



Déconstruire en classe le genre du récit historique pour faire apprendre une histoire vraiment mixte

Bertrand Noblet, Brigitte Morand

► To cite this version:

Bertrand Noblet, Brigitte Morand. Déconstruire en classe le genre du récit historique pour faire apprendre une histoire vraiment mixte. Recherches en Didactiques, A paraître, 35. hal-04024998

HAL Id: hal-04024998

<https://uca.hal.science/hal-04024998>

Submitted on 11 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Déconstruire en classe le genre du récit historique pour faire apprendre une histoire vraiment mixte

Bertrand Noblet, INSPé Clermont-Auvergne, Laboratoire CHEC - UCA

Brigitte Morand, INSPé Clermont-Auvergne, Laboratoire ACTé - UCA

Résumé

Chercheur.es et enseignant.es ont énoncé les conditions de l'enseignement d'une histoire mixte qui fasse aux femmes une juste place dans le récit historique, et élaboré des outils pédagogiques. Ce travail de recherche investigate la portée d'un tel enseignement sur les élèves. Face aux résultats inégaux obtenus, nous proposons une démarche plus explicite et nous mesurons son impact : la déconstruction et l'historicisation par les élèves, préalablement au cours et lors de moments dédiés, de leurs propres représentations, permet-elle de lever les obstacles à leur compréhension de la place réelle des femmes dans l'histoire ?

Mots clés : Didactique de l'histoire, histoire mixte, Genre

Resumen

Investigadores/as y docentes han enunciado las condiciones necesarias para una enseñanza inclusiva de género de la historia, que integre a las mujeres en el relato histórico. También han elaborado material didáctico y recursos educativos. Este artículo investiga el alcance de esa enseñanza sobre los estudiantes. Frente a los resultados desiguales que se consiguen, proponemos una pedagogía más explícita, de la que medimos el impacto: ¿permite la deconstrucción y la historización por los alumnos de sus propias representaciones eliminar los obstáculos a la comprensión real de la importancia de las mujeres en la historia?

Palabras claves: Didáctica de la historia, educación inclusiva en género

Introduction

Les progrès accomplis depuis les années 1970 et 1980 par l'histoire des femmes et du genre peinent à se matérialiser dans les programmes, les manuels (Annie Rouquier, 2005), et les cours d'histoire (Michelle Zancarini-Fournel, 2004). Des enseignants.es et des historien.nes sont pourtant mobilisés afin de promouvoir l'enseignement d'une histoire mixte, c'est-à-dire d'une histoire qui s'appuie sur l'étude de personnages féminins autant que masculins et qui, par les documents proposés à l'étude des élèves, rend visible l'expression des subjectivités de femmes autant que d'hommes (Morgane Bolay, 2022). Ils et elles ont proposé des contenus afin de répondre concrètement aux difficultés

rencontrées par les enseignant.es, à défaut de manuels adaptés (Geneviève Dermenjian *et alii*, 2010) et d'un soutien institutionnel suffisant et constant (Cécile Beghin *et alii*, 2020). Des recherches ont commencé d'interroger les enjeux et modalités de la didactisation de l'histoire des femmes et du genre (notamment : Valérie Opériol, 2018). Cependant, la question de l'impact sur les élèves de l'enseignement d'une histoire mixte n'a pas fait pour l'instant l'objet d'un travail spécifique.

Dans ce contexte, un Enseignant Fonctionnaire Stagiaire a réalisé en 2021, dans le cadre de son mémoire de Master 2 (Simon Amado, 2021), une première expérimentation de mesure de cet impact à l'échelle de ses classes. Le résultat en est alors nuancé : lors des évaluations, à la différence des élèves filles, les élèves garçons continuent à écrire une histoire qui s'accorde au masculin. La seule intégration de personnages historiques féminins dans le cadre d'une histoire mixte, ne semble pas suffire à faire entrer réellement les femmes dans la culture historique de tous les élèves. Le travail de recherche que nous présentons ici s'est fixé comme premier objectif de confirmer (ou non) ce semi-échec de l'enseignement d'une histoire mixte. Il vise également à mettre à l'épreuve une hypothèse : ce sont les représentations des élèves qui font obstacle à leur apprentissage d'une véritable histoire mixte, et il est possible de remédier à cette difficulté en conduisant les élèves, préalablement à la construction du savoir, à conscientiser puis déconstruire leurs propres représentations-obstacles, comme un héritage d'une histoire scolaire née d'un XIX^{ème} siècle misogyne (Françoise Thébaud, 2009).

•

Enseigner une histoire mixte : nécessité, modalités, obstacles

Les travaux académiques ont souligné que l'enseignement de l'histoire, tel qu'il s'est pratiqué jusqu'à présent, entrave la vocation égalitaire de l'école. D'abord, parce qu'il exerce une fonction légitimante des inégalités du présent (Muriel Salle, 2014) ; ensuite, parce qu'en invisibilisant les femmes du passé, il n'offre pas aux filles de modèle identificatoire qui permettrait leur affirmation dans l'espace public (Nicole Lucas, 2009). Le développement de l'histoire universitaire des femmes et du genre ne se répercute que très lentement dans les pratiques scolaires (Michèle Perrot, 2021). Sans doute l'attachement à une certaine conception de l'universalisme est-il en cause. « L'école de la République est fondée sur un universel qui conduit à oblitérer toutes les différences, y compris celles des sexes. Mais sans les Femmes cet universel n'est qu'un demi-universel » (Annette Wieviorka, 2004, p.4).

Ces constats ont conduit à la clarification et théorisation des conditions de réalisation de l'enseignement d'une histoire mixte. Nous relèverons ici les écueils de la seule insertion ponctuelle de *grandes femmes* exceptionnelles, ainsi que de la mise en annexe des femmes dans des « dossiers » spécifiques. Il s'agit bien « de relire l'histoire globale avec un regard sexué » (Michelle Zancarini-

Fournel, 2004, p.12). Une histoire mixte ne peut faire l'économie de l'analyse des rapports de domination entre les genres (Geneviève Dermenjian *et alii*, 2010, p.9), qui sont premiers dans la forme prise par l'intervention des femmes dans l'histoire. Elle ne doit pas non plus occulter leur agentivité, c'est-à-dire leur capacité à être agent.es de leur destin et à contester leur condition de dominées (Claudine Marissal, 2017). Confronté.es à l'insuffisance des outils fournis aux professeur.es, des historien.nes et enseignant.es proposent des matériels éducatifs alternatifs. Certains sont généralistes, incluant des *dossiers histoire* (Anka Idrissi *et alii*, 2018), d'autres portent spécifiquement sur l'Histoire des femmes, comme la pochette pédagogique *Enseigner l'histoire des femmes au XXème siècle, la pratique en salle de classe, pochette pédagogique destinée aux enseignants du secondaire* (Ruth Tudor, 2000) et *La place des femmes dans l'Histoire. Une histoire mixte* (Geneviève Dermenjian *et alii*, 2010). Les manuels de classe de Première et de Seconde des éditions Le livre scolaire sont les premiers ouvrages scolaires à proposer une histoire mixte (Florient Besson, 2019).

Les résistances idéologiques (Muriel Salle, 2014) à l'enseignement d'une histoire mixte s'intègrent dans des dynamiques qui ne lui sont pas spécifiques : comme tout savoir, les savoirs en histoire des femmes se construisent notamment en mobilisant la mémoire sociale des individus (Jean Claude Passeron, 2006). Placés en situation de construire du savoir, les élèves « lui donnent du sens en l'intégrant à leur univers de pensée habituel, par rapprochement avec des savoirs déjà-là » (Didier Cariou, 2012-1, p.4). Ils s'appuient sur des savoirs de sens commun (Didier Cariou, 2012-2), qui préexistent au savoir visé, et qui, pour que l'élève progresse, doivent être déstabilisés et réorganisés (Yves Reuter, 2010). Les cours d'histoire mixte peuvent se révéler très polarisés, rencontrant notamment l'opposition d'élèves masculins. Valérie Opériol (2017) montre que les opérations d'historisation sont précisément de nature à favoriser une nécessaire déconstruction critique.

•

Une recherche collaborative

Ce travail de recherche repose sur la collaboration entre deux chercheur.es et cinq étudiant.es de M2 du parcours histoire-géographie du Master MEEF, qui enseignaient avec le statut de contractuel.les et étaient volontaires pour réaliser cette expérimentation dans le cadre de leur mémoire professionnel et d'initiation à la recherche en didactique¹. Toutes et tous, (à l'exception d'une professeure) enseignaient à deux classes de même niveau. Nous disposions ainsi de six classes de seconde (soit 43 élèves filles et 40 élèves garçons dans des classes témoins, ainsi que 54 élèves filles et 41 élèves garçons

¹ Nous remercions ici pour leur implication et leur participation : Quentin Bareille, Mélissa Frassoni, Floriand Hébrard, Caroline Montel, Mathilde Susana.

dans des classes expérimentales) et de trois classes de première (soit 12 élèves garçons et 15 élèves filles dans des classes témoins, ainsi que 25 élèves garçons et 29 élèves filles dans des classes expérimentales).

Notre démarche s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative (Serge Desgagné, 1997), les deux chercheur.es ayant ainsi pu guider la recherche sans pour autant se placer en position de « surplomb » (Sylvain Doussot, 2014, p.56). Les étudiant.es ont participé activement à toutes les étapes du travail, depuis la conception collective de la séquence jusqu'à l'analyse des résultats, en passant par la création des outils de collecte des données. Ces données ont été traitées par les étudiant.es dans le cadre de leur mémoire puis analysées collectivement, ce qui a conduit à l'élaboration d'une seconde grille d'analyse et à une nouvelle exploitation des résultats², à nouveau discutés collectivement. Une séance de travail a également été consacrée à l'analyse d'extraits vidéo des cinq classes expérimentales (la prise de représentation des élèves au début de la séance introductive), soumis aux remarques des étudiant.es sur leurs pratiques et confrontés aux résultats issus des évaluations des élèves de ces classes.

Nous avons créé collectivement, pour chacun des deux niveaux d'enseignement, deux séquences forcées (Christian Orange, 2010), dont « les objectifs pédagogiques incluent les objectifs que l'on fixe habituellement et/ou institutionnellement pour la classe, mais (qui) prennent aussi en compte le cadre théorique de la recherche » (Christian Orange, 2010, p.77). La première séquence inclut un nombre important de personnages féminins mais dans un scénario de type ordinaire (classes témoins). Ainsi, en Seconde, la Renaissance est-elle étudiée notamment à travers les figures de Marguerite de Navarre, Jacqueline de Montbron, Charlotte Guillard, Jeanne d'Albret, Catherine de Médicis, et Sofonisba Anguissola. La parité n'a pas été atteinte, car les programmes imposent à la fois la durée de la séquence et la présence de certains personnages masculins, dans les Points de Passage et d'Ouverture³. Cette contrainte a été fortement ressentie par les néo-enseignant.es qui ont participé à l'expérimentation pour qui il s'est avéré compliqué de trouver des accommodements avec les textes officiels. Elle est plus encore prégnante dans les programmes de Première - pour des raisons de cohérence, les statistiques établies ci-dessous portent donc uniquement sur les classes de Seconde. La seconde séquence propose le même cours d'histoire mixte, mais enrichi d'une séance introductive ainsi que de

² Les M2 ayant besoin de se consacrer à la préparation du concours, cette nouvelle exploration a été prise en charge par les chercheur.es, sur une base toutefois préalablement concertée. Les résultats ont ensuite été présentés aux étudiant.es et soumis à l'analyse collective.

³ Il s'agit de « dates-clefs, des lieux ou des personnages historiques », dont l'étude permet « d'initier les élèves au raisonnement historique en les amenant à saisir au plus près les situations, les contextes et le jeu des acteurs individuels et collectifs ». (BOEN n°1, 22 janvier 2019)

situations de déconstruction. Ces moments posent la question de la faible place accordée aux femmes dans les cours d'histoire et proposent un travail sur des textes d'historiennes (voir tableaux en annexes 2 et 3), afin que les élèves s'approprient le concept d'invisibilisation moderne des femmes du passé et envisagent le poids des stéréotypes sur leurs propres représentations (classes expérimentales). Il ne s'agit donc plus uniquement d'intégrer le genre à l'analyse des sociétés du passé, mais d'amener les élèves à déconstruire, au prisme du genre, le regard très minoratif qu'eux-mêmes portent, dans le temps présent, sur la place des femmes dans l'histoire.

Nous pouvons ainsi comparer les résultats entre des classes témoins et des classes expérimentales. Nous cherchons, sinon à « prouver » (Sylvain Doussot, 2022 p.147), du moins à envisager des améliorations aux démarches ordinaires d'enseignement. Trois types de données ont été recueillis : les enseignant.es ont filmé les séances de *déconstruction* ; ils ont rapporté leurs pratiques et analyses dans leurs mémoires de Master 2 et lors des séances de travail collectif ; nous disposons enfin des évaluations finales des élèves, cette dernière partie des données faisant l'objet de l'analyse développée dans ce texte.

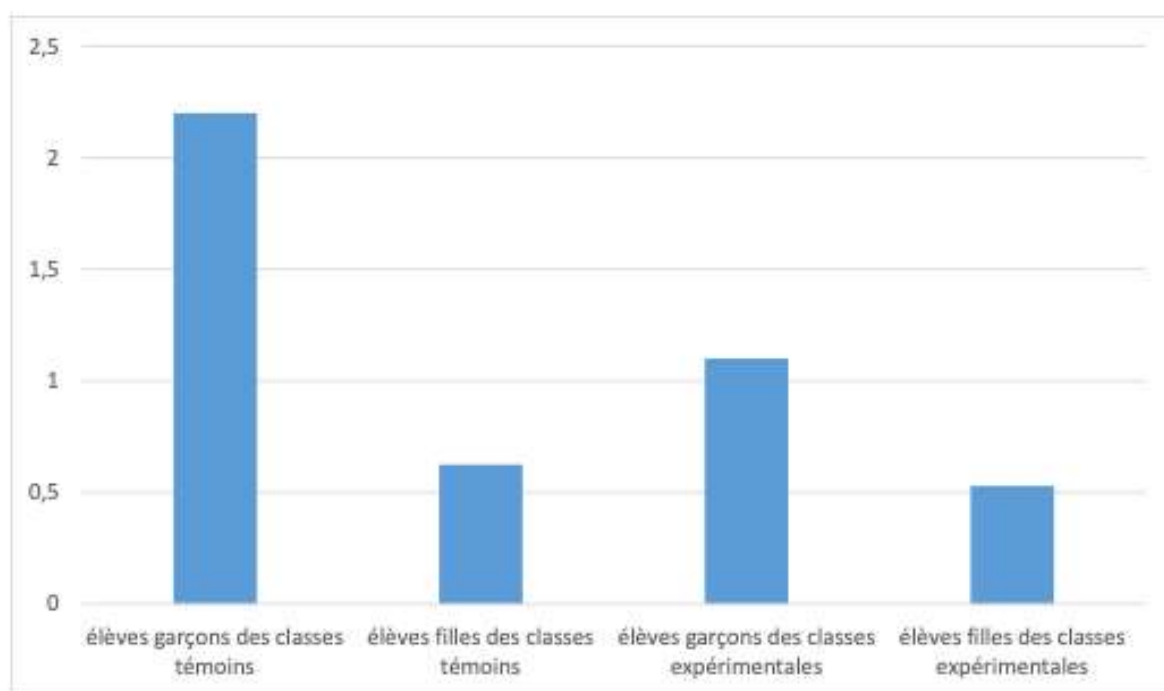
Ces évaluations permettent, davantage qu'un questionnaire, de travailler sur les représentations implicites des élèves. Une première question demandait aux élèves de citer les personnages historiques qu'ils avaient retenus à propos du chapitre. Une seconde question leur demandait de choisir un de ces personnages qui leur semblait représentatif de la période, et d'expliquer en quoi il était représentatif. Nous pouvons ainsi vérifier notre hypothèse du point de vue quantitatif : les élèves des classes expérimentales citent-ils plus souvent des femmes historiques que les élèves des classes témoins ? Nous avons également pu étudier qualitativement ce que les élèves ont retenu des personnages historiques féminins et masculins.

•

Des classes témoins aux classes expérimentales : une meilleure compréhension du rôle des femmes

Ce travail confirme, en premier lieu, les conclusions provisoires de semi-réussite auxquelles avait abouti Simon Amado quant aux effets de l'enseignement d'une histoire mixte : on constate un très fort tropisme de genre (Bareille, 2022), et une restitution déséquilibrée des contenus étudiés. En réponse à la question 2 de leur évaluation, 68,4% des élèves garçons des classes témoins choisissent d'étudier un Homme historique comme étant représentatif de la période (soit 2,2 fois plus d'hommes du passé que de femmes du passé), alors que 60% des élèves filles choisissent une Femme historique. Les élèves garçons ne sont pas prêts à reconnaître *a priori* un rôle historique aux femmes du passé. À l'inverse,

les élèves filles des classes témoins se saisissent de la possibilité qui leur est offerte de rédiger des copies d'histoire qui parlent de femmes.



Graphique 1. Réponses à la question 2 : rapport du nombre de personnages historiques masculins étudiés, par personnage historique féminin étudié. Le graphique se lit ainsi : « Les garçons des classes témoins étudient en moyenne 2,2 personnages historiques masculins pour un personnage historique féminin ».

Cette recherche montre également que, conformément à notre hypothèse de départ, le travail préalable de déconstruction effectué dans les classes expérimentales permet aux élèves garçons de mieux tirer profit de l'enseignement d'une histoire mixte. La surreprésentation des personnages historiques masculins parmi les personnages considérés représentatifs par les élèves garçons des classes témoins disparaît quasiment. L'idée d'un rôle réel des femmes dans l'histoire est désormais plus facilement assimilable par les garçons, et Hugo peut définir Catherine de Médicis comme « une femme de pouvoir qui, à la mort de son mari régna sur le royaume franc ». En ce qui concerne les élèves filles, la proportion de personnages masculins et de personnages féminins qu'elles jugent représentatifs est quasiment la même dans les classes témoins et dans les classes expérimentales. Ce constat nous semble pouvoir être mis en relation avec l'importance, pour les élèves filles, des modèles d'identification féminins, importance que souligne Nicole Cadene (2005). Nous trouvons un autre élément d'explication dans les résultats de l'enquête réalisée auprès d'élèves de l'enseignement primaire grec par Maria Repoussi (2005) sur leurs perceptions genrées des personnages du passé :

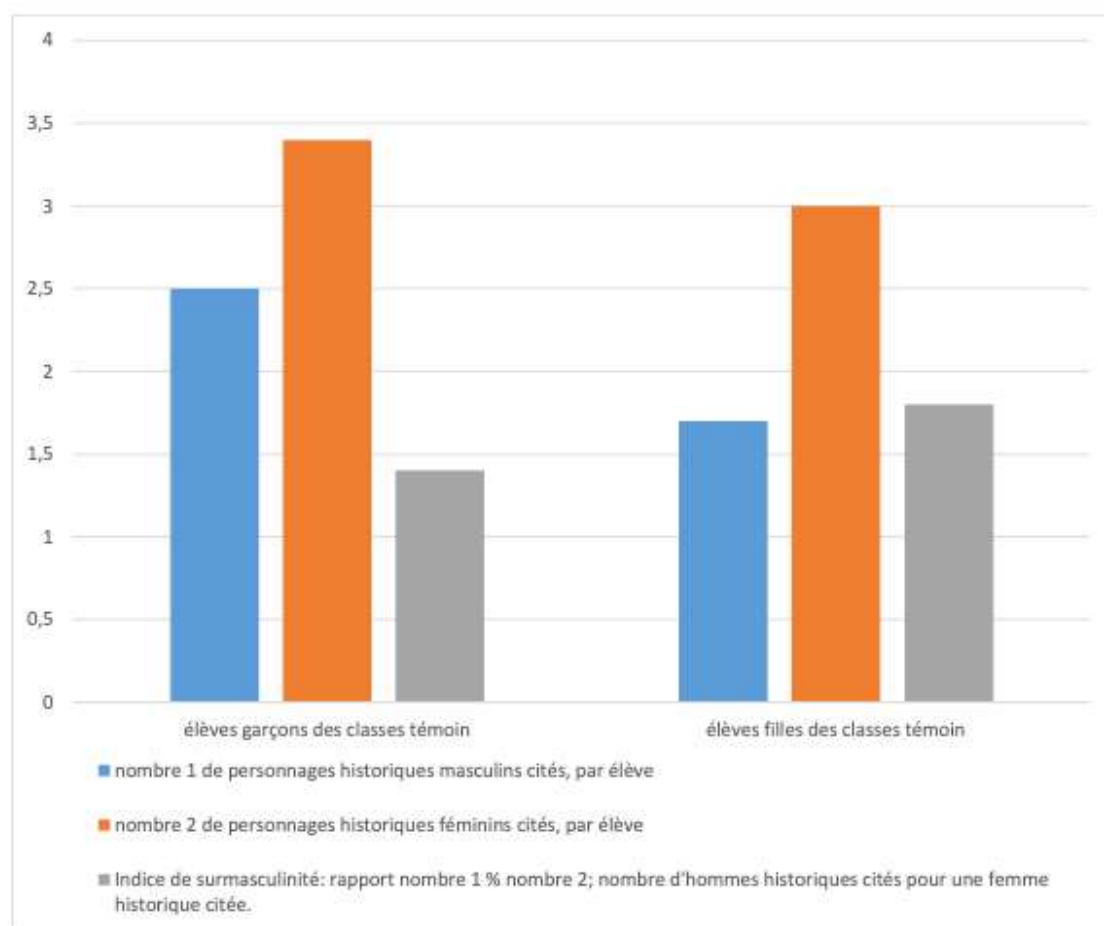
lorsqu'il leur était demandé à quels personnages historiques elles et ils s'identifiaient, les élèves filles citaient spontanément 50% de femmes, alors que les garçons citaient 83% d'hommes.

Il nous faut certes évoquer ici la possible présence d'un biais de désirabilité sociale dans cette étude. Les enseignements spécifiques aux classes expérimentales ont pu avoir comme effet d'attirer une attention toute scolaire des élèves sur le fait de mentionner des personnages féminins comme critère de notation par les professeurs. L'augmentation du nombre de mentions de personnages féminins en réponse à la question 2 serait alors en partie la manifestation de la perception par les élèves de l'attente scolaire spécifique à ce chapitre. Il nous semble cependant que l'explication profonde en est que les cours expérimentaux permettent aux élèves garçons de considérer que les femmes également peuvent être représentatives d'une histoire universelle.

•

Grâce aux cours expérimentaux, les femmes deviennent représentatives de l'histoire

On pourrait formuler l'hypothèse que le faible nombre de personnages historiques féminins cités par les élèves garçons des classes témoins (colonne 1 du graphique 1) est lié à une difficulté à mémoriser l'identité des femmes historiques présentes dans le cours. Mais l'étude des réponses à la question 1 montre que le processus est plus complexe. A la différence de la question 2, la question 1 ne demande en effet pas de prendre appui sur « une personne représentative » de la Renaissance, mais simplement : « Quels personnages avez-vous retenus sur la période de la Renaissance ? ». Cette question n'interroge donc pas le caractère représentatif que les élèves sont prêt.es à reconnaître auxdits personnages. Les élèves garçons des classes témoins citent alors davantage de personnages historiques féminins que les élèves filles, en valeur absolue comme en proportion ils citent 1,4 fois plus d'hommes du passé que de femmes du passé, alors que les élèves filles citent 1,8 fois plus d'hommes du passé que de femmes du passé.



Graphique 2. Réponses à la Question 1 : « Quels personnages avez-vous retenus sur la période de la Renaissance ? »

Nous induisons de cet écart entre les réponses aux questions 2 et 1 que les élèves garçons des classes témoins n'ont pas de difficulté à mémoriser la présence des femmes du passé ; mais que, contrairement aux élèves filles, ils n'estiment pas spontanément que ces femmes du passé puissent être représentatives de l'histoire (c'est le terme utilisé dans la question 2, graphique 1) – ce qui est logique, puisqu'elle est présentée comme universelle alors qu'elle est en réalité genrée au masculin (Françoise Thébaud, 2009). Ils perçoivent donc largement les femmes du passé présentes dans les cours d'histoire mixte comme anecdotiques et, comme l'écrivent Marie-Hélène Brunet et Stéphanie Demers (2018, p.136), « peu pertinentes pour la 'grande histoire' ». Ils nous semblent avoir intégré l'idée selon laquelle les femmes présentes dans le cours le sont exclusivement *en tant que femmes*, afin d'étudier leur dimension historique propre, et non pas pour la réalité de leur participation à l'histoire universelle. Ainsi l'une des enseignantes relève-t-elle que lors de sa première séance, « beaucoup [d'élèves garçons] ont ouvertement exprimé leurs doutes quant au bien-fondé d'une histoire racontée en partie à travers des exemples féminins. Parmi leurs principales craintes, on

retrouvait alors l'idée qu'une telle histoire n'aborderait pas les événements clés des siècles passés » (Caroline Montel, 2022, p.32).

Globalement, l'impact fort du cours expérimental sur les réponses des élèves garçons nous semble donc lié au fait que ces derniers sont désormais davantage convaincus de la capacité de femmes à incarner la période de la Renaissance dans sa globalité. Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons dénombré les expressions employées par les élèves qui affirment la représentativité du personnage choisi (dans leurs réponses à la question 2). Même si elles relèvent de la forme scolaire, les formulations n'en sont pas neutres : « Je choisis Léonard de Vinci. Il est la représentation même de la Renaissance. Il met au centre l'homme (notamment illustré par l'homme de Vitruve) » (Célia, élève d'une classe témoin). Elles constituent, lorsqu'elles sont associées à un personnage historique féminin, une mesure de leur légitimité à être porteuses d'un féminin universel. Afin d'éviter un biais statistique, les données obtenues ont été rapportées au nombre de femmes citées par chaque groupe.



Graphique 3 : Nombre d'affirmations du caractère représentatif des personnages féminins choisis, par personnage féminin cité. Le document se lit ainsi : « Les élèves garçons des classes témoins affirment en moyenne 0,13 fois par femme étudiée son caractère représentatif ».

Ce dénombrement montre que les groupes d'élèves qui citent le plus de femmes sont ceux qui, lorsqu'ils les citent, sont le plus prêts à leur reconnaître une capacité à incarner une forme d'universalité. Ils décrivent également des personnages moins stéréotypés.

•

Des personnages moins marqués par les stéréotypes de genre traditionnels

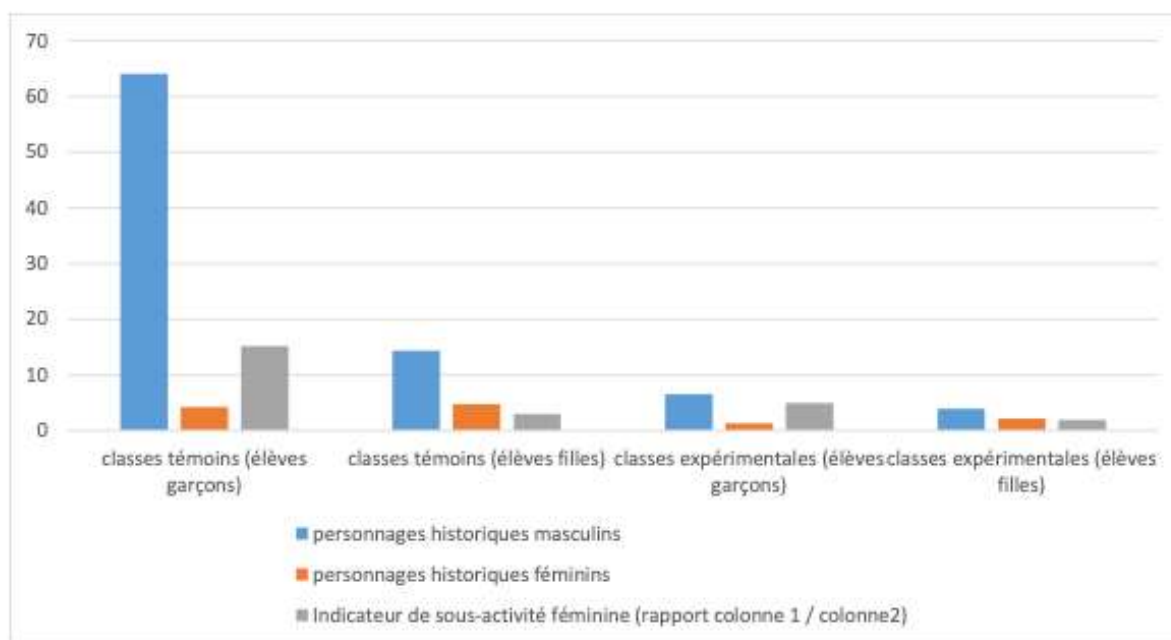
Les élèves des classes témoins (quel que soit leur sexe) pensent difficilement les personnages féminins du passé en dehors des rôles et des qualités traditionnellement associées à une « nature féminine » faite de passivité. Ils tendent à ramener les femmes historiques à leurs parents, à leurs enfants, à leurs qualités affectives. Cela est très vrai de Catherine de Médicis, à propos de laquelle Angelina, par exemple, retient que :

« Pour commencer, elle est l'épouse du roi Henri II et mère de trois fils princes. Elle est mécène de différents arts : de la peinture, de la sculpture, de l'architecture, de la littérature. Plusieurs personnes la prennent pour la responsable de la Saint Bartélemy (*sic*). D'après plusieurs personnes elle aurait incité son fils Charles de faire cette bataille / ce massacre contre le Protestantisme.

Elle est une reine plutôt flexible et avec du cœur ».

Les élèves s'attardent également sur la qualité de l'éducation des femmes historiques, faisant d'elles de bonnes élèves consciencieuses avant l'heure. Raphaël explique ainsi que S. Anguisola « durant sa vie a beaucoup travaillé notamment à cause de son père qui la pousser (*sic*) à être excellente dans tout (*sic*) les domaines [...] Comme elle était très minutieuse, son père lui avait ordonné qu'elle ne peindrait que des portraits ou des scènes religieuses ».

Ces stéréotypes contribuent à la construction globale, dans les classes témoins, d'une passivité des femmes dans la sphère publique, qui fait d'elles des *femmes du passé* et non des *femmes historiques*. Nous avons réalisé une étude quantitative des mentions des personnages historiques féminins et masculins en tant que sujets actifs (« s'est opposé au Pape », « a répandu le savoir en Europe », etc.), ou au contraire en tant que sujets passifs, aux fonctions plus décoratives (« était l'épouse / l'époux de » ; « était très cultivée », etc.). Elle met en évidence une suractivité des personnages historiques masculins chez l'ensemble des élèves des classes témoins, qui est plus marquée encore dans les copies des élèves garçons.



Graphique 4 : Mentions des personnages masculins et féminins comme sujets actifs ou passifs.

Pour les élèves garçons des classes témoins, les personnages masculins ont visiblement marqué l'histoire par leurs actions, puisqu'ils les décrivent 64 fois comme sujets actifs (et jamais comme sujets passifs). En comparaison, les femmes historiques sont décrites comme actrices de l'histoire à 25 reprises, et comme passives à 6 reprises (soit un rapport de 1 à 4,2). Dans ces copies, les hommes du passé sont donc en moyenne quinze fois plus actifs que les femmes du passé. Les réponses des filles des classes témoins sont beaucoup moins stéréotypées que les réponses des garçons : les hommes du passé y sont seulement trois fois plus actifs que les femmes du passé.

Ces résultats doivent interroger également les concepteurs des cours, dont nous faisons partie. Ils peuvent en effet partiellement s'expliquer par le contenu des cours : on y trouvait des éléments de connaissance sur la famille de certains personnages historiques féminins qui étaient absents à propos des personnages historiques masculins. Par exemple, aucun document ne parle des parents de Léonard de Vinci, alors que le rôle du père de S. Anguissola est décrit assez précisément. Ces éléments étaient certes importants pour comprendre le parcours de ces femmes ; mais il nous semble nécessaire en ce cas d'explicitier avec les élèves ce qu'il y a de limitatif à définir les femmes par rapport à un ou plusieurs hommes de référence, afin de prévenir une réintégration d'éléments du cours dans les schèmes de pensée préexistants.

Ces données quantitatives (graphique 4) montrent également que le stéréotype de la sous-activité des femmes résiste mal aux séances de déconstruction des représentations. Les élèves des classes expérimentales attribuent des taux d'activité beaucoup plus proches aux personnages masculins et

féminins. Dans les classes témoins, les personnages masculins mentionnés par les élèves garçons sont quinze fois plus actifs que les personnages féminins. Dans les classes expérimentales, ils ne le sont que cinq fois plus.

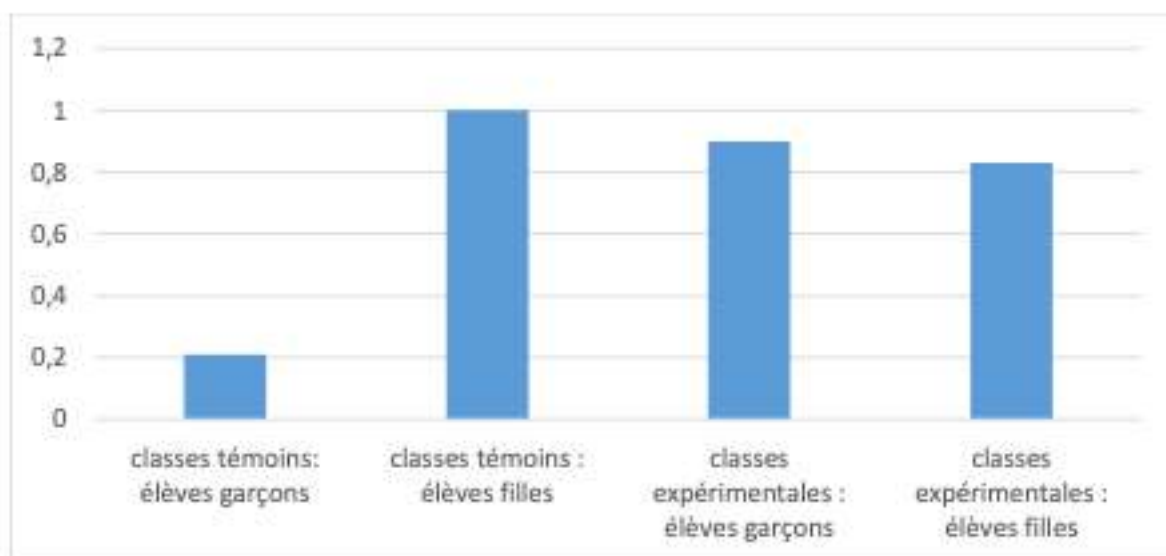
Contrairement à ce que l'on pourrait penser, ce résultat n'est toutefois pas la conséquence du fait que les femmes du passé, dans les classes expérimentales, seraient devenues plus actives : ce sont d'abord les personnages masculins qui, devenant moins stéréotypés, sont désormais moins suractifs. L'explication qui nous semble la plus probable est que les cours expérimentaux, en mettant en évidence le rôle des femmes dans des domaines variés (et qui relèvent notamment des arts, de la pensée, etc.) ont partiellement désactivé les stéréotypes virils associés au récit historique, selon lesquels ce qui compte dans l'histoire ce sont les « grands hommes » et leurs exploits, qu'ils soient guerriers ou politiques. Les réponses des élèves des classes expérimentales fournissent ainsi, à propos des personnages masculins comme féminins, des descriptions et des analyses plus complexes. L'histoire des hommes intègre désormais plus souvent qu'ils ont une vie privée et familiale et l'histoire des femmes intègre plus souvent leur capacité à gouverner.



Un récit historique commun

Nous souhaitons, enfin, aborder la question de la crainte, parfois fantasmée par certains secteurs conservateurs de l'opinion (pour partie qualifiés de masculinistes), d'un enseignement du genre qui relèverait d'une volonté de prise de pouvoir par les femmes et, alimentant une conflictualité, affaiblirait le lien social (Francis Dupuis-Déri, 2010). Toutes les données quantitatives que nous avons examinées jusqu'à présent montrent que l'enseignement des classes expérimentales permet, au contraire, de construire un récit commun. Il ressort ainsi clairement de la lecture des graphiques 1, 3 et 4, que (en comparaison avec les cours témoins) les cours expérimentaux permettent un rapprochement du genre du récit historique qu'écrivent les élèves garçons de celui qu'écrivent les élèves filles : les garçons des classes expérimentales accordent une place bien plus importante aux femmes du passé que les garçons des classes témoins, tant numériquement (graphiques 1 et 3) que qualitativement (graphique 4) ; tandis que le genre du récit historique qu'écrivent les filles se modifie beaucoup moins fortement.

Afin de compléter ces données, nous avons dénombré, dans les copies des élèves, les mentions explicites des rapports de pouvoir entre les sexes, du statut inférieur des femmes, du poids que font peser sur elles les représentations, etc. Un enseignement qui attire l'attention sur le processus de construction des inégalités genrées serait-il susceptible de générer des crispations ?



Graphique 5. Nombre d'explications genrées, ramené au nombre de femmes historiques citées dans les copies

Dans les classes témoins, à la différence des garçons, les filles s'appuient spontanément sur les éléments du cours qui sont révélateurs de rapports de domination pour donner un sens genré à leur réponse. Ces commentaires relèvent souvent d'une démarche individuelle visant à dénoncer l'ordre patriarcal. En l'absence d'une prise en charge scientifique complète et d'une réflexion conceptualisée (qui n'étaient pas prévues dans le cours des classes témoins), elles ordonnent leurs connaissances comme elles le peuvent, au risque parfois de la projection non réfléchie de ressentis contemporains sur les femmes du passé :

« C'était très dur d'être une artiste femme. Elles ne pouvaient pas faire leur carrière (*sic*) seule (...) Mais ce n'est pas tout dans les centre (*sic*) de formation d'artiste femme elles n'apprenaient qu'à peindre des portraits les femmes n'étaient pas autorisées à faire des sculptures, des paysages... contrairement aux hommes et Sofonisba n'était pas d'accord avec tout cela. Elle voulait faire changer les choses. »

Le graphique 5 montre cet écart entre les copies des filles et des garçons des classes témoins, ainsi que sa disparition dans les classes expérimentales. Dans ces dernières en effet les élèves garçons intègrent à leur pensée historique les logiques genrées autant que le font les élèves filles (en moyenne, 0,9 fois par personnage historique féminin cité). Victor, élève d'une classe expérimentale de Première, a ainsi choisi comme personnage représentatif du XIX^{ème} siècle Napoléon III, car « surtout, je trouve qu'il représentait la vision de la société 'mysogine' en bout de souffle (*sic*). Je pense par exemple à la photographie où lui et son fils sont debouts (*sic*) et regardent l'objectif et sa femme est assise, en position d'infériorité et elle regarde le sol. » Les filles des classes expérimentales produisent un

discours dont la force d'énonciation des inégalités de genre est, quantitativement, en légère diminution. Mais du point de vue qualitatif, ce discours relève d'un raisonnement souvent plus historique et conceptualisé, dont les anachronismes tendent à disparaître. Avec les enseignant.es qui ont participé à l'expérimentation, nous formulons l'hypothèse que le cours expérimental a pu constituer une forme de prise en charge, par l'institution qu'ils et elles incarnent, des inégalités de sexe et de ressentis personnels qui ne trouvent pas complètement de voie d'expression (et d'historicisation rationalisée) dans un cours d'histoire mixte.

•

Conclusion

Cette recherche permet de conforter l'hypothèse, émise par Simon Amado, d'une compréhension différenciée (selon les sexes) des cours d'histoire mixte ; du maintien d'un très fort tropisme de genre chez les élèves. On lit en filigrane dans ces copies les stéréotypes hérités sur les fonctions naturelles de « la femme » et son manque d'agentivité. La déconstruction préalable par les élèves de leurs propres représentations quant à la place des femmes dans l'histoire (et des mécanismes d'invisibilisation à l'œuvre dans le récit historique hérité du XIX^{ème} siècle) a permis, ici, que les femmes deviennent aussi souvent présentes dans les évaluations des élèves garçons que dans celles des filles. Les deux récits historiques convergent vers un récit bien davantage commun. Ce dernier n'occulte plus les processus d'une domination masculine, qui échappe à la négation massive (chez les garçons) et au domaine du ressenti (chez les filles), pour entrer dans celui de l'analyse historique. Les personnages étudiés, tant masculins que féminins, gagnent en complexité. Les cours que nous avons expérimentés ont cependant fait penser à certain.es élèves que la Renaissance, et même le XIX^{ème} siècle, auraient constitué des étapes importantes (voire : initiales) de la marche continue des femmes vers leur libération. Nous pouvons formuler l'hypothèse (qui déborde du cadre strict de cette recherche) du poids d'une conception intuitive de l'histoire téléologique, empreinte de positivisme, qu'il aurait été bienvenu de conscientiser et déconstruire en classe car elle fait obstacle à la compréhension du caractère non linéaire de l'histoire des femmes. Ce constat montre surtout que l'enseignement d'une histoire mixte et déconstruite ne peut être totalement efficace s'il demeure ponctuel et n'envisage pas l'histoire des femmes dans une approche chronologique globale.

•

Bibliographie

AMADO Simon (2021) *Enseigner une histoire mixte dans les nouveaux programmes de Seconde : quelles possibilités ?*, Mémoire de Master 2, INSPé Clermont Auvergne.

ANKA IDRISSE Naima, GALLOT Fanny, PASQUIER Gaël (2018) *Enseigner l'égalité filles-garçons*, Paris, Dunod.

BAREILLE Quentin (2022) *Enseigner une histoire mixte*, Mémoire de Master 2 MEEF, INSPé Clermont Auvergne

BEGHIN Cécile, GARRIGUES Véronique, NOÛS Camille (2020) Promouvoir l'égalité en développant l'histoire des femmes et du genre dans l'enseignement secondaire, *Genre & Histoire*, n°26.

BESSON Florient (dir.) (2019) *Histoire 1ère*, Paris, Le livre scolaire.

BOLAY Morgane (2022) Inclure les femmes dans l'histoire enseignée. Quelles difficultés et remédiations pour la construction d'une séquence d'histoire mixte ?, *Didactica Historica*, n°8.

BRUNET Marie Hélène, DEMERS Stéphanie (2018) Déconstruire le manuel d'histoire pour (re)construire des savoirs plus justes : récit de pratique en formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants, *Recherches féministes*, vol 31.

CADENE Nicole (2005) Pourquoi enseigner l'histoire des femmes et du genre, Colloque Mnemosyne, Lyon, IUFM, en ligne.

CARIOU Didier (2012-1) Historisation de la didactique de l'histoire : démarches de pensée historique et apprentissage de l'histoire, dans *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche en formation*, De Boeck, ffhal-01020791.

CARIOU Didier (2012-2) *Écrire l'histoire scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DERMENJIAN Geneviève, JAMI Irène, ROUQUIER Annie, THÉBAUD Françoise (2010) *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*, Paris, Belin.

DOUSSOT Sylvain (2014) Continuité recherche, formation, enseignement en didactique de l'histoire : Problématisation historique et problématisation didactique, *Revue Française de Pédagogie*, n°187.

DUPUIS-DERI Francis (2009) Le « masculinisme » : une histoire politique du mot (en Français et en Anglais), *Recherches féministes*, vol 22.

FRASSONI Mélissa (2022), *L'efficacité d'une pédagogie explicite sur le genre dans l'enseignement d'une histoire mixte en classe de Seconde*, Mémoire de Master 2 MEEF, INSPé Clermont Auvergne.

LUCAS Nicole (2009) *Dire l'histoire des femmes à l'école : les représentations du genre en contexte scolaire*, Paris, Armand Colin.

MARISSAL Claudine (2017) Enseigner l'histoire des femmes à l'école. Un défi, *Éduquer*, n°133.

MONTEL Caroline (2022) *Enseigner une histoire mixte*, Mémoire de Master 2 MEEF, INSPé Clermont Auvergne.

OPÉRIOL Valérie (2017) Enseignement de l'histoire et représentations sociales. Comment des thèmes d'histoire du genre permettent d'objectiver les stéréotypes de sexe, *Revue GEF*, n°1.

OPÉRIOL Valérie (2018) *La perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire*, Thèse de doctorat, Université de Genève.

ORANGE Christian (2010) Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant, *Recherches en éducation*, HS n°2.

PASSERON Jean Claude (2006) *Le raisonnement sociologique. Un espace non-poppérien de l'argumentation ?* Paris, Albin Michel.

PERROT Michèle (2021) Préface, dans LECOQ Titiou, *Les grandes Oubliées, pourquoi l'Histoire a effacé les femmes*, Paris, Margot

REUTER Yves (dir.) (2010) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

REPOUSSI Maria (2005) A la recherche des femmes dans l'histoire enseignée. Rapports de genre et construction de la différence sexuée, *Le cartable de Cléo*, n°5.

ROUQUIER Annie (2005) Les manuels, les femmes et la vulgate, Colloque Mnemosyne, Lyon, IUFM.

SALLE Muriel (2014) Formation des enseignants. Les résistances au genre, *Travail, genre et sociétés*, n°31.

THÉBAUD Françoise (2009) Propos d'une historienne des femmes et du genre, *Questions de communication*, n°15.

TUDOR Ruth (2000) *Enseigner l'hist des femmes au XXème siècle, la pratique en salle de classe, pochette pédagogique destinée aux enseignants du secondaire*, Conseil de l'Europe.

WIEVIORKA Annette (2004) Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ?, *Rapport du conseil économique et social*.

ZANCARINI-FOURNEL, Michelle (2004) La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire, *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n°93.

Annexes

Annexe 1 : Plan des séquences d'histoire mixte

Séance introductive commune aux deux séquences expérimentales « Humanisme et renaissance et « Deuxième République / Second Empire »		
	Objectifs	Activités / Documents
Les femmes, grandes invisibilisées de l'histoire ?	Les femmes ont été invisibilisées dans l'histoire L'histoire possède une fonction légitimante L'invisibilisation des femmes durant des décennies est dû au contexte à dominance viriliste dans lequel les historiens ont œuvré le plus longtemps	G. Dermenjian, I. Jami, A. Rouquier, F. Thébaud, La place des femmes dans l'Histoire (Belin, 2010), Extrait de l'intro. L. Charrier, travaux de la préhistorienne Marylène Patou Mathis, TV5 monde, 2020.

Séquence « Humanisme et Renaissance commune aux deux classes (En gras : ajouts pour la classe expérimentale)			
Séances	Objectifs	Activités / Documents	Personnages
Séance 1 : L'humanisme une vision renouvelée de l'être humain qui rompt avec le Moyen-Âge	L'humanisme est un bouleversement intellectuel qui fait rupture avec le Moyen-Âge L'humanisme se fonde sur une redécouverte des textes de l'Antiquité L'humanisme propose de placer l'être humain au centre de toutes les préoccupations	Dossier documentaire sur les caractéristiques de l'humanisme à travers plusieurs exemples d'humanistes	Léonard de Vinci Vitruve Jacquette de Montbronde André Vésale François Rabelais
Séance 2 : Une diffusion favorisée par les progrès techniques & figures de l'humanisme	La diffusion de l'humanisme est favorisée par le développement de l'imprimerie en Europe Être une figure de l'humanisme c'est être porté vers le progrès du savoir, redécouvrir les œuvres l'Antiquité et correspondre avec les autres humanistes européens	Étude biographique de Charlotte Guillard Dossier documentaire sur les figures de l'humanisme : Érasme et Marguerite de Navarre	Gutenberg Charlotte Guillard Érasme Marguerite de Navarre
Séance 3 : Aux sources de la Renaissance : nouvelles techniques et redécouverte de l'Antiquité	La Renaissance est une révolution artistique qui rompt avec le Moyen-Âge La Renaissance est une révolution artistique qui s'observe dans les techniques et le sujet des œuvres	Étude comparative entre une œuvre d'art médiévale et une peinture de Sofonisba Anguissola Étude biographique sur Michel Ange	Sofonisba Anguissola Michel-Ange
Séance 4 : La Renaissance : la naissance de la figure de l'artiste & De l'Italie, foyer de la Renaissance, au reste de l'Europe	La figure et la condition d'artiste apparaissent à la Renaissance L'essor du mécénat contribue au développement de la Renaissance et à sa diffusion Les femmes artistes ont été invisibilisées de l'histoire de l'art	Étude biographique sur Sofonisba Anguissola et la condition de peintresse Lecture d'un article sur les femmes dans l'histoire de l'art Dossier documentaire sur le mécénat et les Médicis	Sofonisba Anguissola Laurent de Médicis Côme de Médicis Catherine de Médicis Diane de Poitiers
Séance 5 : L'Église en crise et la réforme luthérienne	L'Église catholique traverse une crise en raison des nombreux troubles et des excès de ses membres La pensée humaniste se rattache à la sphère religieuse, de nouveaux courants émergent en protestation (luthériens, calvinistes, anglicans) L'Europe est divisée entre foyers protestants et foyers catholiques Certaines communautés protestantes ont été dirigées par des femmes	Dossier documentaire sur la réforme luthérienne Analyse de texte : extrait des ordonnances ecclésiastiques du royaume de Navarre	Luther Jeanne d'Albret
Séance 6 : La Contre-réforme et les guerres de religion	La réaction de l'Église catholique est tardive mais radicale. La compagnie jésuite et le concile de Trente sont les axes majeurs de la Contre-Réforme. L'intolérance croissante vis-à-vis du pluralisme religieux entraîne le déclenchement de guerres de religion partout en Europe et notamment dans le royaume de France. Explicitation de la légende noire autour de Catherine de Médicis	Corpus documentaire sur le concile de Trente Analyse de documents textuels et iconographiques sur le massacre de la Saint-Barthélemy	Paul III Catherine de Médicis

Séquence Deuxième République / Second Empire commune aux deux classes (En gras : ajouts pour la classe expérimentale)			
Séances	Objectifs	Activités / Documents	Personnages
Séance 1 : La Deuxième République et les désillusions des idéaux révolutionnaires A. Les acquis de la Révolution et la Deuxième République	PPO Lamartine + PPO Louis Napoleon 1er President Acquis de la Révolution et de la 1 ^{ère} République (fonctionnement politique du régime, abolition de l'esclavage, exclusion des femmes avec le suffrage universel masculin)	<u>Classe témoin :</u> Abolition de l'esclavage avec V. Schoelcher <u>Classe expérimentale :</u> M. Perrot « Les femmes ou les silences de l'histoire, extrait »	Louis Philippe Lamartine Ledru-Rollin Charles X Louis Napoléon Victor Schoelcher Olympe de Gouges Manon Roland
Séance 2 : B. Les désillusions de la Deuxième République	Le socialisme et la question ouvrière	<u>Classe témoin :</u> Dossier sur G. Sand + évocation rapide de la place des femmes dans la presse Les ateliers nationaux + place des femmes (rapide) <u>Classe expérimentale :</u> La place des femmes : explicite Le socialisme et lien avec le féminisme (explicite) Dossier documentaire : extraits de journaux féministes	Karl Marx Friedrich Engels Joseph Proudhon George Sand Eugénie Niboyet Jeanne Deroin Léon Richer
Séance 3 : II. Le Second Empire A. Le retour d'un régime autoritaire et conservateur	Le coup d'État de Louis Napoléon Présentation du fonctionnement de l'Empire Le Code Civil exclut les femmes et les rabaisse. De nombreux opposants : Maria Deraisme, Victor Hugo La fin de l'Empire avec Sedan	Devoir Maison : En quoi le Second Empire promeut une image des femmes conservatrice ? (Notamment au travers d'Eugénie)	Napoléon III Alphonse Baudin Victor Hugo Edgar Quinet Maria Deraismes Léon Gambetta Adolphe Thiers

Séance 4 : B. La société sous le Second Empire	Une société de plus en plus libérale : libéralisme économique, politique... mais pas pour les femmes. Bourgeois / Bourgeoises et ouvriers / ouvrières sous le Second Empire	Comparaison de deux catégories sociales : ouvrières et bourgeoises (Explicite pour classe expérimentale) .	Napoléon III Eugénie de Montijo
--	--	---	------------------------------------

Annexe 2 : Extrait du mémoire de Mélissa Frassoni p. 28 : extraits de transcription de la situation de déconstruction dans classe expérimentale

Professeur	Quelles femmes vous souvenez-vous avoir évoqué / étudié en cours d'Histoire ?
Elève Garçon 1	Jeanne d'Arc
EG 2	Lucie Aubrac
EG 3	Marianne
EG 4	Simone Veil
EG 5	La mère de Jésus
Elève Fille 1	Marie Curie
EF 2	Emilie du Chatelet
EG 6	Anne Franck
EG 2	Margaret Thatcher
EG 4	La reine Victoria
EG 5	Rosa Parks
EG 6	Lucy pour la Préhistoire, Marie-Antoinette
P	Que pensez-vous de la place qui est accordée à ces femmes dans l'enseignement de l'Histoire / dans l'Histoire en général ?
EG 5	Elle est minoritaire par rapport à la place prise par les hommes, par exemple dans un chapitre 90% du temps on va étudier des hommes [...], les femmes on les étudie dans des chapitres qui sont plus récents et qui s'approchent du XXI ^e siècle mais à l'époque c'est pas ça.
EF 3	Mais c'est un peu logique puisqu'il y a plus d'hommes.
EG 1	Peut-être que cela vient du fait que plus d'hommes aient marqué l'histoire, qui ont fait plus de choses
EG 6	A l'époque les femmes avaient moins le droit de s'exprimer que les hommes dont peut-être que ce sont les hommes qui prenaient le mérite des femmes car elles n'avaient pas vraiment le droit de parler, de dire ce qu'elles pensaient.
<i>Les élèves anticipent la prochaine question...</i>	
P	Comment expliquer ce déséquilibre entre hommes et femmes dans l'Histoire ?
EG 5	En sachant que les femmes avaient moins de droits, par exemple elles ne pouvaient pas diriger un pays ...
EG 4	Quand on a vu la Grèce antique, les femmes n'étaient pas des citoyennes.

Annexe 3 : Extrait du mémoire de Mélissa Frassoni p. 29

Extrait de la transcription de la situation de déconstruction lors de la séance sur l'histoire de l'art

Professeur	Pour quelles raisons vous n'en n'avez jamais entendu parler à votre avis ?
EG 1	Parce que c'est une femme.
EG 2	Pendant la Renaissance il y a eu tellement de choses et je ne veux pas hiérarchiser mais comme dans l'Histoire ils ont classé des choses plus importantes qu'Anguissola on n'a peut-être pas pris le temps d'en parler comme on se concentre sur l'histoire d'hommes.
EF 1	Car elle ne pouvait faire que des peintures religieuses et des portraits et pas de scènes historiques.