

**Représentations de soi masculin et de l'autre féminin dans l'éducation
historique.
Le cas de manuels grecs d'histoire¹**

**«Une façon de voir est aussi une façon de ne pas voir.
L'attention portée à l'objet A oblige à négliger l'objet B»
Kenneth Burke, *Attitudes toward History*,
New York 1935, p. 70**

I. Le droit au passé

L'histoire est dans la longue durée reliée à des fonctions sociales que les sociétés humaines jugeaient importantes. Elle porte par conséquent un poids social très fort, autant fort qu'il défigure souvent son contenu. Tel est l'héritage de l'histoire depuis le 5^{ème} siècle avant J.C., période pendant laquelle apparaissent les histoires que l'historiographie européenne considère les premières. Telle est également l'approche de la modernité face à l'étude et la narration du passé. Corrélée à l'auto-détermination de l'être humain, à son auto-connaissance², à la socialisation de l'individu et à sa capacité de comprendre le monde dans lequel on vit, à la mémoire collective en tant que moyen de survie pour nos sociétés humaines³, l'histoire renouvelle dans le temps sa relation étroite avec l'existence humaine au présent et la projection dans le devenir. Le passé est finalement une question du présent et du devenir⁴.

Or, chaque groupe social, collectivité ou courant qui revendique sa visibilité politique au présent recherche son histoire. L'existence dans le passé a été pour longtemps un des moyens forts pour qu'on valide ses droits au présent. C'était le cas pour le christianisme au temps de sa confrontation avec la vieille religion des idoles. C'était aussi le cas au moins pour la noblesse au Moyen Âge qui avait des ambitions royales ou visait le renforcement de son pouvoir. C'était également vrai pour les États nouveaux nés en Europe. Exister signifie, se reconnaître au préexistant. Exister signifie, avoir de l'histoire. «Artisans, qui commencez à savoir écrire, n'oubliez pas vos morts», exhortait ses contemporains, des gens du peuple, George Sand. «Transmettez la vie de vos pères à vos fils, faites-vous des titres et des armoiries si

¹ Dès la réalisation du colloque de la ISHD en septembre 2004, parties de ce travail ont été publiées d'une part dans le Yearbook de la ISHD et d'autre part dans le cartable de Clio. Voir Repoussi M., *L'autre comme féminin. Le cas de manuels grecs d'histoire*, International Society for History Didactics, Yearbook 2004, σ. 71-90 et Repoussi M., «A la recherche des femmes dans l'histoire enseignée. Rapports de genre et construction de la différence sexuée», *Le cartable de Clio 5* (2005), pp. 89-97

² À la pensée de Collingwood, l'objectif de l'histoire est l'auto-connaissance de l'homme car c'est par le biais de l'expérience historique que l'homme sait qui est-ce et ce qu'il est capable de faire. «Personne ne connaît ce qu'il peut faire avant d'essayer à 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, est qu'elle nous enseigne ce que l'homme a fait, et par conséquent ce que l'homme est». [Collingwood R.G., *The idea of History*, Oxford 1946, p. 10].

³ Voir les réponses des trois historiens américains dans Gagnon P & Bradley Commission on History in Schools.(dir.), *Historical Literacy*, New York 1989, p. 103-173

⁴ Les réflexions en la matière dans Hartong F. & Revel J.(dir.), *Les usages politiques du passé*, Paris 2001

vous voulez, mais faites-vous-en vous tous. Le peuple a ses ancêtres tout comme les Rois.»⁵.

La revendication du droit au passé caractérise non seulement le passé de l'Europe mais aussi son présent. Comme auparavant les nations européennes ou les élites sociales revendiquaient leur existence au passé, de même les sujets politiques tels que les nouveaux mouvements sociaux qui apparaissent dans la décennie de 1960. Ayant l'objectif de renverser les rapports existants de force ils ont posé la question: Avons-nous une histoire? Quelle est notre histoire? Quelle est notre contribution dans l'évolution de la civilisation? Pourquoi notre histoire n'est pas visible? Est-ce que l'invisibilité dans l'histoire raisonne l'invisibilité dans la cité?

Ce type de questions a été à plusieurs reprises posé. Il a été posé par les mouvements des Noirs contre les discriminations raciales. Il a été posé par des collectivités ethniques et culturelles de monde contemporain dont les racines ne se reconnaissent pas à la civilisation européenne. Il a été de même posé par des groupes de femmes au cadre du mouvement féministe des années 1970, du féminisme de la deuxième vague. Ce dernier questionnement du passé a même inauguré un nouveau champ historiographique qui fleurit en Europe et aux États-Unis: 'Gender History' ou l'histoire des Femmes pour les francophones⁶, partie d'un vaste projet épistémologique et politique, celui de gender studies, revisite le passé par le biais de femmes. Une nouvelle catégorie analytique est proposée, dite du gender [genre]⁷ afin de restituer les femmes à l'histoire et l'histoire aux femmes.

Suivant les recherches historiques en la matière, un riche passé de femmes, soit renommées à leur temps ou révoltées, soit victimes et muettes, il a été d'abord relevé. Le passé auparavant connu, était accusé à n'être que le passé des hommes. Ce dernier a été ensuite reconstitué en intégrant les femmes comme sujets d'histoire. Il ne s'agissait plus de femmes exceptionnelles ou de femmes victimes. Il s'agissait d'une reconstitution historique à laquelle les femmes étaient actrices.

II. La critique du paradigme scolaire

La critique adressée à l'histoire savante relativement à la construction de l'oubli dont les femmes sont les victimes était également orientée vers l'histoire enseignée. L'époque en était favorable. L'école, l'institution consacrée à la socialisation des enfants, le véhicule par lequel les générations précédentes passent leurs acquis aux générations nouvelles devient dès la fin des années 1960, la cible de contestations relatives à ses messages. Le fait même de socialisation par le biais de l'éducation atteint l'attention de disciplines différentes qui constituent un nouveau champ théorique pour décoder le processus par lequel l'enfant devient citoyen.

⁵ Cité par Rouquier A. & Chantal F. «Le droit au passé», <http://pedagogie.ac-aix-marseille.fr/histgeo/pedago/femmes/droit.htm>, 8/2/2001

⁶ Voir à ce sujet Ortiz L., "La question de l'apparition des femmes dans l' 'histoire", Corradin I. & Martin J., (dir.), *Les femmes, sujets d'histoire*, Toulouse, Presses Universitaires de Mirail, 1999, σ. 19-32., et Perrot M. (επιμ.), *Une histoire des femmes est-elle possible?*, Paris, Rivages, 1984. Pour l'évolution de l'histoire des Femmes voir aussi Bock G. (1989), "Women's History and Gender History: Aspects of an International Debate" *Gender and History*, 1, p. 7-30 et Farge A., "Pratiques et effets de l'histoire des femmes", Perrot M. (dir.), *Une histoire des femmes est-elle possible?*, Παρίσι, Rivages, 1984, p. 18-35

⁷ L'analyse de Joan Scott est classique en la matière. V. Joan Scott, «Gender: A useful category of historical analysis», *American Historical Review* 91/5 (1986), p. 1053-1075. Voir aussi . Joan Scott, *Gender and the Politics of History*, Columbia University Press, New York, 1988

L'école est, dans ce cadre, vue en tant que appareil important de la reproduction des rapports sociaux⁸ et l'éducation devient le canal de différenciation, de discrimination ou favorisation de cultures selon les rapports de domination⁹. Les 'théories de la reproduction', structuralistes ou culturelles, sont critiquées pendant les décennies 80 et 90 pour sous-estimer l'action humaine et la résistance des individus envers les structures de reproduction des inégalités. Elles ont cependant inventé de nouveaux outils, -tel que la notion de curriculum caché ou d'habitus-, pour mettre en lumière les modes de socialisation et orienter les politiques de réformes en éducation. Selon les théories de la sociologie dite nouvelle, l'école est approchée comme un des mécanismes principaux pour la construction des identités non seulement de classes mais de sexes aussi¹⁰. 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 Martini 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 cadre, d'une part de l'essor de la nouvelle sociologie de l'éducation et de nouvelles histoires de l'autre dont l'histoire des femmes aussi, l'histoire enseignée atteint pour sa part l'attention. Des critiques importantes sont adressées à son contenu idéologique, à ses oublis et aux représentations de l'autre qu'elle véhicule aux citoyens de demain. Héritière de l'histoire savante pour transmettre des valeurs humaines importantes et accomplir des besoins sociaux impératifs, canalisés cette fois-ci par une institution publique telle que l'école, l'histoire enseignée est contestée pour ses usages.

Dès que l'histoire devient discipline scolaire, pendant le 19^{ème} siècle, son statut a été étroitement lié à la formation de l'individu et du citoyen de l'État moderne. Selon les objectifs dominants de chaque État durant le XIX^{ème} siècle, la formation de l'individu et du citoyen obtient de contenus différents. Aux Etats-Unis, l'histoire sert à un premier niveau à créer la nation américaine et à y intégrer les immigrés qui arrivaient au sol américain de tous les coins du monde. La singularité américaine, sa mission unique dans le monde étaient des croyances que l'histoire devrait rendre dominantes. Le citoyen américain devrait se reconnaître à ses valeurs¹³. En France, elle a été liée à la nation républicaine et à ses valeurs nationales et démocratiques¹⁴. En Grèce, l'histoire glorifiait le passé des Hellènes pour raisonner les ambitions

⁸ à titre d'exemple voir pour la reproduction de classes sociales Bowles S. & Gintis H, *Schooling in Capitalist America*, London, Routledge and Kegan Paul, 1976. En France le titre equivalent est de Baudelot C. & Establet R., *L'école capitaliste en France*, Paris 1971

⁹ Voir notamment les travaux de Bourdieu P., «Cultural Reproduction and Social Reproduction», Karabel J. & Halsey H.(dir.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977, de Bernstein B., *Class, Codes and Control*, vol. 1, London, Routledge and Kegan Paul, 1971 et de Young M. (dir.), *Knowledge and Control*, London, Collier Macmillan, 1971

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

¹¹ Nicole Mosconi, «Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir», Michel de Manassein (dir.), *De l'égalité des sexes*, Paris, CNRP, 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, Histoire des femmes, cité par Michelle Riot-Sarcey, «Histoire: écriture et enseignement», Michel de Manassein (dir.), *op. p.*, p. 70

¹³ Marienstrass E., "Histoire et mythe identitaire aux États-Unis", στο Henri Moniot & Maciej Serwanski (επιμ.), *L'Histoire en partage 1. Le récit du vrai*, Παρίσι, Nathan 1994, σ. 83-99

¹⁴ Hery E., *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Παρίσι 1999

nationales de l'État grec. L'histoire enseignée était pour longtemps tout à fait subordonnée aux projets d'accomplissement national tel qu'il était conçu par le pouvoir et proposée par l'idéologie nationale dominante

Malgré les différences, dues à des conditions politiques et nationales bien distinctes, le rôle social de l'histoire enseignée, durant ce siècle de l'Etat Nation, avait, comme la recherche en question avait démontré, des traits communs. Il a été défini par des ambitions nationales, selon lesquelles le citoyen devrait être principalement sujet national, ayant les mêmes aspirations avec celles de l'État.

Il a été également déterminé, en histoire comme à l'école en général, par l'objectif de former de sujets sexués ayant des rôles sociaux bien opposés: des citoyens masculins visibles dans le public et des femmes au foyer, traité en privé.

Dans le premier cas, l'autre est le 'différent national'. Ennemi ou simplement étranger, il sert à soutenir la suprématie de soi et il est inférieurisé. Dans le deuxième cas, l'autre est toujours féminin. Ce féminin est également différent et inférieur. Dans l'histoire enseignée, le soi unifie les deux attributs: il est à la fois national et masculin.

III. À la recherche des femmes

La recherche des femmes dans l'histoire enseignée date des années 1970. Elle est plus fréquemment manifestée aux Etats-Unis¹⁵ qu'en Europe¹⁶. Son champ privilégié, comme pour l'étude de l'ethnocentrisme ou des usages idéologiques de l'histoire enseignée, demeure le manuel scolaire¹⁷, le témoin selon Moniot de ce qui se fait à l'école¹⁸. Ce qui se fait à l'école ne détermine pas ou n'influence pas de la même façon la mentalité historique des futurs citoyens et citoyennes. De plus, le manuel d'histoire ne constitue qu'un des aspects scolaires qui collaborent à la formation de la mentalité historique. En fait le manuel scolaire témoigne mieux les traits dominants de la culture des générations précédentes. L'impact de ces choix aux élèves est à rechercher tenant compte de facteurs aussi scolaires et parascolaires que extra scolaires. Les représentations sociales telles qu'elles ont été définies par Moscovici et Jodelet¹⁹, les pratiques pédagogiques suivant l'analyse de Bernstein²⁰, les notions du curriculum et du para curriculum ou curriculum caché tels qu'ils sont à nos jours exploités par les sciences pédagogiques influencent de façon décisive l'éducation historique organisée dans le cadre de l'école.

Or, le manuel scolaire ne constitue qu'un des aspects dans l'ensemble complexe de procédés par lesquels se constitue et se reproduit la culture historique de

¹⁵ L'oeuvre pionner appartient à Janice Trecker. C'est en 1971 que Trecker publia sa recherche sur les manuels scolaires des années 1960 aux Etats-Unis par rapport à leurs représentations des femmes et des hommes Voir Trecker J., «Women in United States History High School Textbooks», *Social Education* 35 (1971), p. 248-335

¹⁶ Voir la critique de Denise Guillaume pour la France. Selon sa recherche dans la Revue de Pédagogie, durant les dix premières années de la parution (1967-1976), dans quarante numéros aucun article n'aborde pas le sujet des filles dans l'espace scolaire. Dans les dix suivantes (1977-1986), sept articles s'attachent à la question mais d'une façon générale. Denise Guillaume, *Le destin des femmes à l'école. Manuels d'histoire et société*, Paris, L' Harmattan, 1999, p. 200-201. Le premier livre en France qui étudie des manuels scolaires par rapport aux deux sexes est de Annie Decroux-Masson, *Papa lit et Maman coud*, Paris 1979, mais il s'agit de livres de lecture et de grammaire.

¹⁷ Pour les études effectuées sur les manuels voir Arthur Woodward, David Elliot & Kathleen Carter Nagel (dir.), *Textbooks in School and Society*, New York, Garland, 1988

¹⁸ H. Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, p. 199

¹⁹ D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, PUF, Paris 1989

²⁰ laboratoire d'histoire de la Faculté des Sciences Pédagogiques, Département de l'École Élémentaire.

jeunes gens. Il est cependant au même instant le résultat des procédures et des compromis politiques, économiques et culturels. Il est à la fois le produit de gens réels et d'intérêts réels. Il reflète les intentions officielles et en même temps les contraintes du marché des manuels et les rapports de force sociaux²¹. C'est autrement dit, l'endroit où se rencontrent les instructions officielles avec l'éditeur, l'écrivain, le professeur, l'élève, le chercheur en matière de la sociologie et de l'histoire de l'éducation.

L'analyse des manuels scolaires d'histoire par rapport aux représentations du masculin et du féminin ayant une histoire de trente ans a mis en lumière des traits dominants en la matière et a révélé leur caractère d'une part commun²², dans les cas étudiés et d'autre part résistant aux changements qui visent à une éducation plus égalitaire entre les hommes et les femmes.

Janise Law Trecker constata dès le début de la décennie 1970 l'**exclusion** des femmes par les manuels américains et elle l'attribua au contenu historique. Un contenu historique politique, diplomatique et militaire et en tout cas événementiel ne pouvait pas inclure les femmes, soutenait à l'époque Trecker, car les femmes traditionnellement y étaient soit rares soit exclues. Elle constata cependant que les femmes étaient également exclues par des domaines tels que les combats sociaux ou le travail où leur présence était incontestable. Elle attribua ce deuxième oubli aux écrivains de manuels scolaires qui étaient des hommes et leur regard restait influencé par leur sexe. Ayant un regard masculin, soutenait Trecker, les écrivains de manuels scolaires s'intéressaient aux chefs qui étaient surtout des hommes²³.

La recherche de Trecker comme d'autres recherches qui la suivent durant la décennie 1970 révélèrent aussi l'oubli de femmes dans des pistes historiques sans chefs et pour lesquelles les sources surtout originelles étaient abondantes et bavardes pour les femmes. Les temps révolutionnaires, l'immigration, la production au sein de la famille étaient pourtant de sujets historiques qui restaient silencieux pour les êtres féminins. On constata aussi qu'avec les femmes absentaient aussi les 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 féminines ou féministes²⁴

C'est pendant les années 1970 que la question a été discrètement posée en France aussi. Philippe Mang étudia 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 éditeurs²⁵. Il analysa la présence des femmes aussi bien que les relations hommes-femmes dans le texte scolaire et dans les documents textuels ou iconographiques qui accompagnent le texte et constituent le

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

²² Les traits communs ont été signalés lors du 77^e séminaire européen concernant l'enseignement de l'histoire de femmes qui a eu lieu en Allemagne, en octobre 1997. Voir donne des traits à peu près communs de la situation du traitement de la discipline scolaire envers les femmes. Voir En Roumanie, un des manuels qui contient 325 illustrations, consacre 4 images aux femmes, une représentant la Vierge et deux des déesses. Au Portugal, les images des femmes dans les livres scolaires montrent surtout les femmes

La recherche en question a aussi montré que les femmes en couleur échappent le plus dans les manuels.

²³ Trecker J., «Women in United States History High School Textbooks», *Social Education* 35 (1971), p. 248-335

²⁴ Mary Kay Thompson Tetreault, "Integrating Women's History: The Case of United States History High School Textbooks", *The History Teacher* 19 (1986), p. 211- 261

²⁵ Philippe Mang, «Les manuels d'histoire ont-ils un genre?», De Manassein (dir.), *De l'égalité des sexes*, Paris, CNDP, 1995, p. 278- 292

para texte. Les femmes apparaissent, selon son étude, à travers de «notations brèves et elliptiques», sans continuité et disparaissent dans une large partie du récit, «dans un certain nombre de rendez-vous convenus, avec quelques figures emblématiques et quelques rares héroïnes». «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 ou figurations 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 à des rôles traditionnels tels que le mère, épouse, femme au foyer, le cinquième comprenait de nombreuses allégories de la République, de la Liberté, de la Nation, de la Civilisation en figures féminines et le sixième et dernier rassemble 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 que les deux dernières catégories l'emportent largement par le nombre. Ce sont 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 sont les plus discrètes numériquement sont en même temps les catégories auxquelles un nouveau profil de femmes de dessine. Il remarqua le caractère d'objet que la plupart de femmes avaient dans le para texte et il met en évidence l'absence de tout lien explicite avec le texte. La présence historique des femmes ne se caractérisait pas seulement de la discontinuité mais de l'**incohérence** aussi.

Les schémas interprétatifs des années 1970 ont été suivis, élargis et enrichis par la suite. L'étude en question a été déplacée des approches quantitatives qui mettaient en évidence l'invisibilité ou l'exclusion des femmes à des approches qualitatives qui recherchaient les femmes par rapport aux hommes aussi bien que les rôles attribués aux deux sexes²⁶. Les inscriptions textuelles en la matière furent quelques fois des unités pour interroger leur impact au positionnement des femmes et des hommes à des places sexuées. On s'intéressait également à analyser le discours historique afin de estimer son rôle à perpétuer les inégalités entre les garçons et les filles dans la classe²⁷. On demanda également la structure conceptuelle de l'histoire enseignée en tant que structure qui empêche l'intégration de femmes dans l'éducation historique. On propose la construction d'une nouvelle structure favorable aux femmes et à leur expérience. On soutient par exemple que l'approche chronologique du contenu historique aussi bien que l'ensemble de la périodisation historique est une invention compatible avec l'expérience des êtres masculins et incompatible aux expériences des femmes²⁸.

²⁶ Voir l'étude de Osler au sujet de manuels publiés en 1991-1992 en Angleterre après le Curriculum National [N.C.H.P] pour l'Histoire qui introduisait l'Égalité des Chances en éducation historique. Osler étudia 36 manuels d'histoire par rapport aux représentations des femmes et bien qu'elle constata le progrès relativement au langage sexiste, elle souligna combien ils sont loin pour promouvoir la compréhension de la vie des femmes au passé. Osler A., «Still hidden from history? The representation of women in recently published history textbooks», *Oxford Review of Education* 20 (1994), p. 219-235

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

²⁸ voir Lerner G., *The Majority Finds Its Past*, Oxford/New York/Toronto/Melbourne, Oxford University Press, 1981

La recherche de l'éducation historique par rapport au sexe est aussi enrichie par l'introduction simultanément d'autres catégories tels que la classe ou la race. Christine Sleeter et Carl Grant ont étudié par exemple 47 manuels par le biais de race et du sexe²⁹. Ils ont souligné le caractère transe racial des représentations du genre aux groupes ethniques qui sont sous représentés³⁰.

C'est pendant les années universitaires 2001 et 2002 que nous avons, dans le cadre d'un cours de caractère expérimental, étudié les manuels grecs d'histoire relativement aux représentations des femmes et des hommes qu'ils véhiculent³¹. L'étude a été effectuée en vue de préparer les futurs maîtres de l'école élémentaire de voir les stéréotypes sexistes qui existent dans les manuels d'histoire, de songer sur les conséquences de ces stéréotypes pour le développement de la personnalité des enfants et la formation de leur identité aussi bien que de développer des stratégies didactiques pour dévier le sexisme et intégrer les femmes en tant qu'agents historiques.

Dans une première phase, l'analyse était qualitative et concernait un échantillon de 26 manuels d'histoire, dont 10 de l'école élémentaire³² et 16 du collège³³. La plupart des manuels étudiés, dont quelques rééditions, couvrent la

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

³⁰ Analysant le texte iconographique ils ont montré que dans les Américains d'Asie 80% étaient des hommes et 20% des femmes. Dans les Américains Natives, 67% des hommes et 33% les femmes. Au total des images, ils ont trouvé 855 hommes contre 512 femmes, dont 328 blanches et 182 en couleur. *Idem*

³¹ Le travail a été effectué par mes étudiants à l'Université de Thessaloniki, à la Faculté des Sciences Pédagogiques, Département de l'École Élémentaire, au cadre d'un labo d'histoire que je dirige, avec l'assistance de Armodios Tsivas. Tous les éléments utilisés dans cet article proviennent de cette étude. La lecture des éléments et l'analyse des chiffres m'endettent personnellement.

³² 1. Aktipis D., Kaïla M., Katsoulakos Th., Papagrighoriou J. & Choreathis K., *Aux temps les plus anciens*, 3^{ème} classe du primaire, Athènes, Organisme d'Édition de manuels scolaires [O.E.M.S.], 2000

2. Aktipis D., Velanidis A., Katsoulakos Th. & Choreathis K., *Aux temps anciens*, 4^{ème} classe du primaire, Athènes, [O.E.M.S.], 1990

3. Assimomytis B., Kaïla M., Nikolopoulos N. Papagrighoriou J. & Salvaras J., *Aux temps byzantins*, 5^{ème} classe du primaire, Athènes, [O.E.M.S.], s. d.

4. Aktipis D., Velanidis A., Kaïla M., Katsoulakos Th., Papagrighoriou J., & Choreathis K., *Aux temps modernes*, 6^{ème} classe du primaire, Athènes, [O.E.M.S.], 1989

5. Polidorou A., *Histoire de Chypre*, 5^{ème} et 6^{ème} classe du primaire, Ministère de l'éducation et de la Civilisation de Chypre, Nicosie 1995

6. Ioannidis P.F., Pantelidis Ch. & Leontiou N., *Histoire de Chypre, de l'époque de pierre à l'époque du christianisme*, Ministère de l'éducation et de la Civilisation de Chypre, Nicosie, s.d.

7. Papadopoulos P. & Douglis B., *Histoire Byzantine*, 5^{ème} classe, Athènes, Promitheftiki, 1960

8. Ginopoulos N., *Histoire de l'Empire Grec*, 5^{ème} classe du primaire, Athènes, Dimitrakos, 1929

9. Toumassi A., Zacharopoulos I., *Histoire Byzantine*, 5^{ème} classe du primaire, Athènes, s.d.

10. Papaioannou G., Sideris I., *Histoire des temps modernes*, 6^{ème} classe du Primaire, Athènes 1960

³³ 1, 2 & 3 : Tsaksiras L & Tiverios M., *Histoire des temps anciens jusqu'au 30 a. J.*, 1^{ère} classe du collège, Athènes, O.E.M.S, 1983, 1988 et 1998

4. Malliaros Chr., *Histoire des peuples de l'Est de la Grèce Antique: dès les temps très anciens à la mort d'Alexandre le Grand*, 1^{ère} classe du collège, Athènes, O.E.M.S, 1967

5 & 6. Malliaros Chr., Lazarou A. & Xatzi D., *Histoire ancienne, dès temps très anciens jusqu'au 146 av. J.*, 1^{ère} classe du collège, Athènes, O.E.M.S, 1969 & 1972

7, 8 & 9. Tsaksiras L, Orfanoudakis Z. & Theocharis M., *Histoire Romaine et Byzantine*, 146 av. J. – 1453 ap. J. , 2^{ème} classe du college, Athènes, O.E.M.S, 1978, 1988 et 1994

10 & 11. Matarassi A. & Papastamatiou S., *Histoire des temps Modernes et Contemporains*, 3^{ème} classe du collège, Athènes, O.E.M.S, 1969 et 1973

période de quarante dernières années d'enseignement de l'histoire du primaire et du collège. Deux manuels chypriotes qui concernent l'histoire de Chypre et accompagnent les manuels grecs dans les écoles chypriotes étaient aussi compris à l'échantillon.

Dans une deuxième phase, l'étude fut centrée aux manuels actuels d'histoire et l'approche fut à la fois qualitative et quantitative.

La catégorie centrale par laquelle on effectue l'analyse du contenu est le sexe. Toute mention à des sujets historiques hommes ou femmes, leur position dans l'évolution historique, les rôles attribués, les activités mentionnées constituent les sous catégories par lesquelles on recherche les représentation du féminin et du masculin. La mention du masculin ou du féminin est notée comme 'notation sexuée'³⁴ qui est l'unité d'étude. La notation sexuée est lue non seulement si elle est explicite mais également implicite. Ceci présuppose une lecture qui dépasse le mot et la phrase et devient textuelle. La notation sexuée est ainsi recherchée dans l'ensemble du texte écrit, du texte iconographique et de l'ensemble qui est complémentaire aux parties du texte. Texte et paratexte sont divisés aux parties suivantes: titres, texte/auteur, documents écrits, documents visuels, glossaire, activités pédagogiques. Ces différentes parties sont visitées par les catégories suivantes:

1. notations sexuées, comprenant toute mention du sexe
2. notations/masculin, comprenant toute notation à des êtres humains au sexe masculin ou des figurations masculines. Êtres mythiques ou divins à figuration masculine y sont compris.
3. notations/féminin, comprenant toute notation à des êtres humains, mythiques ou divins au sexe féminin
4. notations générales, comprenant toute notation à des êtres humains, mythiques ou divins de deux sexes sans mention du féminin, présentée comme neutre mais énoncée au masculin.
5. notations communes, comprenant toute notation à des êtres humains, mythiques ou divins de deux sexes avec mention du féminin mais énoncée au masculin

L'ensemble de notations, à l'intérieur de chaque catégorie, est divisé par rapport au type de mention. Anonymat, les renommé(e)s, les dieux et les déesses, les êtres mythiques, les personnes historiques constituent les catégories auxquelles toute notation est répartie. Dans le cadre de cette présentation, nous allons exploiter une partie de mentions, celles qui illustrent mieux le caractère constitutif de la différence de deux sexes dans l'histoire enseignée.

12 Koulikourdi G., *Histoire européenne moderne: du 15^{ème} siècle jusqu'à nos jours*, Athènes, O.E.M.S, 1983

13& 14. Kremmidas V., *Histoire Moderne et Contemporaine: Grecque, Européenne et Mondiale*, 3^{ème} classe du collège, Athènes, O.E.M.S, 1984 & 1988

15 & 16 Sfyroeras V., *Histoire Moderne et Contemporaine*, 3^{ème} classe du collège, Athènes, O.E.M.S, 1996 & 1997

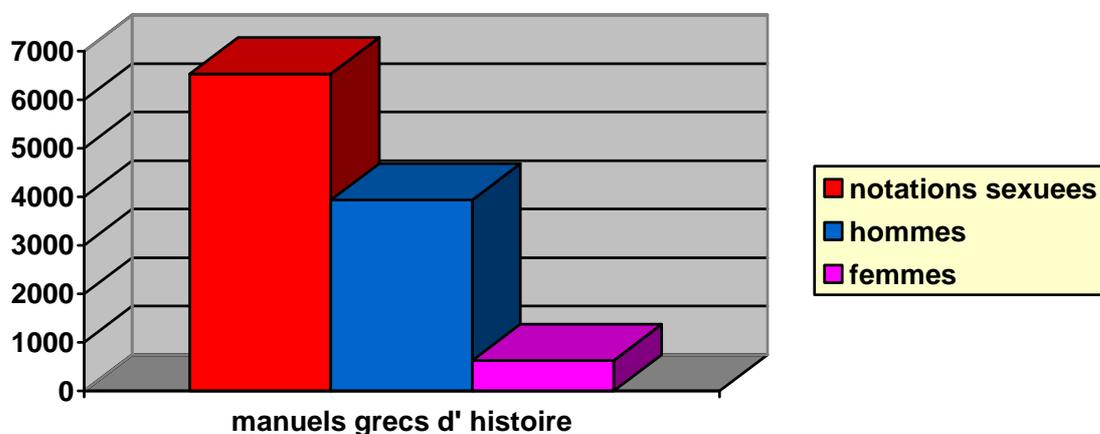
³⁴ Le terme comprend toute référence au sexe des personnes même si ma mention est de caractère antisexiste. Les anglophones utilisent le signifiant 'gendered' qui rend mieux le signifié.

III. Lorsque l'autre est féminin La construction de la différence des sexes

1. Invisibilité ou visibilité des femmes?

Les femmes sont invisibles dans les manuels grecs d'histoire? La première impression est qu'elles sont invisibles ou au moins quasi invisibles. L'étude des manuels montre qu'elles sont très discrètes mais elles ne sont pas invisibles. Sur 6533 notations sexuées dans l'ensemble de manuels, 625 se réfèrent à des femmes et 3935 aux hommes [voir I. 8]. L'image est révélatrice de deux aspects fondamentaux. Le premier est frappant et concerne la sous représentation des femmes en histoire enseignée dans les écoles grecques. Le deuxième est relatif à la rareté générale de gens réels. Les notations sexuées référées soit à des hommes soit à des femmes ne représentent qu'une partie très restreint du langage historique.

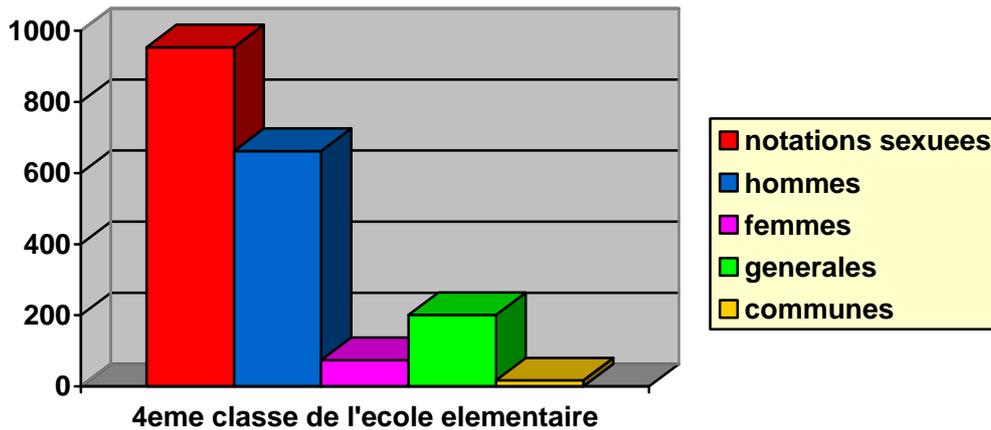
I.8



Le contenu événementiel de l'histoire racontée marginalise les êtres humains au profit des faits politiques, militaires et diplomatiques. Il s'agit de faits historiques du sommet qui se projettent presque autonomes de l'action humaine. Ils sont corrélés à des personnalités politiques, défavorisant l'anonymat auquel se concentrent, pour des raisons sociales, les femmes. L'étude des mentions concernant les femmes relève une **visibilité sélective**. Le féminin est incompatible avec les domaines que l'histoire enseignée dans les écoles grecques projette comme importants. L'invisibilité des femmes dans ces domaines est une option pour leur visibilité ailleurs.

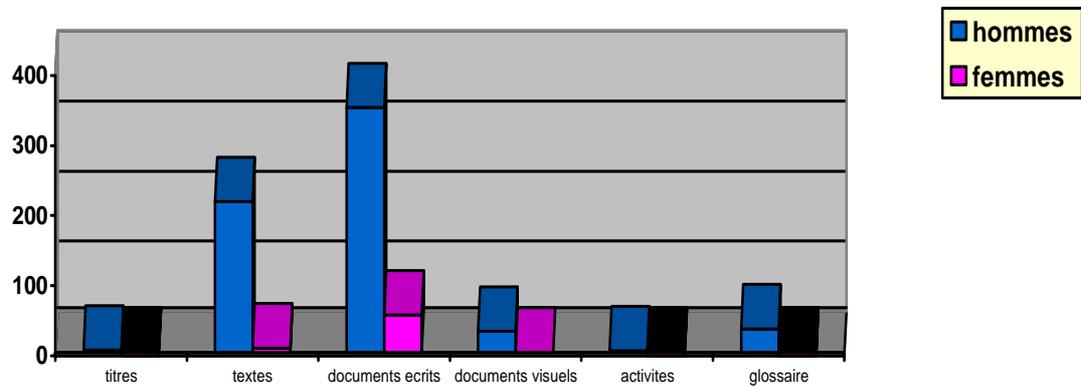
Ceci devient plus révélateur si on le combine avec la localisation des notations en question. Voyons par exemple le manuel de la 4^{ème} classe du primaire [voir I. 2] qui est le plus disproportionné pour les femmes relativement aux autres manuels.

I. 2



Les soixante quatorze notations à des femmes de l'époque ancienne sont réparties inégalement parmi les parties du manuel [voir II. 2].

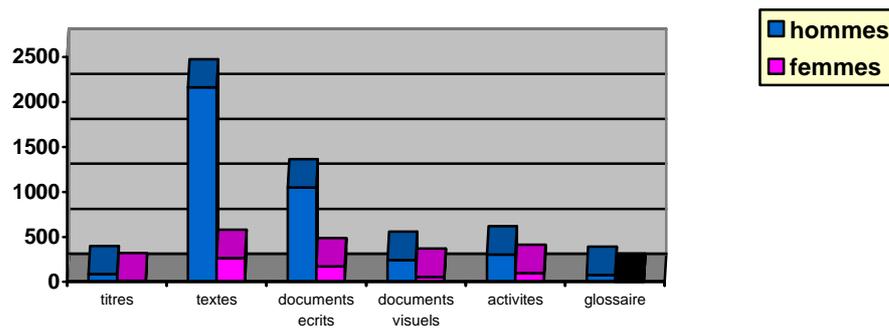
II. 2



Tenant compte de la méthodologie de l'enseignement de l'histoire en Grèce et de la façon dont le manuel est utilisé en leçons d'histoire, on constate que la mention des femmes est située aux parties marginales de la leçon, un espace décoratif et proposé en complémentaire. Projetée à l'ensemble de manuels d'histoire de l'éducation obligatoire [voir II. 8], on constate que le texte/auteur qui reste la pierre de base de l'enseignement en Grèce présente la plus grande déclination par rapport aux mentions concernant les deux sexes. Les femmes sont plutôt concentrées aux parties marginalisées des manuels grecs d'histoire³⁵, celles qui sont destinées à décorer ou à soulager l'historique.

³⁵ Philippe Mang souligna aussi la représentation relativement plus fréquente dans la partie documentaire des manuels français d'histoire. op. cit., p.

II. 8



Leur apparition à la marge de l’histoire racontée semble disloquée de l’action historique qui se déroule au texte/auteur. Même si le document ou l’image proposée est relative au texte/auteur, elle devient incompatible par les inscriptions ou les interventions qui l’accompagnent. Tel est l’exemple pour plusieurs sources originelles optiques. La partie de la fresque chef-d’œuvre qui décorait le palais de Knossos en représentant une femme minoenne au lieu de s’associer au contexte minoen et témoigner de la position des femmes dans la société minoenne devient ‘la Parisienne’ en raison de son élégance grâce à laquelle, les ouvriers qui faisaient les fouilles l’ont ainsi appelée³⁶.

Les femmes sont par conséquent plus visibles à la marge de l’histoire enseignée. Elles ne le sont aussi souvent que par rapport à des hommes. Dans ce cas là, leur visibilité devient lisible grâce à la personne masculine qui leur donne de la substance. Ariadni, la fille de Minos, Danaï, la fille d’Acristios, Nafsika, la fille d’Alkinoos, Diianira, la fille d’Oinea, Hélène, Sainte-Hélène pour l’église orthodoxe, c’est la mère de Constantin le Grand, Théodora, l’épouse de Justin, la princesse Anna, sœur de Basile B’ et épouse du roi des Russes Vladimir, Evdokia, fille du philosophe Leontios et épouse de Théodosien B’, l’historienne Anna Comnène fille de l’empereur Alexis Comnène, Isabelle fille de Jean B de Castille, Maria de Médicis, mère de Louis XIII, Sophie la sœur de Goulielmos B, ne sont que des exemples d’une **visibilité dépendante** de la présence masculine. .

Or, les femmes ne sont pas invisibles, elles sont visibles d’une façon concrète. Leur visibilité, sélective, **discrète, complémentaire**, dépendante par rapport au masculin et **indépendante par rapport à l’évolution historique** constitue un des aspects principaux de la construction de groupes sexués et de leur différence.

2. Êtres historiques ou êtres naturels?

L’étude des manuels scolaires grecs d’histoire construit deux types de présences humaines. Le premier est celui de l’être historique. Son action se situe dans le temps historique que l’histoire enseignée construit et il est relatif aux conditions sociales et politiques choisies. L’espace de cet être historique est la sphère publique,

³⁶ Aktipis D., Kaïla M., Katsoulakos Th., Papagrigoriou J. & Choreathis K., Aux temps les plus anciens, 3ème classe du primaire, Athènes, Organisme d’Édition de manuels scolaires [O.E.M.S.], 2000, p. 43

le politique, le social, l'économique, le militaire, le diplomatique, le philosophique. Il est inspiré par les idées nationales allongées dans le temps et il est qualifié par sa vocation sexuée. Sa nature masculine lui permet de devenir un agent historique. Il a du génie, du courage, de la sagesse, de la force, le goût de la découverte, l'esprit du progrès et il est de sexe masculin. A l'ensemble des manuels étudiés 56 qualités permanentes accompagnent les êtres masculins, dont 49 renvoient à des qualifications de force et de génie contre 7 notations qui montrent des faiblesses humaines.

Aux temps proto-historiques la vocation sexuée a permis à l'homme de devenir chef. Étant chef, il a réussi à survivre, à manoeuvrer les éléments de la nature à son profit et à créer un espace humain. Aux temps historiques, l'homme, qui devient grec, est le philosophe qui essaie de comprendre et d'expliquer le monde, le politique qui fait progresser les systèmes de gouvernement, le savant qui enseigne, le militaire qui gagne. L'homme masculin c'est celui qui a découvert la civilisation, l'a sauvée des barbares et l'a exporté au monde ancien. Aux temps médiévaux, l'homme grec devient aussi byzantin, ce qui lui attribue des missions religieuses. Le christianisme au début, l'orthodoxie en suite est la foi à sauver et à répandre. L'homme empereur, l'homme chrétien et orthodoxe, l'homme père de l'église, l'homme religieux, l'homme iconoclaste ou iconolâtre, l'homme patriarche sont les principales figurations du masculin dans les temps byzantins. Elles sont suivies, durant les temps ottomans, par celles des hommes commerçants, des hommes savants, des hommes maîtres, des hommes combattants contre l'exploitation des ennemis nationaux, des hommes révolutionnaires, des hommes politiques qui se révoltent et sauvent l'hellénisme.

L'autre est le féminin. Une large partie de ce féminin n'est pas réel. Il s'agit des allégories en figures féminines. Il symbolise des idées telles que la liberté ou l'indépendance. Il représente la patrie ou la Grèce. Il figure le surnaturel, le mythique, l'exotique, le divin. L'étrange, le différent, l'irraisonnable est toujours féminin.

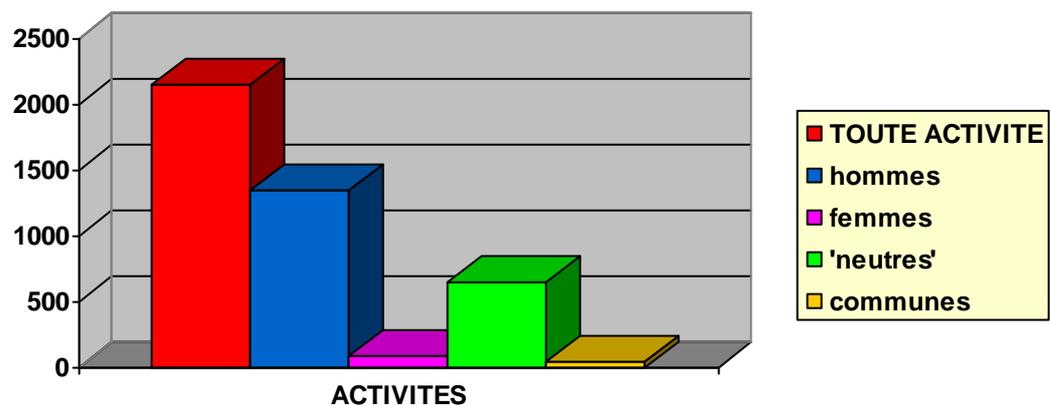
S'il s'agit du féminin réel, la femme est plutôt un être naturel que historique. Sa place se trouve dans le privé, un espace gouverné et protégé par l'homme, un espace qui est convenable à la nature féminine. L'endroit d'intimité, des sacrifices, des sentiments, de la reproduction est par conséquent son milieu. Ses activités sont principalement déterminées par la nature féminine et elles n'ont pas de rapport avec l'évolution historique. Elles sont achroniques puisque elles se répètent indépendamment des situations racontées. Elles sont aussi indépendantes de la classe d'appartenance, du milieu social et culturel. Les activités féminines mentionnées dans les manuels grecs d'histoire sont en fait anhistoriques. Elles restent enfermées dans un système canonique de la différence des sexes qui se projette au passé et qui vise à présenter comme naturelles les identités sexuées des hommes et des femmes.

Parmi les activités féminines, les plus fréquentées sont celles qui résultent de leur place au foyer et de leur rôle maternel. Aux temps anciens, on apprend que «l'enfant s'éloignait rarement de sa mère. C'est elle qui le soignait, le nourrissait, l'endormait, lui chantait des chansons et lui racontait des contes. Si la famille était riche, la mère partageait les soins de l'enfant avec une nourrice»³⁷. Le même parcours les périodes suivantes, celles qui selon le curriculum grec constituent la continuité du temps national. Les activités maternelles sont suivies en fréquence par les activités d'épouse et en suite de fille et de sœur.

³⁷ Aktipis D., Velanidis A., Katsoulakos Th. & Choreathis K., *Aux temps anciens*, 4^{ème} classe du primaire, Athènes, [O.E.M.S.], 1990, p. 257

Le tableau V. 8 résume l'ensemble des actions ou activités humaines mentionnées dans les manuels grecs d'histoire. Sur 2148 notations, 1353 appartient à des hommes, contre 95 des femmes, 654 actions se présentent comme neutres et 46 sont référées aux deux sexes. L'analyse de 654 actions présentées comme neutres par rapport au sexe montre qu'elles s'agissent des notations sexuées. La référence 'enfants' signifie les garçons tandis que le signifié 'gens' est équivalent aux hommes. L'étude des actions ou activités humaines mentionnées présente la causalité historique en tant qu'exclusivement masculine. Ce sont les activités des hommes qui influencent l'évolution historique. Les femmes demeurent principalement hors du monde historique raconté.

V. 8



Les femmes se situent dans la sphère publique exceptionnellement. Dans ce cas-là elles participent aux événements historiques et elles sont partiellement reconnues en agents historiques. Il s'agit d'événements nationaux telle que la guerre de l'indépendance ou les combats nationaux de premier ordre, ce qui raisonne leur position dans le public. Leur participation cependant n'influence pas décisivement l'évolution historique. L'action féminine ajoute de la valeur aux actes dus aux hommes mais elle ne change pas l'itinéraire historique. Elles tombent par le mont Zaloggos avec leurs enfants pour ne pas tomber aux mains des ennemis, mais leur sacrifice ne freine pas la marche des ennemis nationaux. Elles participent avec leurs navires à la révolution grecque de 1821 mais aucune bataille navale ne leur mentionne pas. Elles transportent des armes et de la nourriture aux soldats grecs durant la guerre gréco italienne de 1940 mais leur action est présentée pour montrer l'esprit de sacrifices de femmes et pas en rapport avec son impact pour le déroulement de la guerre. Aux mêmes périodes, de guerres, de révoltes et de révolutions, l'étude fait émerger un nouveau terme auquel se groupent les femmes et les enfants. Il est nommé 'gynaikopaida', un signifié qui provient de la synthèse du mot 'gynaikes'/ femmes avec le mot 'paidia' qui sont les enfants.. Il unifie au niveau du langage en une catégorie les femmes et les enfants, soulignant le lien insoluble de la femme et de la mère. 'Gynaikopaida' est aussi la population la plus fragile aux malheurs de la guerre et la moins responsable et celle qui doit être le plus protégée. La faiblesse féminine devient l'alter ego de la présence héroïque des femmes réelles durant des périodes de crise, confirmant la diversité des symboles culturels disponibles que constituent le

'gender'³⁸. Les femmes victimes, les femmes blessées, enchaînées, seules, esclaves, pleurant sont des images de femmes fréquentes³⁹ qui s'altèrent à celles des femmes exotiques, malines, monstres.

Une catégorie à part est formée par les femmes exceptionnelles. Ce sont les cas où les femmes deviennent des êtres historiques⁴⁰. «Dans des cas concrets, les femmes ont été relevé en tant qu'écrivains, poètes ou impératrices et ont dépassé les hommes de leur époque»⁴¹, soulignent les écrivains du manuel scolaire de la 5^{ème} classe du primaire. Les femmes exceptionnelles telles que Anna Komnène, l'historienne byzantine, la poète byzantine Kassiani, l'impératrice Théodore, Catherine la Grande, Marie Thérèse et autres traversent la matière enseignée proposant de modèles de genre alternatifs. Dans ce cas là, c'est l'exceptionnel qui compte.

V. À la recherche des conséquences

Les collectivités qui sont infériorisées par l'histoire enseignée à l'école sont nombreuses. L'infériorisation concerne dans une large partie les étrangers surtout s'il s'agit d'ennemis nationaux, les minorités ethniques et culturelles, les groupes sociaux dominés et prend de différentes formes. La représentation négative ou subalterne, l'invisibilité, le silence historique, l'oubli constituent des formes d'infériorisation et de mépris.

Le mépris concerne collectivement et individuellement le sujet d'apprentissage. Le phénomène influence l'élaboration de l'image de soi et affecte la structuration de l'individu et la formation de son identité. Il a un rapport direct avec le processus par lequel les garçons et les filles voient leur rôle dans la classe, les positions qu'ils/elles tiennent, les relations qu'ils/elles développent avec le savoir, les perceptions de leur futur positionnement dans la cité. L'éducation historique est vue de ce point de vue comme un canal constitutif de l'inculcation du genre et de la construction de modèles identificatoires pour les filles et les garçons qui fréquentent les écoles européennes. Elle participe à «la promotion d'un 'habitus', des modèles identificatoires propres à inscrire la catégorie sociale et culturelle du genre dans le corps,, la parole, le phychisme des petites filles»⁴². L'histoire enseignée est en fait un agent de 'gender socialisation' dans laquelle sont inscrits les rapports de force entre les deux sexes.

L'importance attribuée en la matière a focalisé une partie de la recherche en question sur les effets concrets⁴³ que les codes sexués des manuels ont sur les filles et

³⁸ Voir l'analyse de Joan Scott, op. p.

³⁹ Très fréquentes au Tsaksiras L & Tiverios M., *Histoire des temps anciens jusqu'au 30 a. J.*, 1^{ère} classe du collège, Athènes, O.E.M.S, 1983, 1988 et 1998

⁴⁰ Ce sont des cas où on constate une progression aux représentations du féminin par rapport aux manuels d'histoire de la décennie de 1960. À titre d'exemple, je cite la notation concernant l'œuvre de Catherine la Grande. «L'impératrice de la Russie Catherine la Seconde, qui s'était beaucoup occupé avec le développement et le progrès de la Russie, rêvait de réaliser les plans de Pierre le Grand et faire son petit-fils Constantin empereur du Byzance». Papaioannou G., Sideris I., *Histoire des temps modernes*, 6^{ème} classe du Primaire, Athènes 1960, p. 8.

⁴¹ Assimomytis B., Kaïla M., Nikolopoulos N. Papagrigoriou J. & Salvaras J., *Aux temps byzantins*, 5^{ème} classe du primaire, Athènes, [O.E.M.S.], s. d, p. 158

⁴² Voir l'analyse de Denise Guillaume, op. p., p. 12

⁴³ Les recherches empiriques en la matière sont moins nombreuses par rapport à celles qui s'intéressent au contenu des manuels scolaires. La disproportion souligne Sylvia – Lee Tibbetts dans Tibbetts S. L., «Wanted: Data to prove that sexist reading material has un impact on the reader», *The Reading Teacher* 32 (1978), p. 165-169

les garçons⁴⁴. La scolarisation en général et non seulement l'histoire enseignée, pour laquelle on ne dispose que peu de recherches particulières⁴⁵, la scolarisation par rapport à des situations socioculturelles hors de l'école fut étudiée relativement à ses effets identificatoires. Gender, classe, ou race séparément ou en combinaison furent dans ce cas là des catégories analytiques par lesquelles est visitée la question de l'identité. Deux grands courants théoriques s'y dessinent pour rendre lisible le processus de formation de l'identité. Le premier se situe dans le cadre de la théorie de la reproduction et il affirme plutôt la relation étroite entre d'une part les matières enseignées et l'école en général, les rôles sociaux des sexes de l'autre et les identités sexuées qui les soutiennent⁴⁶. Le deuxième conteste d'une part l'homogénéité de messages sexués transmis par les matières enseignées⁴⁷ et souligne de l'autre la diversité avec laquelle les garçons et les filles acceptent les messages et s'alignent aux codes du genre⁴⁸. De nouvelles notions telles que le conflit ou la résistance sont introduites pour éclairer la correspondance du système sexuée de l'école avec le processus complexe de la formation de l'identité sexuée. Dans ce cadre théorique, fleurissent aussi les approches qui d'une part font émerger le caractère changeant du système de messages sexués et de l'autre qui corrélient 'gender' avec race, ethnicité et classe⁴⁹, milieu social et expériences personnelles et collectives.

La relation entre le système de messages véhiculés par la scolarisation et les disciplines scolaires et l'identité sexuée révèle en fait un ensemble de facteurs qui interviennent et médiatisent le processus identitaire. Ceci demeure pourtant marqué, maintenu, transformé ou renversé par les représentations du masculin et du féminin que la scolarité véhicule.

L'histoire enseignée participe à l'élaboration d'un système binaire qui vise à garder dans des sphères séparées, opposées et -entre elles- hiérarchisées le masculin et le féminin. La raison versus le sentiment, le public versus le privé, l'historique versus le naturel, la culture versus la nature, le politique versus le domestique, la force versus la beauté s'identifient à la masculinité et à la féminité. Hommes et femmes restent sauf exceptions dans le passé enfermées dans les catégories sexuées appropriées, ce

⁴⁴ Pour la présentation de ces recherches voir Schau C.G. & Scott K.P., «Impact of gender characteristics of instructional materials: An integration of the research literature», *Journal of Educational Psychology* 76, 2 (1984), p. 813-193

⁴⁵ Voir la recherche faite dans le cadre scolaire grec dans Repoussi M., «A la recherche des femmes dans l'histoire enseignée. Rapports de genre et construction de la différence sexuée», *Le cartable de Clio* 5 (2005), pp. 89-97

⁴⁶ Ann Marie Wolpe recherchant comment l'école arrive à la création et au maintien de rapports de force entre les hommes et les femmes à l'intérieur des classes sociales emphatise la force de l'idéologie sexuée et soutient que les filles internalisent la perspective hégémonique du masculin et considèrent leur propre travail insignifiante. Wolpe A. M., «Education and the sexual division of labour», Kunh A & Wolpe (dir.), *Feminism and Materialism*, London 1978. Pourtant, Wolpe accepte et souligne la nature contradictoire des idéologies sexuées dans l'école. Wolpe A. M., *Within School Walls*, London & New York, 1989, p. 45

⁴⁷ «Une série de messages est transmis et un nombre de vues différentes concernant ce que signifie d'être un garçon ou une fille est modelé dans l'école», voir la problématique présentée en bref dans Measor L. & Sikes P., *Gender and schools*, New York, 1992, p. 13-14

⁴⁸ Kelly et Nihlen reprenant comme Ann Marie Wolpe l'étude du rôle reproductif de l'école pour le maintien de la division sexuée du travail contestent la valeur réglementaire de la problématique d'internalisation des messages relatifs aux définitions appropriées de la féminité et soulignent la résistance active ou leur renégociation par les filles. ⁴⁸ Kelly G & Nihlen A., «Schooling and the Peproduction of Patriarchy: Unequal Workloads, Unequal Rewards», Apple M. (dir.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, London 1982

⁴⁹ V. Weiler, *op. cit.*, p.28

qui influence décisivement leur propre devenir aussi bien que leurs relations et le type sociétal à devenir.