les effets
de la violence se font
sentir pendant plusieurs
années et chez certaines
femmes, les effets peuvent
se maintenir pendant le
reste de leur vie.

de l'apprenante, mais lorsque cette expérience inclut la violence, l'acte de connaître et les capacités d'apprentissage sont en péril. «Adults who value their own experience as a rich resource for further learning or whose experience is valued by others are better learners» (Brundage et Mackeracker, 1980: 24). Le lien entre l'estime de soi et l'ouverture à l'apprentissage est notable comme l'est aussi le lien entre un vécu de violence et une diminution de l'estime de soi (Larouche, 1987). Ainsi, la restauration ou même l'instauration de l'estime de soi apparaît comme une étape vitale dans la construction d'un concept de soi solide afin de rehausser et de faciliter l'apprentissage chez les femmes qui ont été victimes de violence.

Une étude menée à l'Université Harvard explore les différences sexuelles dans l'expérience universitaire (Light, 1990). Il est intéressant de noter que les résultats de cette étude démontrent que les femmes ont tendance à être beaucoup plus critiques face à elles-mêmes comme étudiantes lorsqu'elles évaluent la qualité de leur travail intellectuel que ne le sont leurs collègues masculins. Alors que les hommes blâment normalement des facteurs externes tels un professeur inadéquat ou un cours mal organisé pour évaluer la qualité de leur performance universitaire, les femmes cherchent les raisons de leurs difficultés scolaires à l'intérieur d'elles-mêmes. Elles disent, par exemple, qu'elles

ne sont pas assez intelligentes ou qu'elles n'ont tout simplement pas l'esprit scientifique nécessaire pour mieux réussir. Ainsi, les femmes assument l'entière responsabilité de la situation en nommant leur propre incompétence comme étant l'unique source du problème (Light, 1990). L'étude de Light ne tient pas compte de la variable violence et de son impact sur la performance universitaire des femmes, mais les résultats semblent suggérer un type de comportement associé à la victimisation. Les résultats de Light nous amènent à nous poser plusieurs questions dont certaines nous apparaissent importantes. Ainsi, comment ces femmes se perçoivent-elles comme apprenantes? Ont-elles une pauvre estime d'elles-mêmes? Ont-elles expérimenté des situations traditionnellement patriarcales qui font qu'elles doutent de leur compétence intellectuelle? Pourquoi sont-elles si critiquées à l'égard de leurs capacités intellectuelles? En effet, pour beaucoup de femmes, le concept de soi agit à titre de barrière psychologique à l'apprentissage. Des études sur le lien entre la violence faite aux femmes dans la société et les difficultés d'apprentissage qui découlent d'un concept de soi négatif pourraient fournir des pistes intéressantes sur l'intervention éducative auprès des femmes.

La façon de connaître et d'interpréter les réalités

Un concept de soi fragile et une faible estime de soi influencent l'ouverture des femmes à l'apprentissage ainsi que les manières dont elles accèdent à la connaissance. Selon Belenky et al. (1986), il existe cinq catégories épistémologiques qui regroupent les perspectives féminines de la connaissance. Les cinq façons de connaître se répartissent comme suit: 1) silence — les femmes de cette catégorie se perçoivent comme n'ayant pas de parole ou de pensée; 2) «received knowledge» — les femmes se perçoivent comme étant capables de recevoir des connaissances venant de sources extérieures seulement; 3) «subjective knowledge» — les femmes perçoivent la vérité et la connaissance de façon intuitive et personnelle et rejettent l'autorité externe; 4) «procedural knowledge» — les femmes apprennent à appliquer des procédures systématiques et objectives pour communiquer la con-

naissance; et 5) «constructed knowledge» — les femmes se perçoivent comme étant des créatrices du savoir; c'est l'intégration des voix internes et externes (Brookes, 1988; Merriam, 1988).

La catégorie qui retient notre attention dans le cadre de cette réflexion est celle du silence. Cette perspective est caractérisée par l'absence de la parole et de la pensée. Dans l'étude de Belenky et al. (1986), les femmes du silence avaient en commun un passé de violence physique ou sexuelle dans leur famille d'origine. L'atmosphère épistémologique du foyer familial n'allouait pas d'espace pour discuter ou pour échanger. Non seulement la violence remplaçait les mots mais les mots eux-mêmes étaient porteurs de violence. «Words were perceived as weapons [...] The silent women worried that they would be punished just for using words — any words» (Belenky et al., 1986: 24). Selon Belenky et al. (1986), le milieu familial agit directement sur la croissance intellectuelle de ses membres. Les forces sociales qui agissent dans une famille pendant la période de formation de la jeune fille vont par la suite colorer l'expérience de la femme adulte. Les auteures soulignent que les femmes issues de milieux pauvres sont plus souvent exposées à un modèle familial où le système hiérarchique domine. Dans un tel système, on exige la conformité, la passivité et l'obéissance, c'est-à-dire des facteurs qui n'encouragent pas l'évolution intellectuelle (Kohn, dans Belenky et al., 1986).

Dans le contexte plus global de notre société où les femmes sont incitées à plaire, à ne pas exprimer de colère ou d'agressivité et dans lequel l'obéissance des filles est récompensée, n'y a-t-il pas lieu de supposer que la croissance intellectuelle des femmes se trouve alors réduite? Par le biais des multiples violences faites quotidiennement aux femmes, est-ce que les hommes qui commettent ces violences ne créent pas une atmosphère épistémologique qui maintient l'ensemble des femmes dans le silence? Ce ne sont certes pas tous les hommes qui sont violents mais il ne faut que quelques violeurs pour maintenir toutes les femmes dans la peur du viol, et conséquemment, dans le silence.

Les femmes du silence ne se perçoivent pas comme des participantes actives dans leur relation avec le savoir. Elle ne connaissent pas le pouvoir de leur intelli-

Les forces sociales qui agissent dans une famille pendant la période de formation de la jeune fille vont par la suite colorer l'expérience de la femme adulte.

gence ou même le potentiel de leur parole (Belenky et al., 1986). Dans un foyer où règne la violence, l'espace pour penser et pour dialoguer se fait rare et les femmes apprennent à se taire. Les femmes qui accèdent à la connaissance par la voie du silence ont tendance à adopter une pensée dualiste et une vision unilatérale de la vérité. Elles pensent surtout en termes d'absolus et de polarités. N'ayant pas eu l'espace pour développer leur pensée, elles demeurent essentiellement rivées au monde du concret. «[...] the ways of knowing available to them are limited to the present [...]; to the actual [...]; to the concrete [...]; to the specific [...] and to behaviors actually enacted [...]» (Belenky et al., 1986: 26).

Pour la majorité des femmes, la description de ce qu'elles sont, c'est-à-dire la description de leur soi, s'avère une tâche difficile, mais pour les femmes du silence, il s'agit d'une tâche souvent impossible (Belenky et al., 1986). Leur perception de ce qu'elles sont ne provient pas de l'intérieur mais de sources externes. Ce sont les autres qui leur disent ce qu'elles sont et qui confirment, par le fait même, leur identité. Cela a des répercussions sur le processus d'apprentissage puisque toute nouvelle expérience d'apprentissage vécue par l'apprenant-e est organisée en relation avec le soi (Brundage & Mackeracker, 1980). Si l'adulte ne perçoit pas cette relation, l'expérience sera alors ignorée ou déformée. «The adult's self-

concept is already formed and each learning experience has the potential for fragmenting it or partially destroying it» (Brundage & Mackeracker, 1980: 24). La façon de connaître, marquée par le silence imposé par un passé de violence, nuit au développement des autres modalités d'accès à la connaissance, ce qui peut interrompre l'évolution intellectuelle. Ainsi, le traumatisme vécu pendant l'enfance ou l'adolescence continue d'exercer son impact sur les façons d'apprendre à l'âge adulte. Le lien entre le concept de soi, l'interprétation ou l'assimilation de l'expérience et les modalités d'accès à la connaissance mériteraient d'être explorés afin de mieux cerner la relation que les femmes violentées entretiennent avec la connaissance et l'apprentissage.

La relation avec l'autorité

Si l'acte de connaître prend sa source dans l'expérience, l'expérience de la violence imposera nécessairement des limites qui nuiront au processus d'apprentissage. À partir de leurs expériences, les femmes qui ont été victimes de violence masculine développent une vision des hommes comme étant dominants par leur force et par leur brutalité. Les hommes représentent alors l'autorité et cette autorité s'exprime par la violence. Dans un contexte d'apprentissage, la violence masculine devient une variable non négligeable puisque pour les femmes qui ont survécu à la violence d'un homme, le rapport avec l'autorité masculine est sérieusement endommagé (Brookes, 1988).

La gravité de la violence agit comme barrière à l'apprentissage des femmes dans le contexte universitaire, où les femmes constituent la moitié de la population étudiante. Dans ce même contexte, elles sont cependant majoritairement guidées par des hommes dans leurs apprentissages. Cette réalité peut causer des difficultés pour les étudiantes, qui, en raison des abus dont elles ont été les victimes, ont appris à dévaloriser leurs accomplissements personnels (Brookes, 1988), et à ne pas développer leur pensée critique. Walker et Browne (1985) précisent que les petites filles apprennent à atteindre leurs buts en réclamant l'approbation des autres, en s'adaptant aux comportements de domination et en supprimant leurs

propres réactions agressives en vue de sauvegarder la situation ou la relation. Les femmes ne sont donc pas entraînées à affronter l'autorité.

Dans le contexte d'une salle de classe, les femmes subissent l'impact du sous-développement de leurs habiletés de confrontation puisque, dans un groupe mixte, les femmes ont tendance à participer moins et elles se font interrompre plus fréquemment que leurs collègues masculins (Belenky et al., 1986). Dans notre société patriarcale, les hommes représentent l'autorité et le milieu universitaire n'échappe pas à cette perception. L'autorité masculine peut être incarnée par le professeur, par les textes à l'étude, par les confrères de classe ou par l'institution elle-même. Comme les femmes du silence qui ont compris que leur prise de parole pouvait entraîner des conséquences de violence, les femmes, en tant que collectivité, doivent percevoir qu'il n'existe pas de danger ou de conséquences néfastes si elles exercent leur droit de parole face à l'autorité masculine. Sans cet élément, elles ne peuvent participer pleinement au processus d'apprentissage.

Une expérience, qui s'est déroulée dans un séminaire à l'I.E.P.O. (Institut d'études pédagogique de l'Ontario) et qui explorait le rapport entre le langage et le pouvoir, a révélé que des femmes ressentent qu'elles sont privées de leur droit de parole en contexte universitaire (Lewis & Simon, 1986). Les étudiantes qui ont participé à ce séminaire ont senti que leur parole de femme n'était pas valorisée et qu'elle était même ridiculisée! Ne sachant pas nécessairement manipuler l'art de l'affrontement et ayant été dépossédées de leur espace pour s'exprimer, elles ont été reléguées à l'écart par les hommes de leur classe. À ce propos, une étudiante a fait la remarque suivante: «I've talked a few times but nothing I say seems to make a difference. What I say never gets taken up. It's like I hadn't said anything. So I've given up. Why bother?» (Lewis & Simon, 1986: 466). Ainsi, une violence que l'on peut qualifier de violence intellectuelle s'exerce en milieu universitaire et peut également nuire au processus d'apprentissage des femmes (Lewis & Simon, 1986). Affronter l'autorité exige une pensée qui est développée sur le plan de la critique. Or, à ce niveau, certaines femmes se trouvent encore une fois

Si l'acte de connaître prend sa source dans l'expérience, l'expérience de la violence imposera nécessairement des limites qui nuiront au processus d'apprentissage.

désavantagées puisque les paramètres de la pensée critique conventionnelle font appel à des habiletés qui répondent davantage à la socialisation masculine (Belenky et al., 1986). L'expérience de nombreuses femmes en milieu universitaire qui continuent de se sentir aliénées à l'intérieur d'un système d'éducation marqué par la masculinité montre bien la nécessité d'un projet pédagogique qui célèbre les différences et qui reconnaisse la diversité des paroles.

Conclusion

La réalité des femmes violentées touche la majorité des femmes à divers niveaux et de plusieurs manières. Il est essentiel de retenir que l'expérience des femmes, dans une société patriarcale, est directement ou indirectement marquée par la violence masculine. L'estime de soi diminue suite à un vécu de violence, voilà un fait indéniable. La perception de soi comme femme intelligente et capable d'apprendre subit alors des distorsions importantes. La violence enseigne aux femmes à être méfiantes et la méfiance est un élément qui nuit à la réalisation d'apprentissages enrichissants et significatifs. Le modèle hiérarchique sur lequel la société est basée et qui est reproduit dans plusieurs milieux doit être transformé afin de promouvoir un milieu d'apprentissage libre d'oppression et de contraintes. Un milieu où les femmes percevront l'égalité, se sentiront

respectées et accompagnées dans leur quête de connaissance. Les statistiques à l'égard de la violence faite aux femmes sont alarmantes. Pouvons-nous continuer à ignorer l'impact de cette réalité sur le processus d'apprentissage?

Belenky, Mary F., Clinchy, Blythe M., Goldberger, Nancy R. & Tarule, Jill M. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*, New York, Basic Books Inc., 1986.

Brookes, Anne-Louise. «Critique de *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind*», *Curriculum Inquiry*, 18 (1), 1988, p. 113-121.

Brundage, D. & Mackeracker, D. *Characteristics of the Adult Learner, Adult Learning Principles and Their Applications to Program Planning*, Toronto, Ministry of Education, 1980, p. 21-56.

Esper, Jody A. & Runge, Christopher, J. *The Long-Term Effects of Rape on Lifestyle and Psychological Functioning*, paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, 1988, p. 1-18.

Guberman, C. & Wolfe, M. «Introduction», in C. Guberman & M. Wolfe (éd.), *No Safe Place: Violence Against Women and Children*, Toronto, Women's Press, 1985, p. 9-20.

Istona, Mildred. «Are We Shortchanging Adolescent Girls?» [éditorial], *Châtelaine*, 64 (4), 1991, p. 5.

Larouche, Ginette. *Agir contre la violence*, Montréal, Les éditions de la pleine lune, 1987.

Levy, Barrie. «Abusive Teen Dating Relationships: An Emerging Issue For the '90s», *RESPONSE*, 13 (1), 1990, p. 5.

Lewis, Magda & Simon, Roger I. «A Discourse Not Intended for Her: Learning and Teaching Within Patriarchy», *Harvard Educational Review*, 56 (4), 1986, p. 457-472.

Light, Richard J. *The Harvard Assessment Seminars: Explorations With Students and Faculty About Teaching, Learning and Student Life*, Harvard University, 1990, p. 1-94.

Mitchell, Alanna. «Child Sexual Assault», in C. Guberman & M. Wolfe (éd.), *No Safe Place: Violence Against Women and Children*, Toronto, Women's Press, 1985, p. 85-108.

Sanford, T. Linda & Donovan, Mary E. *Women and Self-Esteem*, Middlesex, Penguin Books, 1984.

Walker, Lenore E. & Browne, Angela. «Gender and Victimization By Intimates», *Journal of Personality*, 53 (2), 1985, p. 179-195.