

À la recherche des femmes dans l'histoire enseignée. Rapports de genre et construction de la différence sexuée

par Maria Repoussi (Université de Thessalonique)¹

I. Le droit au passé

L'histoire est reliée dans la longue durée à des fonctions sociales qui ont été jugées importantes par les sociétés humaines. Elle en porte par conséquent tout le poids, ce qui influence, et déforme parfois, son contenu. Cet héritage de l'histoire remonte au V^e siècle avant J.C., soit la période de l'apparition des premiers historiens d'après l'historiographie européenne. Il concerne tout autant la modernité, sa manière d'étudier et de raconter le passé. Corrélée à l'autodétermination de l'être humain, à sa propre connaissance de soi², à la socialisation de l'individu, à sa capacité de comprendre le monde dans lequel il vit, à la mémoire collective comme moyen de survie des sociétés humaines³, ainsi qu'aux processus identitaires, l'histoire ne cesse de renouveler une relation étroite avec le présent de l'existence humaine, et avec sa projection dans l'avenir. Le passé se rapporte finalement à une question du présent et de l'avenir⁴.

Ainsi, tout groupe social, collectivité ou courant de pensée qui a revendiqué sa visibilité politique dans le présent s'est mis à la recherche de sa propre histoire. L'existence dans le passé a été pour longtemps l'un des moyens essentiels pour faire valider ses droits dans le présent. Exister signifiait être reconnu dans sa préexistence. Exister signifiait avoir une histoire.

La revendication du droit au passé a caractérisé non seulement le passé de l'Europe, mais aussi son présent. Comme les nations européennes ou les élites sociales n'avaient pas cessé de revendiquer leur existence dans le passé, des sujets politiques comme les nouveaux mouvements sociaux apparus dans les années 1960 se sont mis à revendiquer leur histoire. Poursuivant l'objectif de renverser les rapports de force existants, ils ont posé la question de savoir s'ils avaient une histoire, et quelle était cette histoire. Ils se sont demandés quelle avait été leur contribution à l'évolution de la civilisation, pourquoi leur histoire n'était pas visible et si cette invisibilité se prolongeait dans la cité.

Ce type de questions a été posé à plusieurs reprises : par les mouvements des Noirs contre les discriminations raciales ou par des collectivités ethniques et culturelles du monde contemporain dont les racines ne se rattachaient pas à la civilisation européenne. Il a également été soulevé par des groupes de femmes du mouvement

¹ Professeur assistant en histoire et didactique de l'histoire, **Faculté des Sciences de l'éducation**, Université de Thessalonique, Grèce.

² Selon la pensée de Robin G. Collingwood, l'objectif de l'histoire est la connaissance de l'homme par lui-même, car c'est par le biais de l'expérience historique qu'il sait ce qu'il est et ce qu'il est capable de faire. « *Personne ne sait ce qu'il est capable avant d'essayer de le faire. La seule preuve de ce que l'homme peut faire est ce qu'il a déjà fait. L'importance de l'histoire, souligne Collingwood, provient du fait qu'elle nous enseigne ce que l'homme a fait, et par conséquent ce que l'homme est* » (Robin G. Collingwood, *The idea of History*, Oxford, Oxford University Press 1946, p. 10).

³ Voir les points de vue de trois historiens américains in Paul Gagnon & Bradley Commission's on History in Schools (dir.), *Historical Literacy. The Case for History in American Education*, Boston, Houghton Mifflin, 1989, pp. 103-173.

⁴ Voir à ce propos les réflexions de François Hartog & Jacques Revel (dir.), *Les usages politiques du passé*, Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 2001.

féministe des années 1970, du féminisme de la deuxième vague. Cela a même débouché sur un nouveau champ historiographique, apparu notamment en Europe et aux États-Unis, mais aussi dans le reste du monde : la *Gender History*, ou l'histoire de genre pour les francophones⁵, fait partie d'un vaste projet à la fois épistémologique et politique. Épistémologique, parce qu'il propose de revisiter le passé en introduisant une nouvelle catégorie, celle du genre⁶. Politique, parce qu'il vise à restituer les femmes à l'histoire et l'histoire aux femmes.

Ce double projet a réussi à renouveler l'épistémologie de l'histoire en réinterrogeant trois des aspects fondamentaux des études historiques : tout d'abord, la périodisation, par une contestation du schéma du développement progressif de l'humanité ; ensuite, les catégories de l'analyse sociale, en introduisant la catégorie d'être sexué ; enfin, les théories du changement social, les rapports de genre étant mis en relation avec les rapports entre classes sociales⁷.

II. La critique du paradigme scolaire

La critique portée à l'histoire savante s'est déplacée presque en même temps vers l'histoire enseignée. L'oubli dont les femmes étaient les victimes n'était seulement une question de recherche, mais également une question d'enseignement. L'époque y était favorable. L'école, institution consacrée à la socialisation des enfants, mais aussi véhicule par lequel les générations précédentes transmettaient leurs acquis aux générations suivantes, devint, dès la fin des années 1960, la cible de contestations profondes. La socialisation par le biais de l'éducation concerne un ensemble de disciplines différentes qui constituent un cadre théorique pour décoder le processus par lequel l'enfant devient citoyen. L'école est ainsi vue comme un instrument important de la reproduction des rapports sociaux⁸, l'éducation devenant un vecteur de la différenciation, des discriminations ou de la prégnance des cultures dominantes⁹. Les « théories de la reproduction », structuralistes ou culturelles, ont été critiquées pendant les décennies 1980 et 1990 parce qu'elles sous-estimaient l'action humaine et la résistance des individus face aux structures de reproduction des inégalités. Elles ont cependant inventé des outils nouveaux - comme la notion de curriculum caché ou

⁵ Voir à ce sujet Laure Ortiz, « La question de l'apparition des femmes dans l'histoire », in Irène Corradin & Jacqueline Martin (dir.), *Les femmes, sujets d'histoire*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1999, pp. 19-32 et Michelle Perrot (dir.), *Une histoire des femmes est-elle possible?*, Marseille, Rivages, 1984. Pour l'évolution de l'histoire des femmes, voir aussi Gisela Bock, « Women's History and Gender History : Aspects of an International Debate », *Gender and History*, 1, 1989, p. 7-30 et Arlette Farge, « Pratiques et effets de l'histoire des femmes », in Michelle Perrot (dir.), *Une histoire...*, *op.cit.*

⁶ L'analyse de Joan Scott est classique : « Gender : A useful category of historical analysis », *American Historical Review*, 91/5, 1986, pp. 1053-1075. Voir aussi du même auteur : *Gender and the Politics of History*, New York, Columbia University Press, 1988.

⁷ Voir Joan Kelly, *The essays of Joan Kelly, Women History and Theory*, Chicago & Londres, The University of Chicago Press, 1984.

⁸ À titre d'exemple pour la reproduction des classes sociales : Samuel Bowles S. & Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, 1976. Et une étude équivalente en France : Christian Baudelot C. & Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1972 (rééd. Paris, Seuil, 2000).

⁹ Voir notamment les travaux de Pierre Bourdieu, « Cultural Reproduction and Social Reproduction », in Jerome Karabel & Albert H. Halsey (dir.), *Power and Ideology in Education*, Oxford, Oxford University Press, 1977; Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, vol. 1, Londres, Routledge & Paul Kegan, 1971 ; Michael Young (dir.), *Knowledge and Control. New Directions in the Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan, 1971.

d'habitus -, pour mettre en lumière les modes de socialisation et orienter ainsi les politiques de réforme en éducation. Selon les théories de la sociologie dite nouvelle, l'école est perçue comme l'un des principaux instruments de la construction des identités, de classe, mais aussi de genre¹⁰. Elle « articule sélectivement », souligne Nicole Mosconi, « des ensembles culturels et des groupes sociaux selon des logiques de classes sociales et de groupes de sexes et elle participe à leur production-reproduction »¹¹. Marcelle Marini parle même de renforcement. « L'école renforce [...] l'inégalité des rapports entre les sexes : elle confirme les garçons comme seuls héritiers légitimes et futurs détenteurs de la créativité culturelle ».¹²

Dans ce contexte, avec d'une part l'essor de la nouvelle sociologie de l'éducation et d'autre part le développement de nouvelles histoires de l'autre, dont l'histoire des femmes, l'enseignement de l'histoire ne pouvait qu'attirer l'attention. Des critiques importantes ont été adressées à ses contenus idéologiques, à ses oublis et aux représentations de l'autre qu'il véhiculait auprès des citoyens de demain. Héritier de l'histoire savante pour transmettre des valeurs humaines importantes, il devait aussi répondre à des besoins sociaux impératifs, mais canalisés par cette institution publique qu'est l'école. Dès lors, il ne pouvait qu'être contesté.

III. À la recherche des femmes dans l'histoire enseignée

1. Le choix du manuel d'histoire

La prise en compte des femmes dans l'histoire enseignée date des années 1970. Elle s'est plus fréquemment manifestée aux États-Unis¹³ qu'en Europe¹⁴. Son champ privilégié, comme pour l'étude de l'ethnocentrisme ou des usages idéologiques de l'histoire enseignée, demeure le manuel scolaire¹⁵, le témoin selon Henri Moniot de ce qui se fait à l'école¹⁶. Toutefois, ces pratiques scolaires ne déterminent pas pour autant de la même façon la mentalité historique des futurs citoyens et citoyennes. De plus, le manuel d'histoire ne constitue que l'un des aspects scolaires qui collaborent à la formation de la conscience historique. En fait, le manuel scolaire témoigne mieux des traits dominants de la culture des générations précédentes. L'impact de ses choix sur les élèves est à évaluer en tenant compte de facteurs scolaires, parascolaires et

¹⁰ Jeanne Dr. Weiler, *Codes and Contradictions. Race, Gender Identity and Schooling*, New York, State University of New York Press, 2000.

¹¹ Nicole Mosconi, « Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir », in Michel de Manassein (dir.), *De l'égalité des sexes*, Paris, CNDP, 1995, p. 205. Voir aussi Nicole Mosconi, *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994.

¹² Marcelle Marini, dans *L'histoire des femmes en Occident* (1990), cité par Michèle Riot-Sarcey, « Histoire: écriture et enseignement », in Michel de Manassein (dir.), *op. cit.*, p. 70.

¹³ L'œuvre pionnière est due à Janice Trecker, une recherche sur les manuels scolaires des années 1960 aux États-Unis du point de vue de leurs représentations des femmes et des hommes : « Women in United States History High School Textbooks », *Social Education*, 35, 1971, pp. 248-335.

¹⁴ Voir la critique de Denise Guillaume pour la France. Selon sa recherche portant sur les dix premières années de parution (1967-1976) de la *Revue de Pédagogie*, aucun article n'a abordé le sujet des filles dans l'espace scolaire. Au cours des dix années suivantes (1977-1986), sept articles ont traité de la question, mais d'une façon générale. Denise Guillaume, *Le destin des femmes et l'école. Manuels d'histoire et société*, Paris, L'Harmattan, 1999, pp. 200-201. Le premier livre ayant étudié en France les manuels scolaires par rapport aux deux sexes est celui d'Annie Decroux-Masson, *Papa lit et Maman coud*, Paris, Denoël-Gonthier, 1979 ; mais il s'agissait de livres de lecture et de grammaire.

¹⁵ Pour les études effectuées sur les manuels voir Arthur Woodward, David Elliot & Kathleen Nagel (dir.), *Textbooks in School and Society*, New York, Garland, 1988.

¹⁶ Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, p. 199.

extra-scolaires. Les représentations sociales telles qu'elles ont été définies par Moscovici et Jodelet¹⁷, les pratiques pédagogiques, selon l'analyse de Bernstein, les notions de curriculum et de curriculum caché utilisées de nos jours dans les sciences pédagogiques, tout cela influence de façon décisive l'éducation historique qui est proposée dans le cadre de l'école.

Le manuel scolaire ne constitue donc que l'un des aspects de l'ensemble complexe des procédés par lesquels se constitue et se reproduit la culture historique des jeunes gens. Mais il est en même temps le résultat de procédures et de compromis politiques, économiques et culturels. Il est à la fois le produit de l'initiative de ses auteurs et l'expression d'intérêts bien concrets. Il reflète les intentions officielles, les contraintes du marché des manuels et les rapports de force sociaux¹⁸. Autrement dit, c'est un lieu où se rencontrent les instructions officielles, l'éditeur, l'auteur, le professeur, l'élève, ainsi que le chercheur en sociologie ou en histoire de l'éducation.

L'analyse de la place des femmes dans les manuels scolaires d'histoire a déjà un parcours vieux de quelque trente-cinq ans. Pendant cette période, elle a beaucoup évolué. Elle a commencé par un recensement des mentions de la femme, avec l'objectif de mettre son effacement en lumière, puis elle s'est mise à rechercher les représentations du féminin et du masculin, ainsi que les approches relationnelles de ces deux identités, du point de vue de la notion de genre ou d'autres catégories d'analyse.

2. La thèse de l'exclusion des femmes

Au cours de la décennie 1970, la thèse de l'exclusion des femmes est devenue dominante. En 1971, Janise L. Trecker publia aux États-Unis sa recherche sur les manuels scolaires américains par rapport aux femmes¹⁹. Elle constata leur **exclusion** dans ces manuels des années 1960. Elle l'attribua d'abord au contenu historique. Un récit historique politique, diplomatique et militaire, et en tout cas événementiel, ne pouvait pas inclure les femmes, soutenait-elle à l'époque, car les femmes y étaient traditionnellement rares ou exclues. Elle constata cependant que les femmes étaient également exclues dans des domaines comme les luttes sociales, le travail, où leur présence était incontestable. Elle attribua ce deuxième oubli aux auteurs des manuels scolaires, tous des hommes dont le regard restait influencé par leur sexe. Avec leur regard masculin, affirmait Trecker, les auteurs des manuels scolaires s'intéressaient aux chefs qui étaient surtout des hommes²⁰.

La recherche de Trecker, comme d'autres recherches qui la suivirent au cours des années 1970, révéla aussi l'oubli des femmes pour des aspects de l'histoire où il n'y avait pas de chefs et pour lesquels les sources originelles étaient abondantes et bavardes concernant les femmes. Les périodes révolutionnaires, l'immigration, la production au sein de la famille étaient pourtant des sujets historiques qui restaient silencieux pour les êtres féminins. On constata aussi qu'avec les femmes étaient aussi

¹⁷ Denise Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.

¹⁸ Voir l'analyse de Michael Apple & Linda Christian-Smith (dir.), *The Politics of the Textbook*, New York & London, 1991, pp. 1-21. Voir aussi l'analyse d'Allan Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology*, Londres, Falmer Press, 1988.

¹⁹ Voir Janise L. Trecker, « Women in United States History High School Textbooks », *Social Education*, 35, 1971, pp. 248-335.

²⁰ *Ibid.*

ignorés des objets historiques et des contenus qu'on ne pouvait pas traiter sans se référer aux femmes, tels que les enfants, le contrôle de naissances ou les luttes féministes²¹.

Des traits communs nourrissant la thèse de l'exclusion des femmes dans l'histoire enseignée continuent de s'observer actuellement. Ils ont également été signalés lors du 77^e séminaire européen sur l'enseignement de l'histoire des femmes qui a eu lieu en Allemagne, en octobre 1997. Par exemple, en Roumanie, un manuel qui contient 325 illustrations consacre 4 images aux femmes, une représentant la Vierge et deux des déesses. Au Portugal, les femmes sont présentées principalement de deux façons : soit comme luttant pour le droit de vote, soit comme reproductrices d'enfants dans des études démographiques. Les images de femmes dans les livres scolaires les montrent surtout comme des symboles, comme des épouses d'hommes publics et comme des victimes²².

3. *L'interrogation de la présence des femmes*

L'oubli des femmes par l'histoire enseignée dans les écoles occidentales constitue une réalité incontestable de la fin des années 1970. Les femmes étaient absentes malgré ce qu'en disaient les sources et les premiers travaux de l'histoire des femmes. Mais la volonté d'introduire les femmes dans les manuels scolaires allait être désormais accompagnée par des tentatives de questionner le contenu de la représentation féminine. Ainsi, Philippe Mang étudia en France trente manuels de second cycle du secondaire, dix de seconde, dix de première et dix de terminale, au total 60 manuels d'histoire, de 1981 à 1994, provenant de plusieurs éditeurs²³. Il analysa la présence des femmes aussi bien que les relations entre hommes et femmes dans le texte de base et dans les documents textuels ou iconographiques qui l'accompagnent et constituent le paratexte. Selon cette étude, les femmes apparaissaient à travers des « *notations brèves et elliptiques* », sans continuité, et disparaissaient dans une large partie du récit, à part « *un certain nombre de rendez-vous convenus, avec quelques figures emblématiques et quelques rares héroïnes* ». L'auteur ajoutait que « *lorsque les femmes entrent dans le texte, elles le font par effraction, un peu à la manière de diables sortant d'une boîte qu'aussitôt après on refermerait* ». Mang soulignait ainsi la **discontinuité** de la présence historique des femmes dans l'histoire enseignée et en proposait une typologie.

Il classa les apparitions de femmes en six types principaux. Le premier regroupait toutes les femmes, comme Madame Roland, Flora Tristan, Marie Curie, etc. ; le deuxième, les femmes au travail ; le troisième, les femmes en tant que citoyennes et militantes ; le quatrième, les femmes ayant des rôles traditionnels tels que mère, épouse, femme au foyer ; le cinquième comprenait de nombreuses allégories de la République, de la Liberté, de la Nation, de la Civilisation, sous forme de figures féminines ; et le sixième et dernier rassemblait un ensemble de représentations telles que le modèle d'un peintre, le portait de la famille, la photographie d'une star ou la figure féminine dans une affiche publicitaire. Il remarqua alors que les deux dernières

²¹ Mary K. Thompson Tetreault, « Integrating Women's History: The Case of United States History High School Textbooks », *The History Teacher*, 19, 1986, pp. 211-261.

²² Voir. <http://culture.coe.fr/hist20/fr/Rapports/8/2/2001>

²³ Philippe Mang, « Les manuels d'histoire ont-ils un genre ? », in Michel de Manassein (dir.), *De l'égalité...*, op.cit., pp. 278- 292.

catégories l'emportaient largement par le nombre. C'était notamment les catégories où les femmes « *tiennent un rôle et une place parfaitement conventionnels, particulièrement pour ce qui touche aux figurations de la femme-objet* ». Au contraire, les trois premières catégories, qui étaient les plus discrètes numériquement, étaient en même temps celles par lesquelles un nouveau profil de femmes se dessinait. Il remarqua le caractère d'objet que la plupart de femmes avaient dans le paratexte et il mit en évidence l'absence de tout lien explicite avec le texte. Ainsi, la présence historique des femmes ne se caractérisait pas seulement par de la discontinuité, mais aussi par de l'**incohérence**.

4. Le tournant vers les représentations du féminin et du masculin

Les schémas interprétatifs des années 1970-1990 ont été suivis, élargis et enrichis par la suite. Les travaux ont évolué d'une approche quantitative, qui mettait en évidence l'invisibilité ou l'exclusion des femmes, à une approche qualitative qui interrogeait la place des femmes vis-à-vis des hommes aussi bien que les rôles attribués aux deux sexes²⁴. Le masculin, le soi ne prenait sens que par rapport à son alter, le féminin. Les données sur les femmes devenaient ainsi très riches. Suivant cette approche, la recherche sur les manuels grecs d'histoire²⁵ a montré que l'absence des femmes réelles n'était que l'un des syndromes de la construction de la différence des sexes et du renouvellement de rapports de force entre eux. L'approche en question relativisait la thèse de l'absence en la remplaçant par celle d'une présence qui restait à la marge, détachée de l'action historique, incompatible avec celle des hommes, mais en même temps dépendante de leur présence ; elle fonctionnait en projetant les femmes dans le passé en tant qu'êtres naturels et surnaturels, et en tout cas non historiques. Les femmes restaient les mêmes, immuables, dans un monde qui changeait et n'évoluait que grâce au génie, à la force et à l'intelligence des hommes²⁶.

L'élargissement des critères de recherche et le glissement conceptuel de la catégorie femme-homme à celle de féminité-masculinité avaient également eu des effets considérables pour rendre lisible le processus historique. En plus, au fur et à mesure que la recherche se déplaçait de la catégorie « femme » à celle de « genre », qui inclut non seulement les femmes réelles, mais aussi les symboles et leur sens, les discours et les concepts de masculinité et de féminité, les indices textuels devenaient abondants. En les mesurant, on pouvait même interroger l'impact de ces textes sur la position des femmes et des hommes dans la société. On s'intéressa par ailleurs à l'analyse des textes historiques pour évaluer leur rôle dans la reproduction des inégalités entre les garçons et les filles dans la classe²⁷. On questionna aussi la structure conceptuelle de l'histoire enseignée pour voir dans quelle mesure elle empêchait l'intégration des

²⁴ Voir l'étude d'Audrey Osler au sujet de manuels publiés en 1991-1992 en Angleterre, après l'introduction du Curriculum national [N.C.H.P] pour l'histoire qui introduisait l'égalité des chances dans l'éducation historique. Osler étudia 36 manuels d'histoire par rapport aux représentations des femmes et, bien qu'ayant constaté un certain progrès quant au langage sexiste, souligna combien ils étaient encore loin de promouvoir la compréhension de la vie des femmes du passé. Audrey Osler, « Still hidden from history ? The representation of women in recently published history textbooks », *Oxford Review of Education* 20, 1994, pp. 219-235.

²⁵ Voir notre analyse des manuels grecs d'histoire : Maria Repoussi, « L'autre comme féminin. Le cas de manuels grecs d'histoire », *International Society for History Didactics, Yearbook*, 2004, pp. 71- 91.

²⁶ Voir les catégories d'analyse et les questions posées : *ibid.*

²⁷ Voir Donna Alvermann & Michelle Commeyras, « Reading about Women in World History Textbooks from One Feminist Perspective », *Gender and Education*, 8, 1 (1996), pp. 31-48.

femmes dans l'éducation historique. On proposa ainsi la construction d'une nouvelle structure favorable aux femmes et à leur expérience. On soutenait par exemple que l'approche chronologique du contenu historique aussi bien que l'ensemble de la périodisation historique étaient une construction compatible avec l'expérience historique des hommes, mais incompatible avec celle des femmes²⁸.

La recherche en matière d'éducation historique par rapport à la problématique de genre a aussi été simultanément enrichie par l'introduction d'autres catégories d'analyse, comme la classe sociale ou la race. Christine Sleeter et Carl Grant ont par exemple étudié quarante-sept manuels du point de vue de la race et du sexe²⁹. Ils ont souligné la présence des représentations de genre pour tous les groupes ethniques, même les sous-représentés³⁰.

III. Les effets

D'après les recherches en la matière, l'éducation historique est considérée comme l'un des vecteurs de la constitution de l'identité de genre et de la construction des modèles d'identification des filles et des garçons. Il reste à préciser les effets directs que l'on peut observer d'une part en rapport avec la connaissance historique, de l'autre en ce qui concerne la structuration de l'individu, l'élaboration de l'image de soi et la formation de l'identité sexuelle. Est-ce une relation étroite et homogène ? Dépend-elle de plusieurs facteurs qui la diversifient et la rendent hétérogène ? Qu'est-ce que les enfants en pensent ? Sont-ils bien conscients d l'existence de ces rapports de genre ? Voudraient-ils les changer ? Quel est pour eux le rapport avec l'histoire enseignée ?

D'après les réponses dont nous disposons après une enquête effectuée en 2004-2005 auprès de 374 enfants de l'école primaire³¹, et leur traitement - qui se poursuit -, il semble que l'histoire à l'école réussisse dans une large partie à « déshistoriciser » et à « naturaliser » les femmes tout en « historicisant » les hommes. **Les femmes restent des mères et des épouses dans un monde qui change à l'initiative des hommes. Plus précisément, une** grande majorité d'enfants - garçons et filles avec un petit décalage entre eux - répond que les femmes étaient importantes dans l'histoire [voir tableau I] parce qu'elles faisaient des choses importantes. Mais à la question de savoir ce qui était important, le rôle qui prédomine est un rôle complémentaire de l'homme. Les femmes sont donc importantes dans l'histoire parce qu'elles inspirent les hommes ou les soutiennent pour faire les guerres ou les révolutions. Dans beaucoup de réponses, elles semblent même ne pas avoir la même nationalité qu'eux : « *elles sont importantes parce qu'elles aident les Grecs à se libérer* » est une réponse qui revient

²⁸ Voir Gerda Lerner, *The Majority Finds Its Past*, Oxford, Oxford University press, 1981.

²⁹ Christine Sleeter & Carl Grant, « Pace, Class, Gender and Disability in Current Textbooks », in Michael Apple & Christian Smith (dir.), *The Politics of the Textbook*, New York, Routledge, 1991, pp. 78-110.

³⁰ Analysant l'iconographie, ils ont montré que parmi les Américains d'Asie, 80% étaient des hommes et 20% des femmes ; parmi les Américains natifs, 67% des hommes et 33% des femmes. Pour toutes les images, ils ont trouvé 855 hommes contre 512 femmes, dont 328 blanches et 182 de couleur. *Ibid.*

³¹ Le questionnaire a été adressé à 374 enfants du primaire, moitié filles, moitié garçons qui fréquentent les classes où l'on enseigne l'histoire. Il s'agissait de 66 élèves de 3^e classe de l'école élémentaire [agé(e)s de 9 ans], 63 de la 4^e classe [agé(e)s de 10 ans], 120 de la 5^e classe [agé(e)s de 11 ans] et 125 de la 6^e classe [agé(e)s de 12 ans]. Pour assurer une diversité, les enfants ont été choisi(e)s par rapport à l'école qu'ils fréquentent, facteur qui indique - avec beaucoup d'imprécision - leur origine sociale. Sur 374 questionnaires, 170 ont été traités ici.

souvent. Elles le sont encore parce qu'elles travaillent dans les champs ou sont des personnages influents comme l'impératrices de Byzance, ou des héroïnes de la révolution grecque. Et aussi parce qu'elles font le ménage, élèvent leurs enfants, préparent les repas de la famille [voir tableau II et III]. Ici, les réponses des filles [tableau II] ne se différencient guère, sur le plan quantitatif, de celles des garçons [tableau III]. La différence s'observe plutôt au niveau qualitatif. Parmi les réponses des garçons, il y en a quelques-unes qui sont agressives : « *Les femmes étaient importantes parce qu'elles faisaient le ménage et lavaient les pieds des hommes* ».

Malgré l'efficacité des constructions sexuées dominantes, on peut s'étonner du fait que **les filles** ne relayent pas ces stéréotypes. À la question de savoir avec quel personnage s'identifier parmi ceux qui ont fait des choses importantes, seules 50% des filles s'identifient à un personnage féminin, 25% à un personnage masculin, le 25% restant répondant ne s'identifier à personne. Si l'on étudie les personnages féminins avec lesquels les filles s'identifient le plus, il est à noter que ce sont des personnages qui agissent dans l'espace public, c'est-à-dire de la catégorie B. Il y a même une fille qui répond qu'elle voudrait être Médée, un personnage négatif de la mythologie grecque parce qu'elle a tué ses enfants. Les réponses des garçons ne représentent pas la même diversité. Ils sont 83,3% à avoir décidé de s'identifier à un héros, en disposant d'un grand choix de personnalités et de réussites [voir tableau IV].

Le traitement des questionnaires est à poursuivre. Les réponses des élèves sont révélatrices d'une situation problématique qui règne dans les classes d'histoire en ce qui concerne les identités sexuées. Une hypothèse de travail qui est en train d'être vérifiée, et qui doit être encore traitée, c'est que la construction hiérarchisée de la différence des sexes influencerait négativement sur la relation des filles avec l'histoire enseignée. **Au contraire, ce qui est positif est leur vouloir d'apprendre plus sur le passé des femmes.** À la question « *Voudriez-vous apprendre plus sur les femmes du passé ?* », les filles répondent presque à l'unanimité par l'affirmative, et c'est la réponse qui les différencie le plus de celle des garçons [tableau V].

Tableau I

Les femmes ont-elles fait des choses importantes dans l'histoire ?

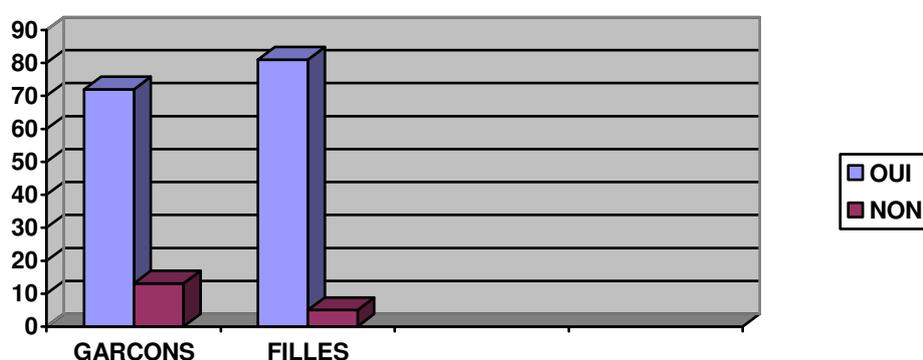


Tableau II

Qu'est-ce que les femmes ont fait d'important ?

- A. Ménage, enfants, époux, etc. [rôle « naturel »]
- B. Travail, participation aux grands événements de la nation grecque, présence dans l'espace public [rôle historique]
- C. Inspiration et soutien des hommes, époux ou fils [rôle complémentaire]

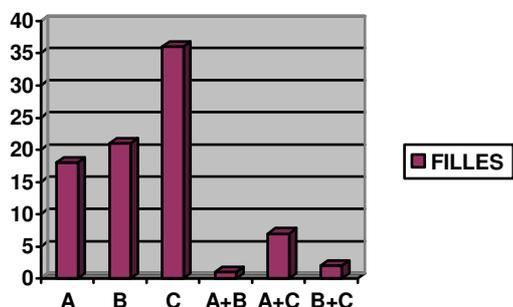


Tableau III

Qu'est-ce que les femmes ont fait d'important ?

- A. Ménage, enfants, époux, etc. [rôle « naturel »]
- B. Travail, participation aux grands événements de la nation grecque, présence dans le public [rôle historique]
- C. Inspiration et soutien des hommes, époux ou fils [rôle complémentaire]

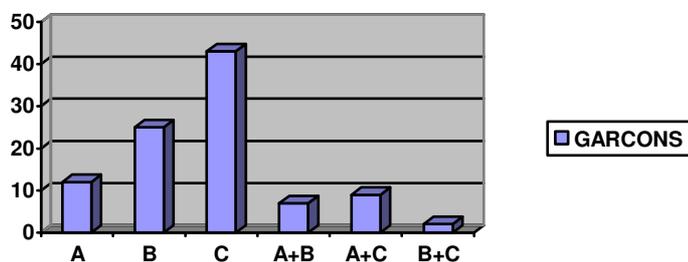


Tableau IV

Question initiale : Quels sont les personnages qui ont fait des choses importantes ?

Réponses libres des élèves

Question relative au tableau : Voudriez-vous être l'un de ces personnages ?

Si oui, lequel, laquelle ?

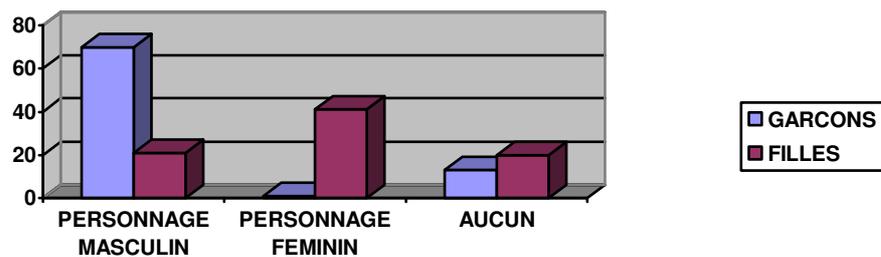


Tableau V

Voudriez-vous en apprendre davantage sur les femmes du passé?

