

LES FEMMES DANS LES OUVRAGES SCOLAIRES D'HISTOIRE DU SECOND DEGRÉ

Histoire recherche, histoire à enseigner, décalages et dissymétries

Nicole LUCAS

« Une histoire produite et enseignée au masculin » F. Thébaud¹

Peut-on parler d'un caractère sexué du savoir dans les ouvrages scolaires ? L'histoire des femmes reste-t-elle hors du champ du savoir proposé aux élèves à travers les outils ?

Longtemps occultées, transparentes, « silencieuses » selon la formule de Michelle Perrot, elles devraient être présentes dans l'histoire et la géographie enseignées. La visibilité des femmes dans les ouvrages d'histoire, qui constituent des contenus « propositionnels » dont s'inspirent les professeurs pour enseigner, reste pourtant bien décalée par rapport aux avancées de la recherche. Elle demeure, après réflexion et analyse, très dissymétrique par rapport à la demande institutionnelle et sociale, maintes fois réitérée dans les médias ou dans les textes officiels : «... Les développements historiographiques des vingt dernières années et les enjeux contemporains invitent à choisir quelques thèmes clés pour étudier les rôles et les statuts des femmes, tant en France (exclusion durable du vote, impact complexe de la première guerre mondiale, émancipation multiforme des années 1960 et 1970...) que dans le reste du monde... »². Comment alors rendre visibles les femmes dans l'histoire ? Comment souligner que Clio, à part égale, a engendré et nourri des hommes et des femmes ? Comment imaginer, si l'on ne modifie pas les outils que l'on puisse faire évoluer sensiblement les savoirs engrangés à l'école et à terme trouver un équilibre plus harmonieux³ ?

La décennie 70-80, initiatrice d'un débat animé toujours en cours

Tout d'abord, il s'agit, bien sûr, dans le cadre de l'histoire des femmes, de définir les champs d'études et de voir comment inscrire cette dimension indispensable sans produire une histoire parallèle, sans mettre en valeur uniquement une histoire militante ou féministe, sans en faire un point particulier, appendice à une histoire habituelle, bref de les faire apparaître et de les intégrer à part égale, sans artifice.

Cette légitimité indispensable, attestée par de nombreux travaux universitaires qui réinterrogent ou découvrent des sources⁴, des voix, des objets, resitue les femmes à leur place réelle et construit désormais une histoire au féminin comme au masculin. Evolution capitale, qui s'inscrit, en effet, dans une perspective large de réflexion plus ouverte et de renouvellement des recherches : leur invisibilité dans le récit historique se conjugue dorénavant au passé. Les écrits philosophiques, les nouveaux questionnements des historiens des mentalités (G. Duby) ou des sensibilités (A. Corbin) contribuent à faire accepter de nouveaux territoires pour l'histoire. Le silence est désormais brisé et évite de limiter l'histoire produite à une histoire virile. La place des femmes comme actrices identifiées, mais aussi les femmes oubliées, victimes, voire même victimisées, ou encore les femmes en tant que groupe

¹ Article de Françoise Thébaud, dans *Le Monde*, 8 mars 2000, à l'occasion de la journée internationale de la femme.

² Extrait du BO spécial du 3 octobre 2003, cycle terminal de l'enseignement secondaire, p. 97.

³ Il serait très utile de se reporter aux constats réalisés en 2004 par Annie Rouquier, sur le site de l'académie d'Aix -Marseille (<http://ac.aix-marseille.fr/pedago/femmes/rouq-001.htm>)

⁴ Les sources ont longtemps été un argument pour justifier l'absence des femmes dans l'écriture de l'histoire. Désormais, on réinterroge des sources déjà travaillées ou on utilise des traces nouvelles ignorées auparavant avec « ingéniosité » selon l'expression de Michelle Perrot.

à l'échelle locale, nationale ou internationale sont autant d'approches que les chercheurs et chercheuses mettent bien en avant.

Cette histoire des femmes et du genre qui ne « veut être ni greffe, ni un ghetto » mais qui « souhaite exister à part entière dans le débat et la confrontation »⁵ peut-elle se concevoir combinée et non juxtaposée ? Doit-elle se limiter à une histoire liée au pouvoir ou à la hiérarchisation ? Tels sont les termes des approches les plus récentes qui nous montrent que les questionnements avancent et alimentent les débats. Il ne faut pas cependant nier que cette mutation a suscité et suscite encore des résistances marquées d'indifférence, de doute ou d'hostilité. Apparentée il y a trente ans à un combat, elle est parfois perçue comme une histoire militante, une prétendue forme de féminisme radical. Au-delà des polémiques persistantes, les discussions actuelles portent sur les contenus à privilégier qui pourraient légitimement trouver leur place dans cette histoire à double visage : par exemple, l'histoire du féminisme, les nouvelles entrées sociales (place et fonction des individus), les contours et les temporalités à mettre en valeur. Ces réflexions de fond constituent déjà des pistes de travail qui pourraient améliorer les outils d'enseignement et les pratiques. Il apparaît donc indispensable de ne pas se limiter à traiter les femmes en objets d'histoire mis à part ou de les réduire à une présence en terme de groupe social juxtaposé mais d'en faire des sujets à part entière.

Dans cette optique, le séminaire initié et animé en particulier par Michelle Perrot à partir de 1973 à l'université de Paris VII, puis le colloque organisé à Saint-Maximin, en 1983, s'ordonnaient autour de cette interrogation : une histoire des femmes est-elle possible ? En 1997, à Rouen, comme en écho, un autre colloque pose une autre question : une histoire sans les femmes est-elle possible ? Deux questionnements qui soulignent le chemin parcouru depuis environ deux décennies. En 2001, Michelle Perrot, dans le livre-dialogue⁶ paru aux éditions « *Lunes* », met en valeur les images souvent données de la femme, reprises maintes et maintes fois dans les ouvrages scolaires, images de la femme dans l'espace sacré (Ève, Vierge, sorcières) ou public (Reine), privé et domestique (laveuse, ouvrière), dans la société (citoyennes, femmes d'action ou de combat, femmes actives). Elle insiste sur les rapports spécifiques des femmes aux savoirs en utilisant les évolutions et les ruptures et précise la relation au pouvoir, aux combats, aux idées politiques, aux aspects juridiques, tout en rappelant la construction historique des différences sociales et culturelles entre les sexes et lie nettement l'histoire des femmes et celle du genre. Si la reconnaissance de l'histoire des femmes est une réalité visible organisée autour de ces repères chronologiques et de publications récentes⁷ largement diffusées, l'intégration de cette dimension dans l'enseignement de l'histoire n'est pas encore réellement réalisée. Le rapport parlementaire édité par la *Documentation française* en 1997 le laisse d'ailleurs clairement apparaître et montre combien il est difficile de briser les traditions, en particulier au sein de l'école (mais les choses ont largement évolué depuis). La promotion de l'égalité de traitement des filles et des garçons demeure un enjeu majeur, en particulier dans les ouvrages scolaires du second degré mais aussi plus globalement dans le système éducatif.⁸ L'histoire des femmes longtemps presque inexistante reste à la marge des savoirs disciplinaires proposés. L'histoire enseignée reste encore très sexuée. La prise de conscience inégale dans les ouvrages, sporadique dans les pratiques de classe, demeure une exigence majeure, d'autant plus vive que l'enseignement de l'histoire est porteur de modèles d'identification chez les élèves.

⁵Françoise Thébaud, *op.cit.*

⁶ Michelle Perrot, « *M. Perrot répond à Oriane et Héloïse* », éd. Lunes, 2001. Cet ouvrage a été largement diffusé dans les établissements scolaires.

⁷ Se reporter à la bibliographie et aux bibliographies contenues dans certaines synthèses citées, par exemple, celle contenue dans CLIO HFS « Les mots de l'histoire des femmes », PUM, 2004.

⁸ Cf. la loi d'orientation du 10 Juillet 1989 sur la notion d'égalité dans le service public et dans le Bulletin officiel du 9 mars 2000, la convention interministérielle signée le 25 février 2000 sur la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons.

Comme le souligne le débat organisé par l'inspection générale lors des journées de l'histoire à Blois en 2004, « il n'existe pas d'histoire sans elles. Il faut transporter notre regard, l'élargir, le sexuer » et en finir avec une dissymétrie persistante. Sinon, comment faire progresser les parités indispensables et régulièrement réintroduites désormais dans le cadre légal et social ? Il est temps de rompre avec un modèle de légitimation obsolète qui correspondait à la mise en place de la République et à un premier modèle lavissien encore sous-jacent dans la majorité des ouvrages.

Des enjeux forts et déterminants

Les enjeux sont donc tout à fait clairs : il s'agit de transmettre une « culture mixte »⁹, de répondre à la demande sociale et de faire avancer les principes d'égalité affirmés pour l'instant théoriquement. Cette nécessaire réflexion doit permettre d'intégrer dans l'enseignement, sans opérer pour autant une recomposition mécanique, des contenus de recherche qui prennent en compte désormais non plus seulement l'histoire des femmes mais aussi celle du genre¹⁰, d'affirmer la présence du masculin et du féminin dans l'histoire enseignée. Les objectifs à atteindre sont de restituer une part d'histoire aux femmes, sans excès pour autant, et de modifier l'angle de vue habituel pour *associer, diversifier, intégrer* en évitant un regard unique. Avant de proposer un état des lieux inscrit dans la durée, il semble nécessaire de poser quelques questions. En effet, l'analyse des ouvrages scolaires ne peut se faire détachée d'une réflexion sur le sens et sur les principes.

Tout d'abord, l'enseignement de l'histoire constitue-t-il un bon révélateur des pesanteurs et des évolutions positives de la société ? Ensuite, dans quelle mesure peut-on répondre à ces enjeux à travers l'analyse de cette discipline et de ses outils ? Enfin, comment procéder pour introduire les deux visages du genre humain, et l'étude des rapports entre deux forces créatrices à parité dans l'éducation des adolescents ? Quelles précautions prendre et quels principes établir pour favoriser l'évolution positive de la place des femmes dans l'enseignement de l'histoire ?

Il faut par ailleurs souligner l'avancée des institutions, l'évolution du cadre politique et la demande sociale, mais aussi la mise en perspective des programmes d'enseignement avec la recherche. En même temps, il ne faut pas négliger, malgré des progrès certains, le maintien des préjugés, des représentations sur l'« Eternel féminin »¹¹, la persistance des mentalités anciennes visibles à travers les destins et visages de femmes mis en scène dans l'enseignement de l'histoire sous forme normative ou stéréotypée.

Ainsi, pour mieux comprendre la situation, des constats préalables demeurent tout à fait nécessaires, par exemple la mise en valeur des *spécificités* des niveaux d'enseignement : les études qui existent sur les femmes dans l'enseignement secondaire sont fragmentaires ; celles qui concernent l'école primaire devenue élémentaire sont plus nombreuses et plus étoffées. Or, si l'on veut éviter les caricatures et les amalgames souvent réalisés, si l'on souhaite échapper aux simplifications, il ne faut pas oublier que ce sont deux mondes différents, sans omettre pourtant les rapprochements opérés entre ces deux niveaux d'enseignement depuis 10 ans.¹² Des nuances doivent être établies entre collège et lycée, entre histoire et éducation

⁹ Expression utilisée par Françoise. Thébaud, article du *Monde*, 8 mars 2000.

¹⁰ En 1988, le terme genre « gender » apparaît traduit dans *Les cahiers du GRIF* dans un article de Joan Scott « Le genre catégorie utile de l'analyse historique ». « Le genre est un outil pour penser la différence des sexes, résultat d'une construction sociale et culturelle au cours d'un processus, c'est-à-dire s'appuyant sur des réalités matérielles que sur des discours et des représentations... ». Michelle Perrot utilise plutôt les expressions rapports de sexe ou masculin / féminin.

¹¹ Denise Guillaume dans son travail sur les ouvrages de l'école élémentaire l'a bien montré.

¹² Nicole Lucas, « *Enseigner l'histoire dans le secondaire, manuels et enseignement depuis 1902* », PUR, 2001, pp. 242-246. Les pages citées contiennent un tableau comparatif sur les divergences et les rapprochements en cours.

civique.¹³ Des repérages et des rythmes sont aussi à prendre en considération : des périodes bien distinctes apparaissent clairement tout comme des héritages bien ancrés qui influent sur les mentalités individuelles ou collectives depuis la fin du 19^e siècle.

Que faut-il alors prendre en compte pour l'analyse ? D'abord, considérer *la matière et la manière éléments constitutifs de la discipline*, et être consciente que les manuels n'opèrent pas comme des « isolats », ou comme des objets spécifiques, mais considérer aussi le poids de l'époque, la conception de la discipline, l'attitude du professeur, les modèles véhiculés à l'extérieur, ce que nous ne pourrions développer ici. Un autre facteur joue également, celui de la faible présence des femmes comme auteurs de manuels (à peine 15% en 1996, 18% actuellement), ce qui n'exclut pas des avancées, par exemple deux auteurs féminins sur 6 dans les volumes Belin ou Nathan, prévus pour les élèves de terminales en 2004. Ainsi, dans le dernier groupe technique disciplinaire d'histoire ou au sein du CNP¹⁴, des femmes sont membres à part entière. Enfin, il est indispensable de différencier les productions scolaire et parascolaire, souvent confondues. Ces données impliquent donc de choisir des corpus bien réfléchis et construits : il ne semble pas pertinent, si l'on veut se centrer sur le secondaire, de tout mélanger sauf en cas de comparaison, et il faut être attentif au choix des éditeurs et aux dates de parution, en relation avec les changements de programmes. Dans le cas contraire, on n'effectue qu'un sondage sans grande signification. Enfin ces ouvrages se conçoivent dans un contexte qui s'inscrit dans un ensemble qui inclut le discours scolaire, à la manière d'un système géographique. L'école n'est qu'un des éléments de construction de l'identité : un discours scolaire et une construction de savoirs extérieurs à l'école existent, aussi un travail sur les représentations demeure-t-il indispensable, une réflexion sur la nature des savoirs est à mettre en œuvre pour le professeur, en considérant ces savoirs comme construits et reliés. Enfin, dernière précaution méthodologique : rester vigilant(e) sur la nature du corpus utilisé, sur les types d'ouvrages et de documents, ne pas négliger les équilibres éditoriaux majeurs. Par ailleurs, les analyses doivent se construire en relation avec les nouvelles orientations de la recherche : par exemple associer dans la réflexion la sphère publique et la sphère privée, et inclure la modification épistémologique majeure c'est-à-dire le passage de l'histoire des femmes à celle du genre (rapports masculins - féminins et construction sociale des identités) et veiller à ne pas se limiter au social, à l'économique, au démographique, utiliser le singulier et le pluriel tout en variant les thèmes et les échelles.

Ces précautions méthodologiques ne peuvent être dissociées de principes clairs pour que l'analyse et l'intégration de ce domaine dans l'enseignement soient crédibles. L'énoncé de ces principes fait apparaître en contre point tout ce qui est précisément contenu dans les dernières générations d'ouvrages avec des décalages plus forts dans les ouvrages du primaire surtout pour « *les femmes publiques* » comme l'a bien montré Claude Lelièvre en 2001. Dans la liste des personnages à faire étudier, seules Jeanne d'Arc et Marie Curie apparaissent ! Malgré les indications contenues dans les compléments aux programmes en vigueur à l'école élémentaire depuis 1995, les femmes n'ont qu'une présence furtive ou « héroïsée » dans ces ouvrages. « Lorsqu'elles entrent dans le texte-auteur, elles le font par effraction, un peu à la manière de diables, sortant d'une boîte qu'aussitôt on refermerait ».¹⁵ Claude Lelièvre, au-delà de leur faible place quantitative, met en évidence aussi leur insuffisance qualitative, confirmant par là ce que stigmatisait, dès 1986, Andrée Michel dans une recherche où elle distingue bien « le sexisme explicite » qui présente hommes et femmes dans « des rôles figés, stéréotypés, conventionnels sans tenir vraiment compte de la diversité des situations existant dans la réalité » et le « sexisme latent » toujours très marqué quand les ouvrages proposés aux

¹³ Les femmes font leur entrée plus tôt et de façon moins schématique dans ces ouvrages destinés aux élèves de collège.

¹⁴ Conseil national des programmes (CNP).

¹⁵ Philippe Mang, CNDP, 1995, cf. bibliographie.

élèves de l'école élémentaire décrivent « la réalité d'une société où les femmes et les filles sont infériorisées par rapport aux hommes et aux garçons ». ¹⁶ Il est cependant incontestable que son analyse très critique concernant les rôles et fonctions des femmes s'est estompée au regard des dernières éditions prévues pour le cycle moyen.

Des principes généraux sont désormais à respecter quel que soit le niveau d'enseignement envisagé. En voici d'essentiels : éviter le féminisme à tout prix et souligner les décalages entre femmes mythes, femmes réelles ou mortelles. Mettre en scène des personnages féminins positifs et pas seulement négatifs. Les auteurs se devront, dans un but pédagogique et civique renouvelé, de diversifier absolument les époques et de s'efforcer d'échapper aux normes et clichés jusque là en vigueur, femmes héroïnes, victimes opprimées symboliques, pour mettre en lumière des femmes agissant simplement au quotidien sans se limiter à la seule Histoire des femmes de France. Enfin, il leur appartient de diversifier les thèmes et les approches en envisageant d'un point de vue croisé mais toujours par rapport à elles le travail (vie économique, production, éducation, formation), la famille (maternité, reproduction consumériste, publicité et images des femmes), la vie politique (élections, politique nationale et locale, cultures politiques, représentation, droits et devoirs, militarisme), la vie culturelle et personnelle (sexualité, auto-expression, art, littérature, musique, religion, moralité), enfin, les guerres et conflits (résistances, survie, génocides, guerre et travail, guerre et famille). Autant de pistes à concrétiser qui montrent les buts à atteindre quand on oppose l'analyse des outils à l'exigence de ces principes définis à l'instant.

Espace et temps pour les femmes dans les manuels d'histoire du second degré

Un *état des lieux ordonné*, ponctué d'exemples, inscrit également dans la longue durée pour mieux jauger les avancées, permet, à mon sens, d'évaluer le chemin qui reste vraiment à parcourir. Comment l'appréhender ? Les deux concepts de temps et d'espace conviennent pour donner la mesure et permettent de saisir la portée des propositions à formuler.

L'espace féminin dans les manuels existe bel et bien à l'extérieur ou à l'intérieur de l'ouvrage. Les *couvertures* des livres qui correspondent à ce que l'on donne à voir ont une importance souvent oubliée ¹⁷ et essentielle cependant. Les représentations féminines sous des formes allégoriques (1930-1950) au lycée, ou à travers des scènes symboliques très courantes chez Delagrave (1971) ou encore au collège (Bordas 3^e, 1971, les journées d'octobre), avec de grands visages de femmes, chez Hatier (1979, classe de 3^e) ont d'ailleurs constitué un premier espace féminin visible mais peu utilisé ou gommé par les analystes. Pour l'intérieur des ouvrages, deux remarques s'imposent et permettent de comprendre les dominantes : premièrement, la part des portraits psychologiques ou démonstratifs, combinés à des noms - références. Quant aux biographies, genre pourtant très prisé à la fin des ouvrages ou dans le paratexte, les chiffres sont éloquentes ! ¹⁸ Ils soulignent le long chemin qui reste à parcourir. Enfin force est de constater leur absence ou leur très faible place dans le récit ou le texte auteur, et cette remarque s'impose toujours. ¹⁹ Quel espace relatif réserve-t-on alors aux femmes dans l'histoire à enseigner ? Quatre champs leur sont prioritairement réservés.

¹⁶ Andrée Michel, *Non aux stéréotypes ! Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires*, ONU, 1986, p. 53.

¹⁷ N. Lucas, *Enseigner l'histoire dans le secondaire, manuels et enseignement*, PUR, Rennes 2001, pp. 161-165. Elles pourraient constituer un outil de travail pédagogique.

¹⁸ Le chiffre indiqué correspond à chacun des volumes. Les éditeurs choisis correspondent aux ouvrages les plus utilisés dans l'académie de Rennes et cinq d'entre d'eux aux « majors » de l'édition scolaire. Collections 1997-8 Hatier 1^e et terminales : 0 exemple de biographie sur 23 proposées ; Bréal idem : 1 biographie /25 biographies proposées dans l'ouvrage ; Magnard idem : 1/40 (M. Curie dans le volume de 1^e ; Marylin dans celui de terminale) ; Nathan idem : 2/58 ; Hachette idem : 0/23 ; Bordas idem : 0/23.

¹⁹ Nous l'évaluons à 3% en moyenne par rapport au texte entier.

Leur présence indiscutable dans *les supports* avec des « documents » de différente taille, mis en valeur de manière inégale, voire disparate, reste fréquemment la priorité. Sont ainsi valorisés les supports artistiques (tableaux, gravures, statues, gravures de mode...), les femmes mythes, déesses, objets ou des femmes isolées réduites à leur seul visage. On peut cependant observer quelques silhouettes ou figures féminines présentées dans des groupes (grèves, salons). Les représentations iconographiques où les stéréotypes de la femme au foyer, de la ménagère se développent dans les dernières éditions pour le lycée et devraient permettre une étude critique et plus distanciée des documents choisis (femme « heureuse devant sa machine à laver », Nathan, ter, 2004).

Des *dossiers thématiques* qui semblent donner bonne conscience à nombre d'auteurs et éditeurs complètent le dispositif depuis 20 ans. Un ouvrage précurseur se démarque pourtant des livres de sa « génération » : la collection Antoine Prost, prévue pour les 2nd chez Colin en 1981, qui, proposant déjà des dossiers sur deux pages nourris des biographies composées de documents d'époque concernant Flora Tristan ou la Comtesse de Ségur, initie une démarche qui va rencontrer un franc succès. L'habitude des dossiers pour donner succinctement une couleur féminine - environ 2,5% de chaque volume - est de mise désormais et demeure encore la dominante. Voici quelques exemples de dossiers proposés dans les manuels d'histoire (lycée) actuels qui confirment les orientations régulièrement choisies par les auteurs et validées par les éditeurs.

- *Les Françaises ont-elles achevé depuis 1945 la conquête de l'égalité et de leur liberté ?* (Hachette, ter, 1998)
- *Place et image de la femme depuis 1945* (Hatier, ter, 1998)
- *Femmes après la guerre* (Magnard, ter, 1998)
- *Les femmes dans l'industrie* (Nathan, 1^e, 1997)
- *Le statut des femmes* (Magnard, 1^e, 1997)
- *Nous, les femmes, en marche vers l'émancipation* (Bréal, 1^e, 1997)
- *La haute couture, vitrine internationale de la France* (Belin ter, 2004)
- exceptionnel, un sujet de devoir, sous forme de dossier documentaire : *les femmes dans les résistances* (Bordas, Ter, 1998) ou une étude de documents dans le volume édité par Hachette (Ter, 2004) *Les Françaises depuis 1945 ont-elles achevé la conquête de l'égalité et de la liberté ?*

Précisons que les femmes apparaissent très rarement dans les propositions d'évaluation contenues dans les manuels. Voici de toute évidence un champ qui permettrait de d'ouvrir les pratiques sur leur présence historique active.

Constatons aussi, et ceci constitue bien la marque des fortes distorsions par rapport aux débats évoqués plus haut, la rareté dans les éditions actuelles (ouvrages de 3^e, 1^e, terminale) *des textes et des écrits d'historiennes ou des témoignages de femmes engagées*. Citons pour seuls exemples O. de Gouge, Fl. Tristan, S. de Beauvoir, H. Arendt, M. Rebérioux, E. Carle, parfois seulement un extrait du *deuxième sexe* de Simone de Beauvoir dans tout l'ouvrage... comme si l'histoire n'était écrite et vécue que par des historiens professionnels et des acteurs politiques masculins. Il demeure là une réelle lacune²⁰ qui conforte une réalité sexiste. L'écart entre les synthèses universitaires accessibles et les ouvrages scolaires réellement diffusés apparaît particulièrement manifeste et justifié, mutatis mutandis, l'analyse de Yannick Le Marec (dans cet ouvrage).

²⁰ Ci joint quelques noms correspondant à *toutes* les périodes enseignées (la liste n'est bien sûr qu'indicative) : P. Schmitt Pantel, F. Thélamon, Cl. Gauvard, S. Cassagne, F. Cosandey, A. Duprat, D. Godineau, M. Perrot, F. Thébaud, C. Bard, Y. Ripa, A. M. Sohn, A. Farge, M. Rebérioux, J. Sainclivier, A. Wiewiorka... Se reporter également au petit livre fort utile « *les mots de l'histoire des femmes*, PUM, 2004.

Des *temps* et certains actes privilégiés concernant les femmes sont mis en valeur avec insistance dans les ouvrages : faits précis situés dans les temps courts (journées d'Octobre) ou long (l'industrialisation ou les guerres) ; des périodes les affirment plutôt que d'autres : l'histoire contemporaine et l'histoire médiévale constituent pour elles des temps forts avec pourtant des manques : jamais Aïcha, Irène ou Jeanne Hachette ne sont citées ce qui pourrait pourtant contribuer à équilibrer et à diversifier les approches temporelles. Les monarchies (France, Royaume-Uni, Russie ou Prusse) sont abordées à travers des souveraines aux fonctions politiques ou culturelles hautement symboliques : Louise de Prusse ou Catherine de Russie... La Révolution et l'Empire ont leurs égéries populaires ou aristocratiques (tricoteuses, merveilleuses...) dans presque toutes les collections aussi bien en 4^e qu'en 2nd, enfin les guerres et les combats politiques révèlent leur dynamisme civique (suffragettes, munitionnettes²¹). Dans les ouvrages scolaires, les guerres semblent jouer étonnamment à leur égard un rôle émancipateur. Enfin, les faits sociaux et culturels s'ajoutent à ces exemples privilégiés : l'émancipation de la femme à travers la garçonne fait florès dans les livres de première depuis les années 80.

Ces références majoritairement utilisées *tendent certes à les rendre visibles et lisibles mais souvent* les isolent. Elles apparaissent dès lors plaquées et juxtaposées, presque artificiellement. Il se dégage des choix éditoriaux *une typologie* construite spécifiquement autour de *destins et de modèles établis*. On nous propose en effet surtout des « types » de femmes avec des fonctions nettes... presque comme un deuxième panthéon ?²² Tout d'abord, il s'agit essentiellement de femmes connues, civiles plus que religieuses²³, mises en valeur dans la sphère privée plus que dans la sphère publique, dans des milieux sociaux spécifiques, presque toujours adultes, très rarement fillettes ou adolescentes. Les femmes de cour, de salon, de pouvoir ou gravitant autour du pouvoir, telles Blanche de Castille, Marie de Médicis, Mme de Pompadour, Joséphine, Victoria, Eugénie ont depuis des décennies une place souvent imagée, voire même insérée dans le texte auteur. De même, les femmes-mères, femmes-objets, femmes-mythes pour leur époque (Marylin Monroe, Brigitte Bardot, Jacqueline Kennedy) sont rarement oubliées. Les femmes de combat, d'engagement ou actrices économiques dans leur poste de travail (dessins de Daumier, de Chardin, photos d'ouvrières dans les usines textiles) apparaissent le plus souvent comme des exceptions et des cas féminins à part (L. Michel, R. Luxembourg, M. Curie, M. Cl. Vaillant-Couturier,...) Enfin, les femmes symboles et les allégories constituent un dernier ensemble très perceptible : femmes et patrie en premier puis femmes et République (les « Mariannes » des livres de première), ou femmes et guerres (monuments aux morts, toujours dans les livres de première). Ainsi la célèbre « *Liberté guidant le peuple* » toujours présente d'abord sous forme de vignette ou de petit encart puis utilisée à l'extérieur comme à l'intérieur des livres scolaires, devenue fondamentalement « patrimoniale ».²⁴

Pourtant se profile une évolution récente, sensible surtout dans les dernières séries de collections en usage.²⁵ Premièrement, si ces types habituels se maintiennent, des ajouts sont insérés, complexifiant et modifiant cette vision stéréotypée longtemps élaborée autour des destins de femmes au fil du 20^e siècle²⁶ : *des femmes anonymes plus nombreuses* - et ceci est fondamental pour éviter de tomber dans le travers de l'héroïsation - des femmes dans des groupes, actrices et non spectatrices sont désormais mieux intégrées dans les documents

²¹ Le diminutif de munitionnette, au demeurant péjoratif, peut constituer un point de départ pour susciter une réflexion.

²² Ch. Amalvi, *De l'art et la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France*, Albin Michel, 1988.

²³ Le Moyen âge et les débuts des temps modernes pourraient pourtant fournir des exemples intéressants (abbesses, aristocrates, femmes artistes pour éviter la seule présence de Jeanne d'Arc, indispensable par ailleurs bien sûr, et sur laquelle on peut « travailler » pour souligner les usages que l'histoire a pu faire de ce personnage.

²⁴ Le tableau de Delacroix fait partie des documents patrimoniaux prévus dans les actuels programmes de collège.

²⁵ Collections de collège et de lycée (derniers programmes en vigueur)

²⁶ Surtout au lycée.

choisis. Deuxièmement, on oublie moins de prendre en considération des femmes de milieux sociaux plus divers (institutrices, agricultrices, actrices ou stylistes, telle Coco Chanel). Il demeure toutefois que les femmes symboles (Mère Teresa) restent plus nombreuses que les femmes politiques : Simone Veil, Lucie Aubrac, Indira Gandhi²⁷ ou Golda Meir. Leur présence en continu désormais atteste de progrès réels. Même des situations plus délicates et plus complexes s'affichent davantage : ainsi les silences sur les femmes au moment de l'épuration (« tondues »²⁸) cessent d'être la règle... Mais jamais encore des femmes qui ont eu des rôles majeurs dans leur domaine ou qui se sont engagées dans la cité, comme Hubertine Auclert, Séverine, George Sand, Maria Guillot, Maria Deraismes, Irène Joliot-Curie, Danielle Casanova ou Geneviève de Gaulle, Lucie Faure n'ont pas la place qui leur est due, et sont cités très peu d'hommes qui ont pris parti pour les femmes comme Condorcet ou Fourier ...

Enfin les manuels se réfèrent essentiellement à des femmes européennes ou blanches connues pour leur combat pour l'émancipation des peuples ou l'égalité des droits. Ces exemples révèlent que la place des femmes dans les savoirs proposés se construit peu à peu mais la voie demeure encore incertaine et semée d'embûches.²⁹ La *périodisation* qui suit renforce encore l'impression d'une insertion timide et inégale des femmes dans les ouvrages d'histoire. En premier lieu, de 1881-1890 à 1930, l'*absence des femmes* pendant 40 ans est quasiment la règle, avec de plus des ouvrages spécifiques pour les jeunes filles qui accèdent aux études secondaires. De 1897 à 1907, il n'existe même pas de livres d'histoire pour les jeunes filles mais seulement des livres de morale. Lors des réaménagements de programmes de 1907, des livres d'histoire se multiplient pour les filles. Formellement, ces manuels, plus petits, plus austères que ceux des garçons sont élaborés par des auteurs masculins, à la différence des célèbres « *Tour de France et tour d'Europe par deux enfants* » conçus pour les écoliers et écolières. Les contenus développent l'histoire des civilisations de manière très simplifiée et selon une structure linéaire, avec une iconographie minimaliste, presque comme de gros mémentos. Puis, de 1930 à 1970, quand les ouvrages sont communs dans beaucoup de lycées, la *vision des femmes demeure passéiste* et la place *fort réduite* pendant 40 ans, limitée à de courts portraits, des estampes, des scènes conventionnelles souvent sous forme de vignettes ou de tableaux. De 1970 à 1985/90, les *premiers changements se confirment* et sont suivis d'une mutation accélérée dans les 20 dernières années, en relation, il est vrai, avec l'introduction plus forte des périodes plus contemporaines dans les programmes de collège et de lycée et avec des mutations sociales majeures. La *confirmation de leur présence* ne fait plus de doute entre 1990³⁰ et 2004, sans que la marginalisation cesse réellement. Comment encore progresser ? Que proposer finalement à partir de ces éléments d'analyse pour combler les distorsions et dissymétries soulignées ?

Des propositions concrètes pour une histoire enseignée « sexuellement équilibrée »

Il faut, selon moi, éviter l'histoire des femmes presque autarcique, isolée, particulière, et mettre en valeur des démarches pédagogiquement éclairantes : étudier de manière plus approfondie les rapports hommes/femmes, *croiser créativement les regards, privilégier l'idée de communauté de destins*, analyser antagonismes, décalages, différences, tensions ou rapprochements concernant le sort, les droits, les rôles des deux visages du genre humain, dans l'enseignement de l'histoire, comme de l'éducation civique. De multiples facteurs politiques, pratiques qui dépassent le seul cadre de l'injonction institutionnelle, doivent

²⁷ Présente dès 1971 dans un livre de 3^e sur la couverture (dernière collection Bonifacio/Isaac, Hachette)

²⁸ Il s'agit souvent du même cliché « la tondu de Chartres », par exemple, Belin, terminales, 2004, p. 269.

²⁹ Les contraintes liées aux maquettes, l'allègement du texte- auteur, la volonté de proposer un outil consensuel, la forme même imposée aux auteurs (importance du général et du neutre) autant des causes possibles liées à l'édition.

³⁰ A mettre en relation avec la parution de l'ouvrage collectif coordonné par Michelle Perrot et DUBY en 1992.

convaincre chacun d'entre nous d'une meilleure prise en compte de leur influence. Il s'agit, soyons clairs, d'une inflexion indispensable qui ne correspond nullement à une action militante mais, avant tout, à une volonté d'éclairer l'histoire de manière équilibrée et équitable. Les recherches conduites au sein des universités, les publications récentes représentent, nous l'avons vu, un faisceau de raisons qui obligent à réagir en ce sens. Il est tout à fait possible d'adjoindre ces propositions qui pourraient définitivement renverser la situation actuelle.

Utiliser conjointement les manuels anciens et actuels dans une dimension comparative devrait à coup sûr permettre de faire réagir les élèves et de leur faire comprendre en même temps, tout en les motivant, les contextes sociaux et politiques liés aux publications scolaires.

Partir de l'existant, comparer des situations pour une même époque (par exemple, pour l'époque moderne, la situation et les fonctions des reines anglaises et françaises) ou encore, pour les guerres, varier le panel des personnages et choisir des exemples dans la triple dimension locale, nationale et internationale. L'exemple de l'histoire contemporaine, si présente dans les contenus à enseigner, donne une idée de la diversité des champs possibles pour une exploitation pédagogique réfléchie au sein d'une même période. Par exemple, au 19^e : l'éducation et instruction des hommes et des femmes, la presse et le journalisme féminins et masculins, les rapports entre religion et société, le monde rural et urbain au féminin, le rapport au travail des deux sexes, avec la nécessité de choisir des personnages connus et moins connus, avec la prise en compte des différences et des hiérarchies sociales. Il faut être en outre particulièrement vigilant en ce qui concerne les termes politiques employés par exemple en distinguant le terme globalisant de suffrage universel du précis suffrage universel masculin. Le 20^e siècle, fort pertinent, reconnaissons-le, pour souligner l'accélération des fonctions sociales et économiques féminines, nous offre des thèmes très variés qui illustrent cette mutation : la première guerre mondiale, l'évolution des démocraties en Europe et aux États-Unis, les totalitarismes, les rôles de femmes dans les résistances, les militantes des années 20, 60-70, les militantes des droits de l'homme ou politiques, dans les institutions françaises ou européennes (1936, 1944, 1975, 1981...). Même les « oublis », avec d'assez grandes constantes du début du siècle aux années 70, dans la vie sociale et culturelle représentent rétrospectivement autant de pistes précises à ouvrir. En somme, comme l'écrit Arlette Farge, « *faire des tensions, des conflits, des complémentarités, une articulation qui traverse le récit historique* » et lui donne une plus grande valeur didactique et humaine. On n'oubliera pas enfin de souligner les creux et les absences de la présence féminine en utilisant des synthèses universitaires commodes³¹ dans leur généralité et en les confrontant aux analyses naturellement partielles des manuels scolaires.

Si le fond doit être revu, il faut, nous en sommes intimement persuadée, varier davantage les formes et les supports (propagande, publicité, presse, films, cartes postales, photos, journaux intimes, lettres, littérature...), prendre pour référence des documents ou des moments « classiques » et les « revisiter »³², enfin, éviter absolument les seuls « dossiers » réducteurs pour mieux intégrer les femmes dans le savoir historique proposé à l'enseignement et finalement aux élèves masculins et féminins.

Quelles conclusions tirer, si l'on veut donc contribuer à « construire une culture humaniste et critique du monde » ? L'ouverture au féminin s'est imposée et s'impose, comme nous l'avons

³¹ Yannick Ripa, « *les femmes, actrices de l'histoire* », collection Cursus, Hachette 1999. Cet ouvrage contient des fiches et des documents très pédagogiques.

³² Le livre de Michelle Perrot paru aux éditions Lunes contient des exemples concrets et des idées pratiques. Voir aussi la bibliographie proposée.

montré, et constitue, à elle seule, un but civique et culturel majeur à atteindre dans les classes, pour éviter des distorsions avec l'histoire qui s'écrit et se construit. A travers l'histoire des femmes et du genre, nous sentons encore davantage de manière urgente que l'on peut donner une image plus juste, plus dynamique, des faits et du récit historique efficacement renouvelés par une approche innovante. Le système éducatif doit pouvoir, comme le souligne fort justement Françoise Thébaud, « rattraper son retard »³³ tout à la fois pour des raisons historiographiques, pragmatiques et pédagogiques mais surtout civiques et se doter « d'outils réfléchis » en vue « d'une réelle justice et égalité des chances » entre les filles et les garçons, futurs acteurs et actrices de l'histoire à vivre et à écrire, nourris d'une réécriture plus exacte de l'histoire passée.

Bibliographie

- Bard Christine, Les femmes dans la société française, Collection U.A. Colin, 2001.
- CLIO, HFS *Les mots de l'histoire des femmes*, coordonné par Michelle Zancarini-Fournel, PUM, 2004 contient une double bibliographie, la première est une bibliographie pour entrer dans le thème et la seconde concerne les numéros de la revue et une bibliographie plus complète.
- Duby George, Dames du XII^{ème} siècle, 1996.
- Duby George, Le chevalier, la femme et le prêtre, 1980.
- Farge Arlette, « Dix ans d'histoire des femmes », Le débat, 23/11/1983.
- Fraisse Geneviève, Les femmes et leur histoire, Folio histoire, 1998.
- Liauzu Claude (dir.), « Transmettre les passés », actes de colloque Paris7, 2001. Communication de Michelle Perrot, pp.295-298. repères historiques sur cet enseignement à l'université.
- Mang, Philippe « les manuels d'histoire ont-ils un genre ? », De l'égalité de sexes, CNDP, 1995.
- Perrot Michelle, « Michelle Perrot répond à Oriane et Héloïse », éditions Lunes, 2001
- Perrot Michelle, Les femmes ou les silences de l'histoire, Flammarion, 1998. La préface met en perspective les enjeux historiographiques et le volume contient de nombreuses indications bibliographiques, ...et aussi les cinq volumes dirigés avec George Duby (Dir), *Histoire des femmes en Occident*, Plon, 1991-1992.
- Ripa Yannick, Les femmes, actrices de l'histoire, France 1789-1945, SEDES, 1995.
- Thébaud Françoise, « Ecrire l'histoire des femmes », Fontenay aux Roses, ENS éditions, 1998 (première édition)
- Thébaud Françoise, « Genre et histoire », dans *Quand les femmes s'en mêlent, genre et pouvoir*, Ch. Bard, C. Baudelot, Jeanine Mozzus-Lavau (dir), Editions de la Martinière, 2004.
- Tuder Ruth, « Enseigner l'histoire des femmes au 20^{ème} siècle », publication du conseil de l'Europe, 2000.
- Verdier Yvonne, Façons de dire, façons de faire, la laveuse, la couturière, la cuisinière, Gallimard, 1979.
- Wieviorka Annette, « quelle place pour l'histoire des femmes ? », avis et rapports du conseil économique et social, mars 2004, (à consulter sur le site www.ces.fr).

Autres références

- 7^{èmes} rendez-vous de l'histoire, Blois, Octobre 2004 (site : www.rdv.histoire.com)
- Propositions et réflexions disponibles sur les serveurs des académies d'Aix -Marseille et de Grenoble en relation avec des colloques ou des stages de formation continue.
- Colloque « Apprendre l'histoire et la géographie », Chantal Février, Michelle Zancarini-Fournel, « *l'histoire et la géographie saisies par le genre* » 12-13-14 décembre 2002, deuxième partie, pp. 117-120.
- P. Perreno, série d'émissions de *France culture* sur l'histoire des femmes, mars 2005.
- Les revues CLIO Histoire Femmes et Sociétés (création en 1995 sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel, parution depuis la création de 22 numéros aux Presses universitaires du Mirail), (site de la revue : www.clio.revues.org)
- On peut consulter aussi la revue *Histoire* (www.histoire.presse.fr) Numéro spécial n°134, « histoire des femmes en France au 20^e siècle »

La documentation par l'image

- B0 spécial, n° 10, « De la mixité à l'égalité », 2 novembre 2000

³³ Article du 8 mars 2000, op. cit.

Le site de l'observatoire sur la parité peut fournir des pistes et des sites complémentaires : <http://www.observatoire-parite.gouv.fr/dossier/index.html>.

Pour comparaison, des publications spécifiquement consacrées à l'enseignement élémentaire :

Michel Andrée, « Non aux stéréotypes ! Vaincre le sexisme chez l'enfant et dans les manuels scolaires », Paris, UNESCO, 1986

Guillaume Denise, Le destin des femmes et l'école, manuels et société, L'Harmattan, 1999, cette étude contient une bibliographie très utile (préface de Geneviève Fraisse).

Lelièvre Françoise et Claude, L'histoire des femmes publiques contée aux enfants, PUF, 2001.