



COLLOQUE

PARIS, LE 2 JUILLET 2014

—
**MANUELS
SCOLAIRES,**
GENRE ET
EGALITÉ



Centre français de ressources
pour l'égalité femmes-hommes



Mot de bienvenue  4

Ouverture  5

Introduction de la journée  6

Histoire, langues et sciences : une culture masculine ?  8

VALÉRIE LANIER, LES FEMMES DANS LES MANUELS D'HISTOIRE DE COLLÈGE

**GRACE RANÇON, « EST-CE QUE POLICIÈRE EST VRAIMENT LE FÉMININ DE POLICIER ? »,
MASCULIN, FÉMININ ET AUTRES DANS LES MANUELS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

**RACHEL HUTCHINS, LES FEMMES ET LE FÉMINISME DANS LES PROGRAMMES ET LES
MANUELS SCOLAIRES D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE EN FRANCE ET AUX ÉTATS-UNIS (1980-2011)**

**VALÉRIE LEGROS, MANUELS SCOLAIRES D'ARITHMÉTIQUE AU XIXE SIÈCLE :
PRÉSENCE/ABSENCE DES FEMMES ET « CRÉATION » DE REPRÉSENTATIONS SEXUÉES**

/ Échanges avec la salle  19

Sciences de la vie et de la terre, Prévention-santé-environnement : l'éducation à la sexualité est-elle une éducation à l'égalité ?  22

ÉLISE DEVIEILHE, « LE LIVRE LE PLUS IMPORTANT DU MONDE »

**ODILE FILLOD, LES BIAIS SEXISTES DANS LES MANUELS DE SVT :
PROPOSITION DE DÉFINITION ET ANALYSE EXPLORATOIRE**

**KONSTANZE LUEKEN, LES STÉRÉOTYPES DE SEXE DANS LES MANUELS DE
L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL EN PRÉVENTION SANTÉ ENVIRONNEMENT**

/ Échanges avec la salle  30

Présentation du rapport « Lutter contre les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires : faire de l'école un creuset de l'égalité »  31

Brigitte GONTHIER-MAURIN,

Présidente de la Délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les femmes et les hommes du Sénat

/ Échanges avec la salle  34

Quels leviers pour faire évoluer les manuels scolaires du point de vue du genre ?
Retours d'expériences et recommandations des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire et de la société civile  36

RETOURS D'EXPÉRIENCES DU MONDE FRANCOPHONE

Julie MIVILLE-DECHENE

Présidente du Conseil du statut de la femme du Québec

Alexandra ADRIAENSSENS

*Directrice de la Direction de l'Égalité des Chances du
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles*

Deborah KUPPERBERG

Attachée au sein de la Direction de l'Égalité des Chances du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles

/ Échanges avec la salle  41

COLLOQUE
PARIS, LE 2 JUILLET 2014

MANUELS SCOLAIRES, GENRE ET ÉGALITÉ

Actrices institutionnelles et maisons d'édition

42

Françoise VOUILLOT

*Rapporteuse du groupe Education au Haut-Conseil
à l'Égalité entre les femmes et les hommes.*

Sylvie MARCE

Présidente-directrice générale des éditions Belin

Henriette ZOUGHEBI

Vice-présidente du Conseil régional d'Ile-de-France, en charge des lycées et de la politique éducative

/ Echanges avec la salle

47

Auteur-e-s, utilisateurs-trices, et société civile

48

Valérie SIPAHIMALANI

Enseignante de SVT et représentante syndicale SNES-FSU

Irène JAMI

*Enseignante d'histoire et coordinatrice du manuel de l'association Mnémosyne
pour le développement de l'Histoire des femmes et du genre*

Cécile BEGHIN et Capucine LARZILLÈRE

*Enseignantes au lycée Jean Jaurès de Montreuil
Comment faire évoluer la place des femmes et du genre dans les manuels d'histoire du lycée?
Retour d'expérience*

Huguette KLEIN

Vice-présidente de Réussir l'égalité femmes-hommes

Bibliographie indicative

55



Mot de bienvenue

Djénéba KEITA

Présidente du Centre Hubertine Auclert et conseillère régionale d'Île-de-France

La problématique de l'éducation à l'égalité est primordiale pour tenter de répondre à cette question simple : dans quelle société voulons-nous vivre ? Les manuels scolaires en sont le reflet. Ils mettent en lumière divers aspects de notre société. Quoi de plus pertinent qu'un manuel d'histoire ou de littérature pour comprendre l'enseignement dispensé et les valeurs transmises aux générations futures. Les observateurs et les observatrices étrangers et étrangères qui étudieraient de plus près nos manuels scolaires découvriraient une société française dans laquelle plus de 90 % des citoyens et des citoyennes seraient des hommes. Les grandes découvertes, l'art, la philosophie, les mathématiques seraient des domaines réservés aux garçons. On apprendrait que des métiers sont dédiés aux femmes, et d'autres aux hommes, ou que les femmes sont avant tout des « femmes de... » avant d'être des femmes à part entière. Ces observateurs et observatrices, ce sont vous. Vous avez tous et toutes lu les différentes études que le Centre Hubertine Auclert mène chaque année depuis trois ans. Elles produisent inlassablement les mêmes résultats. La société que je décrivais plus haut, et dont les données sont tirées de nos travaux, est-elle la société française ? Est-elle la société dans laquelle nous voulons vivre ? Non. Pourtant, en 2014, combien de faits sexistes, combien d'agressions sexuelles en direction des femmes sont dénombrées ?

Le Centre Hubertine Auclert a pour particularité de travailler sur la problématique de l'égalité femmes-hommes en transversalité. Nous pouvons ainsi analyser la construction de la parole et de la violence sexiste au cours de la vie. L'enfant qui s'éveille au monde absorbe les représentations d'adultes qu'on lui impose. Nous luttons contre ces représentations car elles débouchent sur la violence et l'exclusion. L'enjeu des manuels scolaires est d'apprendre dès l'enfance à exercer l'esprit critique et à ne fermer aucune porte. L'école doit être le lieu de tous les possibles pour l'adulte en devenir.

Il était donc important d'organiser ce colloque, pour faire l'état des travaux les plus récents consacrés à ce sujet. Nous n'avons pas pour seul objet de dénoncer.

En effet, des pistes concrètes seront présentées. Nous avons tenu à inviter les acteurs et les actrices de la chaîne du manuel scolaire. Nous savons que dans le domaine de l'égalité femmes-hommes, c'est la société entière qui doit se mobiliser.

Le Centre Hubertine Auclert travaille sur ce sujet depuis longtemps. Ce colloque était prévu depuis longtemps. Je le souligne, car les récentes annonces du gouvernement sur l'éducation à l'égalité dans le premier degré donnent une couleur particulière à notre journée. Je salue la présence parmi nous de la délégation au droit des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes du Sénat, tout comme celle du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, ainsi que de nos amies québécoises et belges qui se sont déplacées : le Conseil du statut de la femme du Québec, ainsi que la Direction de l'égalité des chances du ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Je tiens enfin à remercier tout particulièrement notre comité scientifique, composé d'expertes et d'experts, professionnel-le-s de l'éducation, chercheuses et chercheurs. Je remercie également Amandine Berton-Schmitt qui s'occupe de ces études depuis trois ans, ainsi que la directrice, Clémence Pajot.

Je vous remercie pour votre attention et vous souhaite une journée riche d'enseignements. J'attends beaucoup de ces discussions, qui doivent nous offrir des perspectives pour avancer. Nous menons ces études chaque année. Nous souhaitons voir quelles actions peuvent être mises en œuvre pour ne plus retrouver ces inégalités dans les manuels.

Ouverture

Clémence PAJOT,

Directrice du Centre Hubertine Auclert

Je vous remercie d'avoir répondu à notre invitation et d'être venus si nombreuses et si nombreux. Je voudrais vous dire quelques mots sur le Centre Hubertine Auclert, et expliquer les raisons de ce colloque.

Comme vous le savez, le centre Hubertine Auclert est un organisme associé de la région Île-de-France. Il a été créé pour diffuser une culture de l'égalité en Île-de-France. Cette démarche se construit avec l'ensemble de nos membres, associations, syndicats, collectivités locales... Nous accompagnons toute structure portant un projet dont la finalité est l'égalité entre les femmes et les hommes. En tant que centre de ressources, nous diffusons également beaucoup d'informations sur l'actualité, mais aussi des ressources utiles pour monter des actions sur ces sujets, notamment via le site Internet, sur lequel on trouve l'Egalithèque, qui est une base de données sur ces d'outils.

L'un des axes forts de notre action est l'éducation à l'égalité entre les filles et les garçons. Promouvoir une culture de l'égalité auprès du plus grand nombre nécessite de travailler en direction du milieu scolaire et, plus largement, en direction du milieu éducatif, auprès des jeunes, mais aussi auprès des encadrant-e-s. Nous avons à cœur de travailler à la fois auprès des individus, et de promouvoir des outils utiles pour travailler sur ces thématiques.

Depuis la création du Centre, nous avons accompagné un grand nombre de collectivités locales et d'établissements scolaires dans la mise en place d'actions pour l'égalité entre les femmes et les hommes. Ces actions passent par des propositions d'outils, d'expositions, de guides, d'ouvrages pour traiter de ces sujets, mais aussi la mise en relation avec des associations qui interviennent en milieu scolaire, mais aussi avec des expert-e-s, des chercheuses et des chercheurs qui peuvent apporter leur connaissance sur ces sujets.

Nous avons également à cœur de renforcer la connaissance sur les outils éducatifs et de dénoncer le sexisme en leur sein, car ils contribuent à diffuser des stéréotypes de genre. Dès la création du centre, nous avons commencé à mener ces études sur les manuels scolaires, dans le but de mettre en évidence les représentations de chacun des sexes.

Sans tarder, je laisse la parole à Amandine Berton-Schmitt, chargée d'éducation au sein du Centre Hubertine Auclert. Elle va vous révéler les principaux enseignements de ces études.

Introduction de la journée

Amandine BERTON-SCHMITT

L'objectif est de diffuser une culture de l'égalité entre les femmes et les hommes. Or le manuel scolaire est plus qu'un vecteur de connaissances, il est un outil de transmission d'une culture partagée. Par conséquent, il pourrait être un outil de transmission de la culture de l'égalité entre les femmes et les hommes au même titre qu'il doit être un outil de transmission des valeurs républicaines de l'école. Nous savons toutes et tous qu'il n'en est rien. Les travaux menés en France depuis les années 1970 sur ces sujets vont dans ce sens. Malheureusement, les études que nous avons réalisées depuis trois ans s'inscrivent dans la continuité de ces travaux. Nous avons réalisé trois études en 2011, 2012 et 2013. Nous nous sommes penchés sur les manuels du lycée, ce dernier étant au cœur des compétences du conseil régional. Il s'agit pour le Centre Hubertine Auclert de mettre en lumière les représentations à un moment « t » et de donner de la visibilité aux précédentes études. Nous nous inscrivons dans la lignée des travaux scientifiques menés sur ces questions au cours des 20 ou 30 dernières années.

Nous nous appuyons sur les outils méthodologiques qui ont été développés par Sylvie Cromer et Carole Brugeilles, spécialistes de ces questions en France. Nous avons développé ainsi une double approche, quantitative et qualitative. Lorsqu'on travaille sur ces questions, on se voit souvent reprocher le fait d'extraire des stéréotypes d'un manuel, sans l'inscrire dans un cadre quantitatif. Cet aspect revêt donc une importance particulière. Nous avons chaque année choisi de travailler sur des corpus délimités avec précision. Nous choisissons une matière. Nous retenons les manuels sortis juste après les derniers changements de programmes afin d'établir un corpus exhaustif dans la matière sélectionnée. Nous avons travaillé sur les manuels de seconde générale, et de CAP d'histoire, puis sur les manuels de terminale S et de terminale bac pro de mathématiques. Enfin, pour avoir un ensemble basé sur les matières de tronc commun, nous avons décidé l'année dernière d'étudier les manuels de français de secondes générale, technologique et professionnelle.

Je ne reviendrai pas en détail sur les résultats de ces trois études. Je me propose cependant d'en faire une synthèse.

Les deux principaux enseignements des trois études se résument en une sous-représentation colossale des femmes et la persistance de stéréotypes.

LE DÉSÉQUILIBRE NUMÉRIQUE

Dans les manuels d'histoire étudiés, seules 3 % des biographies sont consacrées à des femmes. Dans certains manuels, sur une dizaine de pages de biographies qui se trouvent à la fin d'un manuel d'histoire-géographie de seconde générale, il n'y a par exemple pas une seule femme. Dans les manuels de mathématiques, on trouve un personnage féminin pour cinq personnages masculins. Dans les manuels de littérature, seul-e-s 5% des auteur-e-s des textes soumis à l'étude des élèves sont des femmes.

En outre, on constate que des procédés d'invisibilité des femmes sont à l'œuvre. Dans les manuels d'histoire, on retrouve régulièrement en annexe des pages dédiées à l'histoire des femmes. Il n'y a pas de femmes dans le chapitre sur la révolution, mais une double page sur les femmes au cours de la révolution française. L'historienne Annie Rouquier dit que l'on met les femmes au même rang que la locomotive et les machines à vapeur. Mais on n'en fait pas des sujets de l'histoire.

Dans les manuels de mathématiques, différents procédés d'invisibilisation sont à l'œuvre. Les femmes scientifiques sont le plus souvent associées aux travaux de leur mari. Dans un manuel qui évoque la curiethérapie, il n'est question que de Pierre Curie. Certes, on trouve une photo de Marie Curie, mais la légende précise : « Marie Curie a longtemps été associée aux travaux de son mari, Pierre Curie » (manuel de terminal bac professionnel paru en 2012).

Dans les manuels de français, l'invisibilisation des femmes passe par le fait que les femmes présentées sont plus souvent des muses, des épouses, des amantes qui sont associées aux hommes. Ce ne sont pas des écrivaines en tant que telles.

LA PERSISTANCE DES STÉRÉOTYPES

Certes, nous ne constatons plus de stéréotypes du genre « Papa lit et maman coud », qui était le titre d'une étude réalisée dans les années 1980, mais nous trouvons des modes de représentation beaucoup plus pernecieux, donc plus difficiles à détecter. Le fait de travailler sur les aspects quantitatifs donne de la force aux études sur ces aspects.

Les personnages féminins sont bien moins diversifiés que ceux des hommes, notamment dans le monde du travail. Par exemple, dans les manuels d'histoire, être ouvrier au XIX^e et au XX^e siècle, qui est le titre d'un chapitre d'un manuel de seconde professionnelle, c'est d'abord être un homme. On passe de la représentation des ouvriers métallurgiques aux syndicalistes de Gandrange.

Dans les représentations du travail des femmes, on observe des stéréotypes classiques. On représente des ouvrières bobineuses dans une filature, mais on prend soin de préciser : « L'industrie textile a été la première à employer des femmes. Les machines qu'elles servent ne demandent pas de force musculaire ». Or il s'agit d'une erreur historique, car chacun sait que les usines textiles demandent une résistance physique extrême. En outre,

la phrase se poursuit par : « mais de l'habileté et de la concentration ». Est ainsi réintroduit le stéréotype des petites mains agiles des femmes dont on a besoin pour effectuer ce genre de travail. Dans un autre manuel, sur la même page, il y a deux exercices mathématiques : aux femmes, la vente d'appareils ménagers et aux hommes, les camionnettes des entreprises du bâtiment.

La persistance des stéréotypes apparaît également à travers le fait que l'art et la science restent masculines. Je prends l'exemple des deuxièmes et troisièmes de couverture des manuels de français de seconde, sur lesquelles figurent des frises chronologiques de l'ensemble des courants littéraires au programme : le baroque, le classique, les lumières, le symbolisme, le surréalisme, etc. Un certain nombre d'auteurs sont mis en exergue pour symboliser ces courants : Shakespeare, Diderot, Aragon, Maupassant, Lamartine, mais point de femmes. Bien que la persistance des stéréotypes soit souvent plus sournoise, certaines représentations sont rapidement identifiables. Un manuel de mathématiques de terminale S propose une page d'introduction aux nombres complexes. Ce chapitre comporte l'image d'un homme et d'une femme qui dansent. Que dit un homme complexe à une femme réelle : « Voulez-vous danser ? » Ensuite, on trouve un paragraphe consacré aux complexes de la vie illustrés par un dessin représentant une jeune femme devant son miroir qui dit : « Ils disent tous que je fais un complexe, mais je le vois bien, j'ai encore grossi ». Le Centre Hubertine Auclert cherche à sortir du seul constat afin de proposer des outils pour analyser, rendre visible et travailler en transversal. Rendre visible les procédés d'invisibilisation paraît important car il faut aiguïser l'œil, former, travailler son esprit critique pour pouvoir repérer et compter. Nous avons utilisé une grille d'analyse pour avoir une idée des représentations qui sont véhiculées dans un manuel. Je tiens à évoquer deux outils primordiaux : le guide de l'Unesco et le guide belge *Sexe et manuels*, sur lequel nous reviendrons cet après-midi.

Il est important d'analyser, de déconstruire et de lutter contre l'invisibilité. Si vous souhaitez travailler sur l'analyse de l'ensemble des représentations, je vous conseille le site Internet *Genrimages*, du centre audiovisuel Simone de Beauvoir, qui anime des ateliers de déconstruction des stéréotypes dans l'audiovisuel (films, clips, pubs). Les jeunes et les moins jeunes sont abreuvés d'images aujourd'hui. Il est très pertinent de mener ce travail de déconstruction des stéréotypes dans ce domaine.

La lutte contre l'invisibilité passe par la valorisation des travaux de femmes dans des domaines atypiques. Je peux évoquer par exemple la publication des affiches mettant en valeur des pionnières féministes de la première vague ou la pièce de théâtre de la Comédie des Ondes intitulée *Les Femmes de génie sont rares ?*.

Enfin, notre but est d'aider à intégrer le genre dans l'approche disciplinaire des enseignants et des enseignantes, et plus largement, dans l'ensemble de la vie scolaire. Nous reviendrons ultérieurement sur le manuel de Mnémosyne. Il existe un outil documentaire utilisable en SES intitulé « Bienvenue dans la vraie vie

des femmes ». Sur la vie scolaire, on trouve : l'excellent guide ressource sur l'égalité filles-garçons publié par la Mairie de Paris ; le guide des Ministères de l'Education nationale et des Droits des Femmes sur le repérage des comportements et des violences sexistes et sexuels ; le site de l'ONISEP.

J'en reviens à l'organisation de ce colloque, qui s'adresse aux enseignants, aux enseignantes, aux auteurs et auteures comme aux éditeurs et éditrices de manuels scolaires, syndicats enseignants, acteurs et actrices institutionnels et associatifs. La matinée sera consacrée aux apports scientifiques. Il nous a semblé intéressant de dresser une photographie de la recherche consacrée aux représentations sexuées et sexistes dans les manuels scolaires. Nous avons lancé un appel à communication qui a donné lieu à la sélection de sept communications. Cet après-midi, nous aurons une présentation en avant-première du rapport parlementaire de la Délégation aux droits des femmes du Sénat, qui travaille depuis six mois sur la question des stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires.

Nous terminerons par une table ronde pour réfléchir aux leviers efficaces pour faire évoluer les manuels scolaires. Des retours d'expériences et des recommandations de différents types d'acteurs, y compris internationaux, seront présentés. Cet après-midi nous permettra de réfléchir aux grandes lignes d'un guide pour faire des manuels, des outils de l'égalité.

Il est prévu de favoriser la diffusion d'une exposition intitulée *Manuels scolaires, en avant l'égalité* que le Centre Hubertine Auclert a conçue l'an dernier. Vous pouvez l'emprunter gratuitement auprès du centre. Nous avons également prévu d'enrichir notre site Internet avec la création de trois onglets distincts (connaître, alerter, progresser) qui permettront :

- / d'accéder aux recherches et aux analyses sur ces sujets ;
- / de signaler des contenus sexistes dans les manuels ;
- / de progresser en faisant le lien avec les outils adéquats.

Histoire, langues et sciences : une culture masculine ?

Sylvie CROMER, Sociologue

*Université de Lille 2, Droits et perspectives du droit
(EA 4487) et chercheuse associée à l'INED*

La question qui nous occupe aujourd'hui n'est guère nouvelle. Depuis plusieurs décennies, on s'interroge sur les manuels scolaires comme vecteurs de paix et d'égalité. Historiquement, la première initiative date de 1925 : la Société des Nations prône alors l'examen des manuels et leur révision pour combattre la xénophobie, le racisme et les stéréotypes. L'UNESCO reprend ce travail dès sa création, intégrant à partir des années 1970 la question des stéréotypes de sexe. En effet, le manuel n'est pas qu'un organisateur des connaissances à l'usage des enfants, même s'il s'agit là de sa fonction primordiale ; fondamentalement il construit et transmet, de manière explicite, une vision de l'organisation sociale qui le produit et plus généralement une vision du monde. Ainsi il n'est pas tant un reflet qu'une mise en ordre de la représentation de la réalité légitimée et par là-même, il diffuse des modèles de comportements sociaux, contribuant à l'élaboration des identités individuelles et collectives. C'est dans cette perspective que le manuel peut être examiné comme potentiel vecteur d'égalité et de compréhension ou au contraire de discrimination et de haine, entre les groupes sociaux, les cultures, les peuples... ou entre les sexes.

1
<http://unesdoc.unesco.org/>

2
Docteure en sciences politiques et chercheuse associée au Centre d'études de droit et sciences politiques de l'Université de Bourgogne.

3
Valérie Lanier, *L'accueil des enfants (d') immigrés dans les écoles françaises, Education entre culture familiale et culture du pays d'arrivée*, Thèse de science politique sous la direction de Jean-Claude Fritz, Université de Bourgogne, 2011.

À l'échelle internationale comme en France sont menées de nombreuses études. On lira toujours avec intérêt et profit la compilation faite par Andrée Michel sous l'égide de l'UNESCO en 1986 *Non aux stéréotypes ! Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires* en 1986¹.

Les résultats de ces enquêtes convergent. On peut les résumer ainsi :

/ un déséquilibre numérique entre les personnages masculins et féminins, en défaveur des personnages féminins ;

/ une bipolarisation des rôles masculins et féminins, avec un clivage entre les uns et les autres (« Papa lit, maman coud ») ;

/ une hiérarchisation, sachant que les rôles masculins sont toujours valorisés (la valence différentielle des sexes de Françoise Héritier).

Face à ces constats, beaucoup de mesures ont été prises. Aussi est-il intéressant aujourd'hui, quelques décennies plus tard, de dresser un état des lieux.

Pour organiser ce colloque, un appel à communication a été lancé. Les réponses ont été nombreuses, montrant que ce champ de recherche est très dynamique. Depuis les années 1970, les disciplines examinées se sont diversifiées et les manuels sont scrutés avec les nouveaux outils conceptuels à notre disposition, élargissant les pistes d'analyse et de réflexion.

VALÉRIE LANIER², LES FEMMES DANS LES MANUELS D'HISTOIRE DE COLLÈGE

Contrairement aux études menées par le Centre Hubertine Auclert, qui s'intéressent au lycée, j'ai travaillé sur les manuels de collège, car j'étudie des manuels relevant de l'enseignement obligatoire. En outre, les années de collège constitue une période importante de la construction de l'identité des enfants, notamment de leur identité sexuelle. En tant que politologue, je me suis intéressée aux manuels non seulement pour la place qu'ils prennent dans la scolarité de l'enfant, mais aussi parce qu'ils servent à mettre en œuvre des programmes nationaux issus des ministères, qui reflètent une idéologie politique.

Ma présentation porte sur une recherche en cours, qui s'inscrit dans la prolongation de ma recherche de doctorat sur l'ethnocentrisme dans les enseignements³. J'ai analysé au cours de ma thèse la manière dont les manuels scolaires présentent l'autre extra-occidental, dans les manuels de français et d'histoire du collège. Dans le prolongement de ces recherches, j'essaie de voir si d'autres acteurs porteurs d'altérité sont représentés de la même manière que les acteurs extra-occidentaux dans les manuels. Je me suis donc intéressée à l'image des femmes dans les manuels d'histoire. Mon travail a porté sur les manuels de la maison d'édition Nathan publiés entre 2009 et 2012, de la sixième à la troisième.

Cette analyse a été réalisée en deux temps. D'une part, une analyse quantitative qui porte sur le relevé des termes se rapportant aux hommes et aux femmes dans les textes des leçons, les documents, les présentations de documents, les sous-textes des documents, etc. ; le relevé des personnes citées nommément ou de manière suffisamment précise pour pouvoir les identifier dans les textes des leçons, les documents, les présentations de documents, les sous-textes des documents, etc. ; le relevé des auteurs et auteures de document ; le relevé des documents où une ou des femmes apparaissent ; le relevé des personnages clés dans les manuels de quatrième et de troisième. D'autre part, une analyse qualitative qui porte sur les textes et les iconographies où une ou des femmes apparaissent afin d'étudier comment les femmes sont caractérisées quand elles figurent dans les manuels.

Tout d'abord, l'analyse quantitative révèle que les femmes sont quasiment absentes des manuels. Le constat est le même dans les textes de leçons, les documents iconographiques et les documents textes.

Dans le manuel de sixième, sur les 217 documents iconographiques, seuls 26 représentent une ou des femmes, dont huit uniquement des femmes (Athena, Nefertibet, une femme athénienne dans sa maison, une femme filant la soie, la momie de la femme du frère de l'empereur Wu, des danseuses et musiciennes)⁴. Concernant les manuels de cinquième, sur 227 documents iconographiques, seuls 52 représentent des femmes, dont trois uniquement des femmes. Ce sont des portraits de Jeanne d'Arc et d'Isabelle d'Este, une miniature représentant des religieuses travaillant la laine. Concernant les manuels de quatrième, sur 189 documents, 60 représentent une ou des femmes, et 11 uniquement des femmes. Leur nombre est plus important en quatrième car on trouve des portraits de Julie de Lespinasse, Marie-Thérèse Geoffrin, Olympe De Gouges, Louise Michel et le dossier de deux pages sur « Les femmes et la révolution ». En troisième, sur les 179 documents iconographiques, 54 représentent une ou des femmes, dont 14 uniquement des femmes : un portrait de Rosa Luxembourg, d'Irène Namirovski, la une d'un journal présentant les femmes dans le gouvernement du front populaire, des photos de Mathilde dans *L'armée des ombres*, une publicité pour les frigidaires et une pour la 2CV, des photos de femmes travaillant dans une usine de lunettes de protection contre les gaz pendant la 1^{ère} guerre mondiale, de Simone Veil au parlement, d'une femme votant, d'une manifestation féministe, une affiche pour le marché commun européen, une autre célébrant la Libération de la France, une photo d'une femme pendant une échographie.

Concernant les documents textes, dans le manuel de sixième, sur les 22 textes, seuls 18 % font référence à une ou des femmes, la référence pouvant se limiter (et se limitant souvent) à un mot dans une phrase. Dans le manuel de cinquième, il y en a 16 % (25 textes) ; dans celui de quatrième, 12 % (22 textes) et dans celui de troisième, 8 % (14 textes). Le pourcentage est plus élevé en sixième et cinquième, car le programme porte sur le monde grec et le monde romain en sixième et on trouve alors des références aux déesses. En cinquième, on traite de l'Église en Occident, ce qui induit de nombreuses références à la Vierge.

En ce qui concerne les leçons et les présentations de dossier, les femmes sont encore moins présentes. Dans le manuel de sixième, seuls huit termes sont utilisés pour désigner une ou des femmes. Deux femmes sont nommées : Athéna et Isis. En cinquième, on trouve cinq termes. Trois femmes sont nommées : Jeanne d'Arc, Marie de Médicis, la régente Anne d'Autriche. En quatrième, on trouve quatre termes. Seule la reine Victoria est nommée. En troisième, deux termes se réfèrent aux femmes : « femme » et « veuve ». Aucun personnage féminin n'est nommé.

Dans les manuels de quatrième et de troisième, un encart est consacré aux personnages-clés à retenir. Dans le manuel de quatrième, parmi ces personnages-clés, on trouve 25 hommes et deux femmes (Olympe De Gouges et la reine Victoria), tandis qu'en troisième, on trouve 35 hommes et une femme (Rosa Luxembourg).

Ainsi, d'un point de vue quantitatif, peu de femmes ap-

paraissent. Elles reviennent généralement dans les pages spéciales dédiées aux femmes : « Les femmes et la révolution » (4^{ème} p.84-85) et « Ouvriers et ouvrières à la Belle Époque » (4^{ème} p.120-121). Cela rejoint le constat fait pour les personnages extra-occidentaux. Ces personnages sont quasiment inexistant dans les manuels d'histoire. Ils n'apparaissent souvent que quand ils sont en relation avec des personnages ou des États occidentaux.

S'agissant des auteurs des documents, les femmes sont également peu représentées : en sixième, on trouve 43 documents d'hommes contre 2 documents de femmes (l'historienne Claude Mossé et l'écrivaine Odile Weulersse) ; en cinquième, 124 documents d'hommes, contre deux documents de femmes (Christine de Pizan et la Princesse palatine) ; en quatrième, 142 documents d'hommes, contre sept documents de femmes (Madame de Sévigné, Catherine II, Madame de Campans, Olympe de Gouge, Louise Michel et Michelle Perrot). A noter qu'il y a parmi celle-ci une peintre, ce qui est une exception, les autres documents iconographiques étant uniquement réalisés par des hommes. Sur les sept documents, il y a trois auteures de lettres, ce qui est à comparer à la situation des auteurs extra-occidentaux, qui apparaissent souvent dans des genres littéraires mineurs dans les manuels de français et qui sont rarement auteurs des documents présentés dans les manuels d'histoire. Le manuel de troisième présente quant à lui 77 documents d'hommes contre neuf documents de femmes (Virginie Jija Mesropian, Rosa Luxembourg, Hannaarendt, Jyotsna Saksena [universitaire], Angela Merkel, Marie France Calle [journaliste], Irène Nemirovski [écrivaine], Lucie Aubrac).

Par ailleurs, l'analyse qualitative des manuels révèle que la représentation des femmes est toujours empreinte de stéréotypes de genre.

Les femmes sont présentées comme « les femmes », c'est-à-dire comme une masse homogène. Il y a très peu de femmes individualisées. On parle « des femmes », « des filles », etc. En regard de ces termes désignant les femmes, on trouve dans les documents comme dans les leçons, un vocabulaire beaucoup plus diversifié, plus riche pour désigner les hommes (en lien avec leur profession, leur statut, les nationalités, etc.) et beaucoup plus de personnages masculins nommés.

Les femmes sont représentées dans des rôles traditionnels : la mère de famille, la sœur... Même sur une image qui, a priori, ne concerne pas le milieu familial, une femme est représentée avec ses enfants. On trouve par exemple une image du régime de Vichy où figurent une femme et ses enfants (3^{ème} p.171), la Vierge avec l'enfant Jésus (par exemple 5^{ème} p.133), le monument aux morts avec une femme et ses enfants qui pleurent le père mort à la guerre (3^{ème} p.58). La femme est aussi épouse. Sur un portrait d'homme (6^{ème} p.58), celui-ci est accompagné de sa femme qui salue son mari partant à la guerre. A cela s'ajoute parfois l'utilisation de possessif et le fait qu'elles sont présentées par rapport à un homme : « ma mère », « le seigneur et sa femme », « vos femmes », etc. De plus, on trouve souvent les termes de femmes et enfants ensemble : « nos femmes, nos enfants ».

⁴ J'ai différencié les documents représentant uniquement des femmes de ceux représentant des femmes et des hommes. Mon hypothèse était que lorsqu'il n'y a que des femmes sur un document, la représentation pouvait être différente. Cela ne semble pas être le cas.

5

Doctorante en sciences du langage et en didactique des langues à l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne, membre du Centre d'études sur les littératures étrangères et comparées.

6

Les débats méthodologiques et terminologiques sont encore en cours pour savoir si la langue contient la culture à l'instar de Galisson (1991, *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE); si l'on parle d'une «langue-culture» comme symbiose d'éléments imbriqués (Puren, 2007, *Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées.*); si au contraire la culture consiste en une compétence propre à travailler et acquérir; ou si bexigence d'une compétence interculturelle prédomine (Abdallah-Preteuille, 1986, *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne) etc. Pour les besoins de cet article, on parlera indifféremment de langue, de culture, de langue et de culture ou de langue-culture, chaque expression contenant l'idée que les deux composantes existent, qu'elles soient ou non différenciées.

7

Entendu comme système de rapports sociaux hiérarchisés et de pouvoir, fondé sur une opposition construite entre deux pôles, masculin et féminin.

8

Baurens Mireille, 2006, Différenciations sexuées en classe de langues-cultures: palimpseste du genre, nouvelle friche pour la didactologie des langues-cultures. In *Langues-cultures et genre «C'est égal»...*, éla, 142, 239-255.

9

Baïder Fabienne, Papaïoannou Aphrodite, Nossenko Katia, 2014, 'Abdel prépare une quiche-lorraine'. Les avatars des rapports sociaux d'ethnie, de sexe et de classe en didactique de FLS. In *Langues, Genres et Pouvoirs*, Les Cahiers de Linguistique. À paraître.

La femme est aussi représentée dans le rôle de femme d'intérieur. Dans les iconographies, on trouve la femme athénienne qui s'occupe du linge (6^{ème} p.55); la femme au Moyen Âge qui file la laine (5^{ème} p.45); sur une affiche de la CGT de 1908 (4^{ème} p.123), une femme qui s'occupe de la cuisine et des enfants, le mari partant travailler ou boire des verres. On peut voir également une femme dans une cuisine (5^{ème} p.80) ou une femme qui semble très contente de posséder un nouveau frigidaire (3^{ème} p.35).

Lorsque les femmes sont présentées dans le milieu professionnel, elles travaillent dans des domaines traditionnellement réservés aux femmes, le textile essentiellement (5^{ème} p.89 ou 4^{ème} p.117).

En outre, la femme est représentée en position d'inférieure. Sur une image (4^{ème} p.25), on voit des hommes qui discutent, travaillent, échangent des idées. Au fond, la femme est en train de les servir. Cette représentation est identique lorsqu'il est question des salons littéraires: la femme organise des salons où les hommes échangent des idées.

Les femmes sont aussi présentées comme femme-objet: objet de publicité (frigidaire, 2CV, Air France), de désir (courtisane, favorite), de récompense (Sîta offerte en récompense), etc.

Enfin, l'image de la femme est aussi utilisée comme allégorie de la République, de la paix, de la liberté, de l'Allemagne et d'autre pays européens, de la France, des droits de l'Homme, etc. (par exemple 4^{ème} p.102, 132, 148 et 152).

Les femmes sont représentées essentiellement comme des personnes passives, et pas comme des actrices de l'histoire, à l'exception de Jeanne d'Arc qui est la seule héroïne présente dans les manuels. La plupart du temps, les femmes apparaissent au second plan, font «parties du décor» (par exemple 5^{ème} p.27 et 31, 4^{ème} p.21 et 111, 3^{ème} p.117).

Les iconographies représentant des femmes actives sont confinées généralement dans des dossiers spéciaux dans le manuel de quatrième: le dossier sur «La révolution et les femmes» où les femmes sont représentées manifestant ou discutant (4^{ème} p.84 et 85), et le dossier sur «Ouvriers et ouvrières à la belle époque» où une illustration montre les femmes trieuses de charbon en grève (4^{ème} p.120) – là aussi il est fait dans le même temps référence à leur rôle de mère, les banderoles qu'elles arborent demandant «A manger pour nos gosses!».

En conclusion, l'image donnée des femmes dans les manuels scolaires d'histoire de collège est donc une image assez traditionnelle et stéréotypée de la femme mère, épouse de, qui n'est que très rarement actrice de l'Histoire. C'est une image assez monolithique, les manuels ne donnant pas à voir de rôles variés pour les femmes et donc pas de modèles identificatoires variés pour les collégiennes.

Ce constat ne diffère donc pas énormément de ceux réalisés dans les années précédentes dans les différentes études sur les manuels scolaires des classes supérieures (lycées, lycées pro, etc.).

L'histoire enseignée reste celle des hommes. Il s'agit d'une histoire de guerre et de dirigeants politiques. Les femmes n'ont pas voix au chapitre.

Ce constat cependant n'est réalisé que sur les manuels d'une seule maison d'édition, Nathan, et ne préjuge pas de positionnement différent dans les manuels des autres maisons d'édition... Il faudra voir ce qu'il en est dans les autres maisons d'édition.

GRACE RANCHON⁵, « EST-CE QUE POLICIÈRE EST VRAIMENT LE FÉMININ DE POLICIER ? », MASCULIN, FÉMININ ET AUTRES DANS LES MANUELS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Lorsqu'on parle de manuels scolaires, la représentation commune est celle de livres destinés à un jeune public inscrit dans le processus d'éducation publique. Or, les enfants ne sont pas les seuls à manipuler des ouvrages liés à l'enseignement-apprentissage. De même, la formation et les questionnements pédagogiques peuvent également concerner des adultes en situation d'apprentissage.

Le Français Langue Étrangère (FLE), à savoir le français *perçu comme* une langue étrangère, est la discipline qui s'occupe de l'enseignement de la langue et de la culture françaises à des Allophones. Cet article s'inscrit dans la lignée d'un enseignement non pas à des enfants scolarisés (comme les Enfants Nouvellement Arrivés) et de son Français Langue Seconde ou Langue de Scolarisation, mais à des adultes allophones apprenant le français en situation endo ou exolingue, et s'intéresse à leurs manuels utilisés en France et à l'international.

Pour ce public, ainsi que pour leurs enseignant-e-s, les manuels constituent bien la première – et parfois la seule – source de référence de cette langue-culture⁶. D'autant que, selon les situations, il n'existe pas nécessairement en classe de langue d'accès à des compléments technologiques de type enregistrement audio-vidéo, projecteur, ou de la documentation authentique, qui viendraient compléter ou porter l'enseignement-apprentissage. On comprend donc bien dans ce cadre l'importance des manuels de Français Langue Étrangères, qui se trouvent en outre être les véhicules d'une certaine image de la France.

Les recherches croisant FLE et genre⁷ restent peu nombreuses. Elles s'inscrivent la plupart du temps dans une didactique des langues pratiquée dans un contexte scolaire et dans l'analyse des interactions comportementales genrées en classe de langue⁸. Peu s'intéressent aux manuels, encore moins pour des publics adultes⁹. Je me propose donc d'interroger le type de représentation que ces manuels contiennent, du

point de vue du genre. Il s'agit donc d'abord de décrire le type d'image globale qu'ils renvoient, et de questionner ensuite les rapports entre masculin et féminin qu'ils dépeignent.

Le contexte du FLE se distingue de celui de l'éducation scolaire française à plusieurs niveaux, qu'il est indispensable de préciser afin de percevoir le rôle de l'édition dans son contexte. Ainsi, il n'existe pas d'organisme national ou supranational coordonnant ou régissant l'enseignement du FLE, qui se pratique dans des structures aussi bien privées que publiques, avec des Allophones relevant de différentes catégories professionnelles, classes sociales, origines. Le panel des situations est donc très large. Les seules instances programmatiques sont les propositions du Conseil de l'Europe, qui a soumis un *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECRL) en 2001 afin d'harmoniser les niveaux par compétences, en proposant le classement : A1, A2, B1, B2, C1, C2. Ces indications ne constituent pas des directives en soi, et leur application ne relève d'aucune obligation. L'absence d'impératif programmatique absolu ou de contenu laisse donc toute latitude aux maisons d'édition. Leur seule contrainte effective est de répondre à certaines attentes des enseignant-e-s (attractivité, contenu grammatical, indications des Guides de l'enseignant-e) afin d'écouler leurs produits sur le marché. La spécificité du FLE se retrouve donc dans une pratique contextuelle particulièrement flexible, dont la seule coordination émane éventuellement des niveaux définis par le CECRL.

Le présent travail s'inspire cependant de la révision systématique de l'outillage scolaire entreprise depuis les années 1970 en France. Son objectif, qui était tout d'abord d'éliminer les représentations sexistes explicites ou implicites par des outils légaux (décrets, réformes, etc.), s'est élargi pour aborder les comportements genrés en classe de langue, jusqu'à la fameuse problématique de « la théorie du genre » [sic]¹⁰ en cours. L'important travail mené jusqu'à aujourd'hui permet de s'inspirer ou d'utiliser les outils créés pour étendre l'analyse de manuels à une multitude de disciplines.

Pour cette recherche, j'ai ainsi utilisé l'outil mis en place par Brugeilles et Cromer¹¹ dans leur étude des représentations sexistes dans les manuels scolaires. Je pose de ce fait l'hypothèse que les personnages présents dans le texte et l'image de manuels sont porteurs de genre, et que les analyser et analyser leurs relations revient à analyser le genre qui s'exprime à travers eux. Il s'agit donc concrètement de relever chaque occurrence de personnage, qui peut être nommé ou non-nommé : un pronom personnel dans un exemple grammatical constitue un personnage en soi ; puis de reporter ses caractéristiques dans une grille d'extraction de données préconstruite, adaptation de celle proposée par Brugeilles et Cromer. Cette grille contient un ensemble d'items et de propositions préétablis permettant de déconstruire les attributs identitaires et sociaux d'un personnage¹², et ce faisant de « déconstruire les caractéristiques [de leur] sexe social ». Ces items varient légèrement selon que le texte ou l'image est étudié : type de personnage, âge, sexe/genre, dénomination¹³, action entreprise et valence de l'action¹⁴, entrée en relation avec d'autres personnages et type de relation¹⁵, contexte/lieu¹⁶,

mention explicite d'une situation professionnelle, posture physique, allure générale.

Au final, à travers cette étude quantitative mise en perspective par une lecture qualitative des résultats, il est possible de mettre en relation les attributs relatifs aux deux extrêmes du continuum genré : masculin et féminin, et d'établir une représentation des rapports sociaux qui s'établissent entre eux.

Le corpus de cette recherche est constitué de sept manuels universalistes de niveau A2¹⁷, édités après le CECRL, choisis afin de constituer un éventail des principales maisons d'édition publiant des ouvrages FLE : *Connexions* (Didier, 2004), *Alter-Ego* (Hachette FLE, 2008), *Ici 2* (Clé International, 2007), *Nouveau Rond-Point 1* (Maison des langues, 2011), *Agenda* (Hachette FLE, 2011), *Vite et Bien* (Clé International, 2009), *Latitudes 2* (Clé International, 2009)¹⁸. Le très large corpus, constitué par plus de 5500 personnages pour le texte et un peu moins de 1500 pour l'image, oblige à circonscrire l'étude aux manuels dits de l'élève uniquement, hors Préface, Annexes, ou Guide de l'enseignant-e.

Pour les besoins de l'article, les résultats seront limités à ceux attendant aux personnages désignés comme *féminin* ou *masculin* uniquement, et aux données les plus pertinentes. Les résultats du texte ou de l'image se confirmant dans l'ensemble, ceux relatifs à l'un ou à l'autre seront utilisés tout en précisant leur appartenance. Par ailleurs, plus encore que les résultats chiffrés, ce sont les écarts persistants entre personnages masculins et féminins qui constituent l'élément central de cette recherche.

Alors, les manuels de FLE dépeignent-ils des rapports de genre inégalitaires ? Sont-ils sexistes ? Un simple regard aux taux présentiels dans le texte a de quoi éclairer sur cette question. Avec 34,1% de personnages adultes masculins contre 24,6% de personnages féminins, la présence majoritaire est largement masculine. À cela s'ajoute le masculin grammatical (12,94%), répondant à la fameuse règle d'accord du français selon laquelle en cas de pluriel, *le masculin l'emporte sur le féminin* [sic] : son effet d'occultation des sujets féminins renforce la présence masculine, qui recouvre alors près de la moitié des personnages contre moins d'un quart pour les femmes. Les manuels sont donc porteurs d'une hiérarchie qui s'exprime dans un premier temps par le seul nombre de personnages conscrits à l'un ou l'autre pôle. Leur inscription dans un univers genré est renforcée par une d'intolérance au non-genré, aux éléments définis comme *neutres*¹⁹. Alors que dans le texte la neutralité concerne moins de 5% des personnages (phénomène dû à la forte prégnance du genre morphologique dans la langue française?), dans l'image, où aucune exigence de la langue et de ses accords ne vient interférer, elle tombe à 0,55%. Il existe donc une réelle exigence d'assignation de genre.

Si l'on s'attache à relever le contexte dans lequel ces personnages apparaissent, on constate que dans le texte, en prenant en compte l'écart numérique initial des personnages, davantage de personnages féminins occupent l'espace familial. Si l'écart est comparativement faible, celui concernant l'environnement professionnel

10

Les nombreuses polémiques autour de l'introduction du genre à l'école a pris en France une ampleur sociale lors de son introduction – avec différents niveaux de succès – dans les manuels de S.V.T. à destination de Premières L. en 2011. Depuis, devenu notamment le cheval de bataille des opposant-e-s à l'ouverture du mariage civil aux homosexuel-le-s, il cristallise le rejet et toutes les tensions ou craintes liés au questionnement d'un genre socialement construit.

11

Brugeilles Carole et Cromer Sylvie, 2005, *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Paris: Cepad.

12

Ou de groupes de personnages. Pour les besoins de cet article, les personnages seuls ont été exclusivement retenus.

13

Forme sous laquelle apparaît le personnage dans le texte : prénom, nom de famille, métier, lien familial, etc.

14

Action effectuée ou subie.

15

Interaction ou coprésence, avec qui (personnage masculin/féminin/etc.) et selon quelle hiérarchie (personnage en position haute/basse).

16

Public, privé, contexte familial, professionnel, amical, etc.

17

Niveau se dégageant de l'excuse d'une représentation excessivement simplifiée qui pourrait s'appliquer à des niveaux pour débutant-e-s extrêmes.

18

Pour consulter les références précises des ouvrages du corpus, s'adresser au Centre Hubertine Auclert

19

Pouvant être dans le texte « une personne », ou dans l'image un personnage aux formes indéfinies.

a de quoi conforter les soupçons de sexisme : 8,5% des hommes adultes apparaissent dans ce type d'environnement, et 11,2% occupent une profession dans l'image ; contre respectivement 3,5% et 6,9% des personnages féminins. Ceux-ci sont par ailleurs plus souvent représentés dans un domaine professionnel socialement sous-considéré (1,5% contre 0,35%). On retrouve ici l'écho de situations stéréotypisantes d'une part en termes d'occupation de l'espace, où les personnages masculins apparaissent dans l'espace public-professionnel tandis que les personnages féminins sont assignés au privé-foyer, d'autre part en terme de valorisation sociale par l'emploi : non seulement l'accès au travail n'est pas le même, mais sa nature engendre une situation inégalitaire.

Le pouvoir symbolique ainsi différencié, attribué à l'une ou l'autre catégorie masculine ou féminine, trouve ici une expression purement sociale dans l'approche par l'environnement et le travail. Mais il s'exprime également en termes de répartition des compétences et d'agentivité/passivité liées à l'un ou l'autre pôle genre.

Les disparités relevées dans les catégories d'action font écho à une narration traditionaliste des activités dites féminines et masculines. Si on s'attache ainsi à la répartition de l'acte de la parole dans le texte, en différenciant la production de discours construit, raisonné ou argumentatif (item « parler » de la catégorie), et celle d'un discours relatif à des sujets superficiels ou futiles (catégorie « bavarder »), l'écart entre production masculine et féminine est respectivement de +1,7% et +0,2% avec prédominance masculine. L'écart se réduit donc selon la nature du discours produit. Bien sûr, on retrouve également l'écart correspondant au travail (+2,5%). Quant aux actes relatifs à la beauté, tout simplement aucun personnage masculin n'est concerné. Il faut noter cependant que « réussir » n'est pas l'attribut de l'un ou l'autre genre, avec sa faible occurrence mais sa parité parfaite (0,1%).

En se penchant sur la valeur hiérarchique des personnages en interaction, on voit encore une fois l'écart se réduire selon un schéma lié à des valeurs stéréotypées. Avec un écart de +5% pour les personnages masculins lorsqu'il s'agit d'effectuer une action dans le texte (*valence dite positive*), qui se réduit à +0,85% lorsque l'action est subie (*valence négative*), l'idée d'une agentivité attribuée selon le genre émerge ici, et se trouve confirmée lorsqu'on aborde la posture physique des personnages dans l'image. Pour une fois, les personnages féminins prédominent dans certaines catégories : lorsqu'ils sont allongés (+0,2%) et lorsque le cadrage de l'image se fait sur le visage uniquement (+0,7%). Il n'y a cependant pas de quoi se réjouir : ces deux types de positions ont pour caractéristique de présenter un corps coupé, absent, fondamentalement inactif. Les personnages féminins sont donc coupés de l'action, de l'agentivité et, ce faisant, du pouvoir.

Au final, les personnages féminins ne sont pas absents des manuels. Cependant, l'accumulation d'attributs de genre à portée négative conduit à les sous-considérer selon un récit stéréotypisant. Pour illustrer le phénomène, on peut se pencher sur un extrait d'un de ces ouvrages : pour deux photos placées côte-à-côte

sur une même page, on observe sur la première un personnage féminin seul, en situation professionnelle, active. La deuxième montre ce même personnage, cette fois entouré de collègues exclusivement masculins : sur cette dernière, le personnage initial est clairement, physiquement en retrait, inactive alors que ses collègues masculins se trouvent dans des positions d'action (lèvres, gestes, postures). Cette représentation est symbolique, et tout-à-fait symptomatique de ce qu'on trouve dans les manuels étudiés : il émerge quelques réels efforts quant à la représentation féminine, mais qui restent très ponctuels.

En cumulant la totalité des résultats, il est visible que l'ensemble concourt à dépendre des personnages organisés selon une bipolarité, une dichotomie dans laquelle une hiérarchie s'établit. Ces ouvrages s'inscrivent donc dans une thématique du genre comme rapport de pouvoir asymétrique, établi en faveur d'un pôle masculin, au détriment de celui féminin. La différenciation systématique des actions, compétences, valeurs sociales attribuées instaure un système essentiellement discriminant du point de vue du genre.

Cet état des lieux dissimule cependant une disparité qui apparaît selon les manuels. En effet, les rapports de genre varient aussi en fonction des ouvrages étudiés²⁰. Le manuel *Nouveau Rond-Point 1* se distingue par le nombre réduit de personnages qu'il comporte, attendant probablement à la méthodologie dans laquelle il s'inscrit, seul de sa catégorie : la Perspective Actionnelle. Ce courant doit amener les apprenant-e-s à devenir des acteur-trice-s de leur apprentissage, et incite plus à l'action dans le quotidien réel qu'à la projection dans des contextes fictifs. Il évite donc, par un nombre de personnages restreint, les occasions de sexisme.

La plupart se situent à un niveau « moyen », proposant une vision discriminante qui tend à varier selon les chapitres et les thématiques abordées. Tout comme on parle de « racisme ordinaire », on pourrait dire qu'on y trouve un « sexisme ordinaire », fluctuant, sous-jacent à l'ensemble. Leur traitement des rapports de genre reproduit celui qui est fait au quotidien dans la société française. C'est le cas des manuels *Alter-Ego*, *Agenda*, *Vite et Bien*, *Latitudes 2*.

Aux deux extrêmes, on trouve d'abord l'ouvrage *Connexions* qui, tout en proposant une vision particulièrement sexiste, échoue également à mettre en scène toute variation sociale ou ethnique. Cet ouvrage est donc rétrograde à tous égards. On trouve au contraire un pôle résolument progressiste avec *Ici 2*, qui s'attache d'une part à présenter une présence genrée paritaire à travers la mise en scène de ses personnages, et d'autre part ne participe pas à l'occultation du féminin par l'utilisation d'un langage masculin assimilé au neutre. Chaque utilisation du masculin dans le texte est visiblement la conséquence d'un choix lié au contexte du discours, sans que les formes masculines soient prises *par défaut* et qu'elles portent donc une valeur universalisante. Dans les autres cas, le langage y est systématisé comme complémentaire par l'utilisation de formes de type « *un/lune* ». Il est par ailleurs notable que l'ouvrage le moins sexiste soit aussi le seul qui inclut à deux endroits la possibilité de personnages homosexuel-

20

Mais ils ne varient pas selon la constitution des équipes de rédaction : le fait qu'elles soient à majorité féminine ou masculine n'influe pas sur les résultats finaux observés.

le-s²¹. On voit ici se dessiner le lien entre genre et sexualité²², où la sexualité définit en partie le genre : la relation s'établit ici par la correspondance entre non-sexisme et non-hétérosexualité. Il est en définitive tout-à-fait sensible que le langage a ici fait l'objet d'un questionnement réel de la part des équipes de rédaction et/ou de la maison d'édition.

Et c'est sûrement ici un fait essentiel dans la réflexion du manuel et du genre : la connexion peut-elle se faire si les auteur-e-s et les maisons d'édition n'en endossent pas le rôle ? Dans les manuels étudiés ici, c'est bien la culture du groupe social dominant qui est transcrite dans des ouvrages qui doivent former des apprenant-e-s à la langue-culture française, à savoir une culture blanche, masculine, hétérosexuelle. Le dépassement d'une telle description ne peut se faire qu'à condition qu'il existe des leviers de réflexion chez les acteur-trice-s du manuel. C'est pourquoi, afin d'aller au-delà d'un constat faisant effectivement état de représentations sexistes dans les manuels de FLE, un prolongement de la réflexion quant à la responsabilisation doit émerger.

Dans cette optique, je souhaite proposer ici, en guise de conclusion, le fragment d'un travail en cours. Afin de comprendre la prise en compte du genre chez les concepteur-trice-s de ces manuels, des entretiens de recherche sont menés auprès d'auteur-e-s et de maisons d'édition. Ce travail n'est à ce jour pas encore finalisé²³, mais deux points peuvent fournir un éclairage sur la recherche présentée ici.

La tendance dans les discours des entretiens recueillis à cette occasion, est à affirmer qu'aucune recommandation ou guide de rédaction ne préside à la conception de ces ouvrages, car la prise en compte des rapports de genre se fait de manière spontanée, sans qu'il soit besoin de l'explicitier. Or, on a bien vu ici que ce manque de prise en compte systématisée aboutit, dans la plupart des cas, à une représentation à tendance largement discriminatoire.

Par ailleurs, un extrait particulier d'un des ouvrages mentionnés ici semble bien illustrer l'ensemble de cette problématique. On y voit, sur une page d'activité dédiée à une activité de compréhension orale, une série de professions qui sont soit mises à la forme masculine-féminisée : « *agriculteur/trice* », « *informaticien/ne* », etc. ; soit épiciènes (« *dentiste* ») ; soit dont la féminisation absente fait écho à des problématiques de féminisations des noms de métiers dont certaines formes ne sont pas courantes ou peu familières aux Francophones (« *médecin* », dont la féminisation reste sujet à débat²⁴). Reste un terme qui n'est pas épiciène, dont la féminisation existe bien et est d'usage courant, qui n'apparaît pourtant pas dans cette liste : « *policier* » n'a pas son pendant féminin « *policrière* ». Il est apparu lors d'un entretien de recherche auprès de la maison d'édition qu'un concours de circonstances avait présidé à ce choix qui avait réellement fait débat, nécessitant jusqu'à une sorte de table-ronde entre auteur-e-s et éditeur-trice afin de réfléchir à l'introduction de ce mot à la féminisation, ici rendue impossible. La justification de ce choix importe moins que la mention d'un questionnement certes ponctuel mais explicite.

En effet : s'il existe une interrogation du genre dans les

manuels par le biais de la recherche, comme le présent travail effectué sur les représentations, ce questionnement reste à être exprimé par ses acteur-trice-s. C'est une piste qui se dessine pour le changement : celle d'un travail des auteur-e-s et maisons d'édition sur le contenu représentationnel de leurs ouvrages, et leurs propres représentations personnelles y présidant.

La question émise par le sujet lors de l'entretien cité plus haut, afin d'exprimer ses doutes quant à une féminisation mal encadrée et sujette à une certaine circonspection : « *Est-ce que policière est vraiment le féminin de policier ?* », résume à elle seule l'entièreté de la problématique. Car de fait, c'est en se demandant si policière est vraiment le féminin de policier, et surtout si policier est vraiment le masculin de policière, que pourra s'élaborer un processus de remédiation à ces représentations.

RACHEL HUTCHINS²⁵, LES FEMMES ET LE FÉMINISME DANS LES PROGRAMMES ET LES MANUELS SCOLAIRES D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE EN FRANCE ET AUX ÉTATS-UNIS (1980-2011)

En France comme aux États-Unis, depuis la révolution fondatrice de l'État moderne, les femmes ont été reléguées à la sphère privée, qui est elle-même un concept inventé par le modernisme²⁶. L'État-Nation et l'identité nationale se sont développés conjointement, attribuant des rôles différenciés aux femmes et aux hommes. Le nationalisme s'appuie sur ces différences et les maintient, comptant, par exemple, sur les femmes pour assurer la perpétuation de la nation à travers les enfants et sur les hommes pour en assurer la défense militaire²⁷. Le féminisme requiert donc une renégociation du nationalisme et de l'identité nationale, exigeant à la fois l'inclusion des femmes dans le roman national, ainsi qu'une remise en question du rôle des hommes en tant qu'acteurs et moteurs de la nation, et des femmes en tant que mères, défenseuses de la culture nationale, symboles et objets souvent passifs.

L'étude porte sur les manuels et les programmes de l'école élémentaire, lieu de socialisation primaire (le CM1 et le CM2 en France, et l'équivalent du CM2 aux États-Unis). Seront étudiés les manuels à partir des années 1980, car cette période correspond à la remise en place de l'histoire comme discipline en tant que telle en France (après les années 1970 où elle était englobée avec les matières dites « d'éveil »), et aux premières réformes féministes et multiculturalistes aux États-Unis, suivies d'une réaction traditionaliste. Cette étude porte sur 27 manuels français et 12 manuels américains.

En préambule, il serait utile d'évoquer brièvement le système de production des programmes et des manuels américains. Contrairement à la France, le système scolaire américain est décentralisé. Chaque état crée son propre programme, et ceux-ci sont souvent courts et peu détaillés. Cependant, il existe une forme d'unité nationale à travers des manuels scolaires, car il y a peu de maisons d'édition pour les ouvrages du primaire. Les manuels étant distribués à l'échelle nationale, ils remplacent en quelque sorte un programme centralisé. Le processus, il convient également de le noter, est hautement politisé, car plusieurs états influents permettent l'intervention

²¹ À travers l'évocation d'une famille monoparentale et d'un texte où l'on peut comprendre que le personnage féminin est homosexuel.

²² Bereni Laure, Chauvin Sébastien et al., Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre. Belgique: De Boeck.

²³ Ranchon Grâce, *Une didactique de la langue, de la culture et du genre : le manuel FLE au crible du genre, attentes et réalisations. Enquête auprès des maisons d'édition et de leurs auteur-e-s* (titre provisoire), Thèse en Sciences du Langage, sous la direction de Rispaill Marielle et Baurens Mireille, Saint-Étienne, Université Jean Monnet, à paraître.

²⁴ Le Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers produit par le Centre National de la Recherche Scientifique, Institut National de la Langue Française (1999), *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*. propose « docteure » ou « médecine », sans qu'aucune de ces formes soit d'usage courant dans le français parlé en France.

²⁵ Maîtresse de conférence en civilisation américaine à l'Université de Lorraine.

²⁶ Nira YUVAL-DAVIS, *Gender & Nation*, London: SAGE, 1997.

²⁷ George MOSSE, *The Image of Man: The Creation of Modern Masculinity*, Oxford: Oxford University Press, 1998.

directe des citoyen-ne-s et des groupes de pression, qui ont une influence considérable sur les maisons d'éditions et des élus qui, dans certains états, choisissent les manuels dont l'état financera l'achat. Ainsi, le processus de rédaction des ouvrages scolaires ne provient pas autant qu'en France « d'en haut ».

Cet article commencera par évoquer rapidement les programmes. S'ensuivra une vue d'ensemble des manuels, puis un bilan des sujets-clés concernant l'égalité entre les femmes et les hommes.

La France connaît un changement majeur à partir de 2002 dans les programmes du primaire, avec l'introduction d'une approche critique qui consiste à s'interroger sur l'absence des femmes dans les récits historiques et la limitation des rôles des femmes dans le passé. Cependant, ces programmes incluent encore peu de femmes parmi les figures nommées. En effet, dans les programmes et les documents d'accompagnement, on dénombre 14 personnages que doivent connaître les élèves du primaire, dont deux seulement sont des femmes (Jeanne d'Arc et Marie Curie)²⁸. Aux États-Unis, en revanche, la plupart des programmes des états ne font pas l'objet d'une approche critique, mais les femmes constituent environ 20% des personnages nommés. Les programmes restent dans l'ensemble peu détaillés. Il est donc plus instructif d'examiner l'interprétation que font les manuels de ces programmes.

Les illustrations dans les ouvrages scolaires offrent une vision d'ensemble révélatrice, car le choix des images démontre ce que les auteurs et les maisons d'édition souhaitent mettre en valeur. La parité hommes-femmes en histoire n'est peut-être pas envisageable, mais il est néanmoins possible de viser davantage d'intégration des femmes dans le récit et les images qui l'accompagnent dans des rôles plus actifs, et une sensibilisation à une présence féminine plus importante. Le premier tableau présente les chiffres pour les ouvrages français pris dans l'ensemble.

Tableau 1 : Les femmes et les hommes dans les illustrations – Ouvrages français entiers

	POURCENTAGE D'ILLUSTRATIONS COMPRENANT DES FEMMES	POURCENTAGE D'ILLUSTRATIONS COMPRENANT DES HOMMES
1985 CM	33%	95%
1997 CM1	34%	95%
1997 CM2	42%	93%
2003 CM1	37%	93%
2003 CM2	48%	87%
2010 CM1	34%	95%
2010 CM2	43%	89%

On constate de prime abord que l'évolution des manuels français n'est pas linéaire. Les ouvrages de CM2 parus à partir de 1995 contiennent un plus grand pourcentage

d'illustrations comprenant des femmes que les éditions précédentes (augmentation qui précède les réformes des programmes de 2002). Dans les ouvrages de CM1, la place des femmes n'évolue guère. Dans l'ensemble des ouvrages, les hommes restent très largement majoritaires, les femmes apparaissant surtout dans des images de groupes mixtes. Aux États-Unis, comme le montre le deuxième tableau, on constate en revanche une baisse de la visibilité des femmes, ce qui démontre, selon mes hypothèses, la réaction anti-féministe et, de manière générale, la puissance accrue d'un mouvement conservateur qui œuvrent pour un retour à des récits traditionnels en histoire.

Tableau 2 : Les femmes et les hommes dans les illustrations – Ouvrages américains entiers

	POURCENTAGE D'ILLUSTRATIONS COMPRENANT DES FEMMES	POURCENTAGE D'ILLUSTRATIONS COMPRENANT DES HOMMES
1982	42%	85%
1997	36%	83%
2003	35%	87%

Dans les parties des manuels consacrées uniquement à l'histoire, la disparité est encore plus grande, comme le montre le troisième tableau concernant les ouvrages français.

Tableau 3 : Ouvrages français – Histoire

	POURCENTAGE D'ILLUSTRATIONS HISTORIQUES COMPRENANT DES FEMMES	POURCENTAGE D'ILLUSTRATIONS HISTORIQUES COMPRENANT DES HOMMES
1985 CM	29%	96%
1997 CM1	25%	96%
1997 CM2	39%	93%
2003 CM1	30%	93%
2003 CM2	41%	87%
2010 CM1	31%	96%
2010 CM2	38%	90%

Dans les manuels de CM1, l'écart entre la visibilité des hommes et des femmes est encore plus frappant, et il se creuse davantage lorsque l'on retire de ces chiffres les images représentant des femmes passives ou figurant au second plan, des ouvrages d'art et des allégories. Dans les ouvrages les plus récents, les illustrations historiques montrant des femmes réelles (ou censées l'être) et actives constituent uniquement 20% et 26% pour les ouvrages de CM1 et CM2, respectivement (et le chiffre pour le CM1 descend à 15% si on ne tient pas compte de Jeanne d'Arc).

A titre de comparaison, le quatrième tableau montre la baisse assez nette du pourcentage des femmes dans

²⁸ Le pourcentage s'améliore lorsqu'on considère les 21 personnages supplémentaires qui sont nommés en tant que sujet possible, mais non pas obligatoire, dont cinq sont des femmes.

les illustrations historiques après les années 1980 dans les manuels américains. Cette diminution est d'autant plus frappante que les manuels contiennent désormais beaucoup plus d'images que leurs prédécesseurs. Les manuels de 1982 contiennent en moyenne 117 illustrations historiques comportant des personnes ; ce chiffre s'élève à 372 en 1997 et 427 en 2003. Il convient de préciser que les ouvrages américains sont beaucoup plus longs que les éditions françaises : 600 pages en moyenne, contre une centaine pour les manuels français. On pourrait ainsi s'attendre à ce que les ouvrages américains puissent plus facilement inclure des aspects moins connus de l'histoire nationale et montrer ainsi davantage de femmes. Toutefois, les pourcentages ne témoignent pas d'une volonté marquée de mettre en avant les femmes.

Tableau 4 : Ouvrages américains – Histoire

	POURCENTAGE D'ILLUSTRATIONS HISTORIQUES COMPRENANT DES FEMMES	POURCENTAGE D'ILLUSTRATIONS HISTORIQUES COMPRENANT DES HOMMES
1982	39%	86%
1997	30%	84%
2003	30%	90%

Si, comparés aux ouvrages français, les manuels américains montrent beaucoup moins d'images représentant les femmes en tant qu'allégorie ou objet d'art, ceux-ci présentent néanmoins des illustrations où les femmes se situent au second plan. Si on enlève ces images de nos chiffres, les ouvrages américains les plus récents contiennent 27% d'images historiques comprenant des femmes, soit un pourcentage comparable aux manuels français.

En ce qui concerne les parties des manuels consacrées à la géographie et à l'éducation civique, le pourcentage de femmes et d'hommes fluctue tellement d'un ouvrage à un autre que les moyennes ne sont pas très utiles. Certains ouvrages atteignent la parité (par exemple, Nathan CM1 2010, avec 75% de ces images montrant des femmes et 81% montrant des hommes), alors que d'autres en sont assez loin (Nathan CM2 2010, 61 % et 86%, respectivement). Ces variations indiquent surtout que la question de la représentation des femmes dans les manuels n'est pas encore posée de façon systématique. En outre, les chiffres sont trompeurs, car sont concernées principalement des scènes de rue, où les personnages ne sont pas vraiment essentiels.

Comme le montre le cinquième tableau, les manuels américains témoignent d'un réel effort pour montrer plus de femmes à travers les images de personnages contemporains (et les chiffres varient peu d'un ouvrage à un autre de la même période).

Tableau 5 : Ouvrages américains – Société contemporaine

	POURCENTAGE D'ILLUSTRATIONS CONTEMPORAINES COMPRENANT DES FEMMES	POURCENTAGE D'ILLUSTRATIONS CONTEMPORAINES COMPRENANT DES HOMMES
1982	55 %	79%
1997	73 %	66 %
2003	71 %	73 %

Ceci représente peut-être un compromis pour les éditeurs, car cette technique permet d'inclure des femmes sans que cela soit au détriment d'un récit historique traditionnel.

Au-delà des chiffres, le contenu de ces images est, quant à lui, plus significatif. En France, les auteur-e-s et les éditeur-trice-s ne sont pas systématiquement très attentifs aux rôles attribués aux femmes dans leurs représentations. La grande majorité des illustrations de professions diverses montrent des hommes, et lorsqu'elles apparaissent, les femmes sont souvent montrées dans des rôles moins prestigieux que les hommes. Dans le manuel de Nathan publié en 2010, par exemple, on précise bien « une hôtesse de caisse », mais « un chirurgien ». Par ailleurs, les femmes sont très souvent représentées en tant qu'objet. Lorsqu'elles sont seules, elles figurent principalement en tant qu'allégories de la République, dans des images d'art, ou des publicités. Il n'existe pas encore dans la plupart des ouvrages scolaires de regard critique sur l'image de la femme et l'utilisation qui en est faite dans les publicités. Seul l'ouvrage d'Hatier de CM2 le plus récent commence à émettre une interrogation sur ces procédés, en disant d'une publicité des années 1960 que sa représentation des relations au sein du couple choque notre sensibilité actuelle. En dehors de ces images, les femmes sont le plus souvent montrées en famille, mettant en scène les changements culturels ou la vie typique de leur époque. Elles apparaissent aussi ponctuellement dans les usines et les bureaux à partir de l'ère industrielle et pendant la Seconde guerre mondiale (surtout dans des professions stéréotypées pour être « féminines », telles que les textiles ou en tant que secrétaires). Comme nous verrons par la suite, certains manuels mettent en scène le mouvement pour le suffrage féminin, et la plupart des ouvrages montrent une photographie des femmes votant dans les élections de 1944. Enfin, les femmes figurent souvent dans des situations où elles sont des victimes, y compris le massacre de la Saint Barthélemy, la déportation des Juifs et l'exode des familles en France pendant la Seconde guerre mondiale.

Quant aux individus, peu de femmes semblent être ancrées dans la mémoire nationale en figurant dans une majorité des manuels. Seules les deux femmes dont l'inclusion dans le curriculum est requise par les programmes apparaissent dans tous les ouvrages récents : Jeanne d'Arc et Marie Curie (qui est mise en valeur depuis 1995 à son propre titre, non seulement comme participante aux travaux de son mari, tel que fut le cas encore souvent en 1985). Joséphine de Beauharnais apparaît souvent, mais généralement

aux côtés de son époux. Simone Veil figure dans deux des ouvrages de CM2 les plus récents (y compris dans une courte biographie chez Sedrap qui évoque entre autres son rôle dans l'autorisation de l'IVG). D'autres femmes qui auraient pu figurer de manière plus visible n'apparaissent que sporadiquement : Olympe de Gouges, qui figure dans deux ouvrages de la présente étude (Istra CM2 2004 et Sedrap CM2 2010), et Louise Michel, qui apparaissaient plus souvent en 1985 et 1995 (deux ouvrages sur trois) pour ne figurer dans aucun des manuels les plus récents. Les manuels ne vont donc pas au-delà des instructions officielles pour montrer des femmes qui ne sont pas nommées dans les programmes ou documents d'accompagnement. Il convient de noter que Jeanne d'Arc est le personnage le plus souvent montré dans les illustrations après Charles de Gaulle. Au-delà de leur rôle historique, tous deux incarnent la défense de la patrie et figurent dans les ouvrages comme des symboles nationaux. Jeanne d'Arc n'est donc pas une simple femme, mais une icône dont la représentation se distingue des autres figures historiques. Elle s'inscrit peut-être davantage dans la lignée des allégories, montrant encore une fois que souvent les femmes dans les manuels français tiennent un rôle d'objet national.

Aux États-Unis, davantage d'efforts sont consentis pour montrer les femmes dans des rôles plus variés. Parmi les personnages nommés dans les illustrations des manuels américains, entre 20 et 25 pour cent sont des femmes, contre 11 à 13 pour cent dans les ouvrages français. Ainsi, les manuels américains montrent la première femme pilote, les femmes pendant la révolution américaine, dont une remplaçant son mari au canon, la première poète américaine d'origine africaine ou encore les femmes au travail pendant la Seconde guerre mondiale sont ainsi représentées. Ces images sont, on le remarquera, assez nationalistes. Elles mettent en scène les femmes participant à la construction de la nation et de l'identité nationale. On pourrait émettre l'hypothèse selon laquelle ce procédé permet aux éditeurs des manuels scolaires de contrer les protestations éventuelles des groupes de pression conservateurs, car s'ils mettent en valeur des femmes dans des rôles non traditionnels, ils mettent surtout l'accent sur une vision positive du pays.

Les manuels français et américains diffèrent de manière plus frappante encore en ce qui concerne les sujets en lien avec l'égalité hommes-femmes. En France, depuis les programmes de 2002, on constate des changements importants, bien que les résultats ne soient pas encore homogènes d'un ouvrage à un autre. Lorsque les changements sont indiqués dans les programmes, ils sont pris en compte dans tous les ouvrages. Désormais, tous les manuels adoptent, au moins ponctuellement, une approche critique de l'inégalité entre les femmes et les hommes. Plusieurs ouvrages évoquent, par exemple, l'exclusion des femmes de certains droits civiques sous Napoléon I ou en 1848, lors de l'apparition du suffrage universel masculin. Parfois les auteurs remettent en question la place des femmes dans la société de manière générale, mais ce type de propos reste généralement isolé du récit, dans une double page à part, par exemple. Cette approche n'est ni répandue ni systématique. On pourrait donc en conclure que les

consignes des programmes, qui tendent à interroger l'exclusion des femmes du pouvoir et leur absence dans le récit historique traditionnel, ne sont pas appliquées de manière rigoureuse.

Il existe, d'un point de vue égalitaire, des occasions manquées qui pourraient permettre d'aligner davantage les manuels avec les programmes. Par exemple, lorsque les ouvrages scolaires présentent la société du Moyen Âge et de l'Ancien Régime, ils pourraient s'interroger sur le fait qu'uniquement des hommes avaient le droit d'être pape ou de gouverner le royaume (mise à part les régence). Ils pourraient également examiner la patriararchie en elle-même : pourquoi l'héritage passe-t-il par les hommes ? De même, les manuels scolaires pourraient mettre en question de manière générale la limitation des rôles disponibles pour les femmes dans la société occidentale. En effet, même si les ouvrages évoquent les religieuses et les paysannes, l'accent est généralement mis sur les hommes sous l'Ancien Régime et les divers rôles que ceux-ci occupaient. Il existe toutefois deux petites exceptions qui vont dans le sens du programme, et qui représentent des approches que l'on risque de voir se développer à l'avenir. Dans l'ouvrage le plus récent de Nathan, sans explicitement consacrer une partie aux femmes, la société de l'Ancien Régime est vue à travers le rôle des femmes dans des couches différentes de la société. Ce discours intègre les femmes au récit, ce qui est conforme aux approches prônées en matière d'histoire des femmes. Dans un autre exemple, issu du manuel récent d'Hatier, un salon littéraire du dix-huitième siècle est représenté. Au lieu de se contenter de présenter ces salons, qui étaient souvent organisés par des femmes, mais dont on retient surtout les idées des hommes, Hatier soulève la question suivante : « Combien y a-t-il de femmes dans ce salon ? A ton avis, pourquoi sont-elles si peu nombreuses ? » On retrouve un procédé semblable dans le passage consacré à Olympe de Gouges dans le manuel de Sedrap, qui s'interroge sur sa faible place dans le récit historique traditionnel. Ce type d'approche pourrait être développé davantage afin de constituer une véritable étude sur l'exclusion des femmes.

Parfois, l'histoire sociale est examinée à travers des exemples féminins, comme par exemple lors de l'industrialisation. Cependant, l'accent reste le plus souvent mis sur les hommes, comme c'est le cas pour la Résistance, où ce sont les actions militaires qui sont mises en avant. Peut-être que cela changera suite à l'inclusion de Germaine Tillon et Geneviève de Gaulle-Anthonioz au Panthéon en 2014 ?

S'agissant des questions de justice sociale à l'époque contemporaine, le bilan reste mitigé. Dans leurs ouvrages les plus récents, Hatier et Sedrap mettent l'accent sur les multiples efforts menés par des femmes pour obtenir le droit de vote. Nathan, en revanche, semble indiquer qu'elles l'ont obtenu grâce à un gouvernement bienveillant, occultant ainsi l'agentivité des femmes. Hatier et Sedrap soulèvent également la question des injustices dans le passé et la persistance de l'inégalité dans la société actuelle (bien que, encore une fois, ces questions ne soient pas intégrées au récit).

Aux États-Unis, on constate l'évolution inverse. Le regard était en effet beaucoup plus critique et progressiste au

début des années 1980 qu'il ne l'est actuellement. Il était alors question d'inscrire un nouvel amendement dans la constitution pour assurer l'égalité (amendement qui a échoué par la suite). Alors que les ouvrages de 1980 évoquaient les progrès restant à faire pour atteindre l'égalité, désormais, les manuels américains donnent l'impression que l'égalité est acquise, citant comme preuve l'accession des femmes aux postes de juges dans la Cour Suprême ou à des responsabilités politiques.

Ainsi, sur le fond, les manuels américains reculent par rapport à une approche féministe de l'histoire. Ils continuent toutefois à pratiquer une meilleure inclusion des femmes parmi les personnages montrés dans les illustrations, rendant ainsi plus visibles les femmes dans l'histoire et la société nationales. Enfin, concernant la remise en question des valeurs de la nation qu'impliquent ces démarches, certes, les manuels américains rompent avec les stéréotypes entre hommes et femmes, mais on continue à perpétuer une image masculine de la nation. La femme doit s'adapter aux images typiquement masculines pour être patriotique, et non pas l'inverse.

Pour esquisser un bilan et formuler quelques suggestions : les réformes en France sont plus tardives qu'aux États-Unis, cependant, elles opèrent plus en profondeur sur le plan idéologique. Toutefois, il reste un travail à mener en matière d'iconographie. Les femmes sont très souvent montrées comme des symboles, non seulement des allégories, mais des objets de la nation, et non pas des acteurs. Pour instaurer davantage d'égalité dans les représentations, et peut-être pour mieux permettre aux élèves de s'identifier aux personnages historiques, les manuels français pourraient suivre (sur ce point bien limité) l'exemple américain, en augmentant le nombre de personnages féminins représentés et en développant les pages consacrées aux femmes déjà présentes, comme Olympe de Gouges ou Louise Michel. Il conviendrait par exemple d'évoquer leurs idées, la réception qui en a été faite, et les controverses les entourant. Il serait ainsi possible d'intégrer davantage l'histoire des femmes ainsi que les questions critiques à l'histoire générale de la France, et de développer une mise en question des images de la femme. Etant donné que les manuels intègrent systématiquement les suggestions les plus explicites et précises des programmes, ces changements seraient sans doute réalisés plus rapidement s'ils sont effectués dans les programmes eux-mêmes. Si les manuels américains servent surtout de contre-exemple dans leur évolution idéologique actuelle, cette situation montre combien il est important de rester vigilant face à une réaction anti-féministe éventuelle.

VALÉRIE LEGROS²⁹, MANUELS SCOLAIRES D'ARITHMÉTIQUE AU XIX^E SIÈCLE : PRÉSENCE/ABSENCE DES FEMMES ET « CRÉATION » DE REPRÉSENTATIONS SEXUÉES

Notre point de vue se situe sur le plan historique. Cette recherche porte sur le texte des manuels d'arithmétique. La question des illustrations ne sera pas ici abordée car les manuels du XIX^e siècle en sont totalement dépour-

vus. L'origine de cette recherche se situe dans une petite équipe de l'ESPE de Limoges qui travaille sur des manuels scolaires anciens, notamment ceux de la Troisième République. Pour ma part, j'ai ainsi commencé à travailler sur des livres d'arithmétique, et particulièrement sur les représentations sexuées proposées dans ces manuels.

Au début de cette recherche, j'ai été amenée à remonter le temps. La *Petite arithmétique raisonnée à l'usage des écoles primaires* de Vernier³⁰ est un ouvrage important car il s'agit du premier manuel commandité par le Ministre de l'Instruction Publique. Il a été diffusé en très grand nombre dans les écoles primaires françaises au début des années 1830. Constat étonnant, dans ce manuel de 1834 : aucune femme ou filles n'est présente ! Ce livre montre un environnement exclusivement masculin. Dès lors, se pose la question de savoir où sont les femmes ? Ce constat se vérifie-t-il par ailleurs ?

60 manuels d'arithmétique pour l'enseignement primaire ont été recueillis : tous ont été publiés au fil du XIX^{ème} siècle, entre 1798 et 1881. Le siècle a été divisé en quatre périodes en fonction des grandes lois et règlements sur l'école, pour tenter de saisir une évolution au fil du siècle : la loi Guizot (1833), la loi Falloux (1850), l'*Organisation pédagogique des écoles primaires publiques de la Seine* (1868) qui annonce la réforme de 1882. L'analyse s'arrête volontairement avant les grandes lois républicaines sur l'école primaire.

Dans les manuels scolaires, je me suis intéressée aux « problèmes » et aux « exemples » qui apparaissent au fil des leçons d'arithmétique, et qui révèlent des personnages. Ces personnages constituent le matériau de base de notre recherche. L'approche utilisée consiste à différencier le sexe des personnages, féminin ou masculin. Ont été identifiés comme « autres » tous les pluriels dont il n'est pas possible de déterminer s'ils englobent des femmes et/ou des hommes. Une analyse par catégorie a permis de différencier les « prénoms », « professions », et « dénominations ». Ne seront ici abordées que les professions. La perspective théorique retenue se situe dans la suite des travaux de Sylvie Cromer et Carole Brugeilles sur la mise en évidence d'un « système de genre »³¹ dans les manuels : « Au-delà de la perception et de la mise en évidence des stéréotypes, sans procéder de manière aléatoire ou impressionniste, nous avons souhaité révéler – au sens photographique – les représentations liées aux deux catégories sociales du masculin et du féminin et à leurs relations asymétriques à usage des enfants : quelles sont les normes, les valeurs, les opinions diffusées quant aux identités, aux rôles, aux statuts de sexe, ainsi qu'au commerce entre les sexes ? Autrement dit, quel système de genre est montré, c'est-à-dire quels sont « l'ensemble des rôles sociaux sexués et le système de représentations définissant le masculin et le féminin »³². Pour ce faire, l'analyse menée associe dans un premier temps une approche quantitative, suivie d'un développement qualitatif de certains points saillants.

Les premiers résultats permettent de mettre en évidence l'absence des femmes dans de nombreux manuels. Dans le corpus, 20 manuels ne présentent aucun personnage féminin, soit 33 % des manuels dans lesquels l'environnement présenté est exclusivement masculin. Toutefois

²⁹ Maîtresse de conférence en sciences de l'éducation à l'Université de Limoges et à l'ESPE de Limoges

³⁰ M.-H. Vernier : *Petite arithmétique raisonnée à l'usage des écoles primaires*, Hachette, Didot et Dupont, 1834.

³¹ Carole Brugeilles et Sylvie Cromer : *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*, CEPED, 2005, (Les collections du CEPED), p. 17.

³² Ibid.

une évolution est perceptible au fil du XIX^{ème} siècle : les manuels qui ne présentent aucun personnage féminin ont tendance à diminuer et à disparaître. Cependant, lors de la dernière période (1869-1881), on trouve encore un manuel dans lequel il n'y a que des hommes.

S'agissant de la présence des femmes, on observe une augmentation des personnages féminins au cours du siècle. Elle passe en effet de 3,2% à 8,6 % de l'ensemble des personnages à l'intérieur des manuels. Toutefois, au moment où Ferry met en place l'égalité d'instruction entre les filles et les garçons, on ne trouve encore que 10 % de filles dans les manuels d'arithmétique. La représentation n'est donc pas du tout égalitaire.

Au total, sur les 60 manuels analysés, on dénombre 474 personnages féminins et plus de 8 000 personnages masculins, soit 17 fois plus d'hommes que de femmes représentés dans les manuels. La présence des femmes est globalement très fugitive dans des livres qui montrent très majoritairement des hommes et des garçons.

Une première approche permet de distinguer les professions et les dénominations des personnages féminins et des personnages masculins représentés au sein des manuels. Les statistiques révèlent un gros écart entre les sexes. A raison de 68%, les personnages féminins sont plutôt présentés sous forme de dénominations, c'est-à-dire « mère », « nièce », ou d'autres liens de parenté. En revanche, les hommes sont majoritairement présentés au travail : 60 % des appellations masculines sont liées à une profession ; les autres désignations sont moins nombreuses. Pour les hommes, les autres dénominations sont plutôt en lien avec l'argent : il est souvent question d'un « acheteur » ou d'un « vendeur », voire d'un « capitaliste », alors qu'il n'existe ni acheteuse, ni vendeuse ; les transactions financières sont résolument assurées par les hommes. Les dénominations intègrent également de grands personnages historiques, là encore parmi lesquels les femmes sont absentes.

Qu'en est-il des professions représentées ? Concernant les professions féminines, sur les 40 manuels présentant des personnages féminins, seuls 32 présentent des femmes au travail. La plupart représentent des « mères », et non des « ouvrières ». Penser la femme au travail n'est pas une évidence dans ces manuels du XIX^{ème} siècle. Sur les 32 manuels qui restent, on dénombre en moyenne 4,2 personnages féminins présentés. Au total, dans l'ensemble du corpus, on ne trouve que 135 mentions à des femmes exerçant une profession, ce qui est évidemment fort peu à une période où quasiment toutes les Françaises travaillent. Seules les femmes des classes les plus élevées de la population sont dispensées de cette nécessité vécue par les paysannes et les ouvrières et autres citadines. Comme l'explique Michelle Perrot, « Les femmes ont toujours travaillé. Leur travail était de l'ordre du domestique, de la reproduction, non valorisé, non rémunéré. (...) il est invisible. Les femmes n'ont pas toujours exercé des métiers reconnus, des professions donnant lieu à rémunération. Tout juste étaient-elles auxiliaires de leur mari, dans l'artisanat ou la boutique, ou sur le marché³³. »

Une évolution est tout de même perceptible au fil du

XIX^{ème} siècle : le nombre de femmes montrées au travail tend à augmenter. Mais la moyenne demeure peu élevée, avec en moyenne six mentions par manuel au début de la Troisième République.

Au-delà des chiffres, quelles sont les professions représentées ? Les professions féminines sont différenciées en plusieurs grandes catégories : les ouvrières et métiers du linge (couturières, lingères), les métiers de la ferme (fermières, paysannes), et les métiers de l'intérieur (domestiques, servantes, ménagères). Le recensement de ces professions fait apparaître certaines figures :

/ l'ouvrière : « Pour faire 4 douzaines de chemises, on emploie 135 mètres de toile à 2fr 45 le mètre ; l'ouvrière qui les confectionne y passe 32 jours, et on la paie 2 francs par jour ; enfin on dépense pour le fil et les boutons 3fr 60 ; on demande à combien revient chaque chemise ? »³⁴. L'ouvrière travaille presque exclusivement dans le textile. Il n'y a donc pas de cigarière ni de « sucrière » présentant alors une réalité sociale. La représentation est ici délibérément orientée.

/ la marchande, elle vend surtout des fruits ou des œufs : « Une marchande de cerises en a eu 149 kilogrammes pour 22 fr 35 cent ; combien en aurait-elle eu si elle avait mis 11 fr 25 cent de plus ? R. 224 kilogrammes. »³⁵.

/ la fermière, elle va également vendre ses œufs sur le marché, ce qui lui permet quelquefois de croiser d'autres femmes comme dans ce problème : « Une paysanne vient au marché avec un panier d'œufs frais. Une cuisinière lui achète la moitié de son panier, et demande la moitié d'un œuf par-dessus le marché, ce que la marchande lui accorde. Un moment après, arrive une autre personne, qui lui achète la moitié du reste, et reçoit aussi la moitié d'un œuf par-dessus. Enfin, arrive une troisième personne, qui achète la moitié du second reste ; elle reçoit comme les autres la moitié d'un œuf par-dessus, et il ne reste plus dans le panier qu'un œuf que la marchande donne à un mendiant. Combien le panier contenait-il d'œufs ? »³⁶.

/ Dans les métiers de service, la domestique va faire des emplettes sur le marché. Sa maîtresse, la ménagère font de même majoritairement.

Au-delà de ces femmes désignées par une dénomination professionnelle, beaucoup d'autres sont présentées sans métier : une femme cueillant des groseilles, ou des tricoteuses comme dans cet exercice : « Une femme tricote des bas de laine qu'elle vend au prix de 2 fr 80 la paire. La laine lui coûte 3 fr 20 le kilogramme, et 8 paires de bas pèsent juste 1 kilogramme 5. On demande ce qu'elle gagne par paire de bas et ce qu'elle gagne par année, sachant qu'elle fait 5 bas par semaine. »³⁷. On observe une réelle difficulté à désigner des métiers ou des activités professionnelles pour les femmes.

Du côté des hommes, de nombreuses professions sont présentées au masculin : on dénombre 4 824 mentions à des professions masculines, soit 35 fois plus que de professions féminines. Le travail des hommes est une évidence. Les « marchands » et « négociants », présents en très grand nombre, permettent de s'exercer sur les

33

Michelle Perrot : *Mon histoire des femmes*, Le Seuil, 2006, p. 145.

34

Bos H. : *Arithmétique élémentaire à l'usage de tous les établissements d'instruction primaire*, Paris : Ch. Delagrave et Cie, 1872, p. 154.

35

S..... : *Abrégé d'Arithmétique décimale, à l'usage des écoles primaires*, Nouvelle Edition, Paris : J. Moronval, 1839, p. 72.

36

G. M. F. B. et Th. le G. F. B. : *Abrégé d'Arithmétique à l'usage des écoles des Frères de l'Instruction chrétienne*, Vannes : Librairie de la Maison De Lamarzelle, Rennes : MM. Hauvespre et Thébault ; Saint-Brieuc : M. Huguet ; Lorient : M. Charles, 1861, p. 101.

37

Demkès A. : *Arithmétique des élèves*, Paris : Victor Sablit, 1878 (Nouvelle édition), p. 53-54.

additions, soustractions, multiplications. Les « ouvriers » travaillent dans des domaines très différents, dans l'agriculture, mais aussi dans l'industrie. Les artisans sont très bien représentés. Les métiers artisanaux sont très nombreux : « menuisiers », « boulangers », « cordonniers », etc. Dans le manuel de F.P.B.³⁸, 80 professions différentes apparaissent, avec une majorité d'artisans, 89 dans celui de Leysse³⁹. Les métiers des services et des employés sont également bien représentés, notamment grâce aux « facteurs », aux « domestiques » ou aux « cochers ».

Alors que la France à cette époque est encore majoritairement agricole (49,7% des hommes travaillent encore dans l'agriculture en 1867), les « fermiers » et « agriculteurs » sont rares dans les manuels : ils ne représentent que 6,2 % de professions citées. Le décalage avec la réalité sociale est énorme. Les « militaires », à l'inverse, sont surreprésentés dans les manuels scolaires du XIX^{ème} siècle. L'image de l'homme viril s'impose à travers la présence des militaires. Toutefois, le métier de militaire n'est pas si facile. Et l'on voit que dans certains problèmes, les élèves sont exercés à compter des morts, tel dans ce problème : « Un général qui avait sous ses ordres 98.075 hommes, en perdit 13.750 dans une bataille, 1.389 moururent de leurs blessures, 1.127 périrent de la peste, 524 se noyèrent en traversant une rivière : on demande combien il a perdu d'hommes et combien il lui en reste »⁴⁰. Qu'il s'agisse des fermiers ou des militaires, on constate donc une représentation faussée de la société dans les manuels. Sous-représentation des paysans, sur-représentation des militaires, certaines représentations s'imposent, déjà stéréotypées. Certaines se cristalliseront au fil du temps.

Pour conclure, deux points sont à évoquer. D'une part, les dénominations professionnelles sont peu installées au XIX^{ème} siècle, pour les femmes comme pour les hommes comme dans ce problème où les appellations sont génériques, non spécifiées : « 12^{ème} problème. – Dans une grande fabrique, on emploie des hommes, des femmes et des enfants. Les hommes gagnent 16 fr 50 par semaine, les femmes 10 fr 50, et les enfants 4 fr 50. »⁴¹. D'autre part, quand il est question des salaires, non seulement les femmes gagnent moins, mais elles sont généralement décrites comme moins rapides : « On a employé des brocheurs et des brocheuses pour brocher 540 exemplaires ; les hommes ont broché deux fois plus que les femmes. Combien les uns et les autres ont-ils broché d'exemplaires ? »⁴². Elles sont également plus petites, elles héritent moins, etc. Les exemples sont nombreux qui imposent une domination masculine dans les manuels.

Dans le corpus étudié, on est bien loin de l'égalité entre les femmes et les hommes, même à l'arrivée des lois de la Troisième République qui instaure l'égalité d'instruction pour les filles et les garçons. De plus, les représentations sexuées proposées sont orientées, elles engageront la création de stéréotypes sexués : les femmes dans la famille ou exerçant des métiers du linge (la mollesse du tissu correspondant à la nature de la femme) et les hommes militaires autant que paysans.

/ Échanges avec la salle

Sylvie CROMER

Je remercie les quatre intervenantes de nous avoir donné cette vision très dynamique de ce champ d'études, dont les résultats sont relativement convergents. Ces études démontrent que les manuels scolaires ne sont pas les reflets de la réalité. Ce sont bien des projections d'un ordre social qui est légitimé par le manuel. L'ordre social hétérosexuel n'est absolument pas en danger.

Claire CABOCHE

Trésorière du CHA

Je suis professeure documentaliste dans une Zone d'Éducation Prioritaire. À ce titre, nous recevons les ouvrages scolaires choisis par les enseignants à la fin de l'année. Ce rôle est parfois un peu complexe car le choix doit être pédagogique. Après les avoir lus les uns après les autres, nous pouvons guider ces choix. Mais nous avons toujours des difficultés à transmettre des messages. Cependant, il faudrait que l'on parvienne à orienter les choix en fonction des critères qui viennent d'être décrits. Il importe donc que ces études soient médiatisées. En tant que professeures documentalistes, il est difficile de se faire entendre. Néanmoins, des interventions médiatiques sur le sujet faciliteraient notre tâche. Comment vos études seront-elles mises en lumière ?

Capucine LARSILLERE

Enseignante d'histoire-géographie à Montreuil

Même si cette représentation de la réalité est faussée, car elle méconnaît la place des femmes dans le travail, il n'est néanmoins pas étonnant que les manuels représentent une domination masculine. Certes, il convient de changer la représentation, mais il faut surtout l'analyser. Il est frappant de constater que cette domination masculine n'est pas questionnée. On représente une usine avec un contremaître et des ouvrières et on n'imagine pas pour autant une image présentant un contremaître et des ouvriers, car elle ne représenterait pas la réalité. Le problème tient plutôt au fait que cette iconographie n'est pas accompagnée d'une question sur cette répartition des rôles.

À l'inverse, la couverture d'un manuel de géographie en seconde représente une femme indienne en sari qui est en train de réparer en haut d'un poteau électrique, avec un homme qui lui tend un outil. Cette représentation est intéressante car elle inverse la répartition des rôles stéréotypée. Elle questionne cette répartition, mais elle ne nous dit pas la réalité sociale, qui est celle d'une domination toujours présente.

Amélie HART-HUTASSE

Enseignante en histoire-géographie en lycée

Je voudrais revenir à la dimension critique. Il n'a pas été question du rôle des enseignants, et de leur usage des manuels scolaires. La question est de savoir comment, face à des manuels porteurs de stéréotypes, les enseignants peuvent apporter un regard critique qui n'a pas été prévu par les auteurs et les éditeurs des manuels.

38

F. P. B. (Frère Philippe Bransiet) : *Nouveau Traité d'Arithmétique décimale*. Quarantième édition. Tours : Ad Mame et Cie ; et Paris : Poussielgue-Rusand. 1849.

39

Leysse Pierre : *La deuxième année d'arithmétique*. Paris : Librairie classique Armand Colin et Cie. 1875.

40

Chardon C. A. : *Arithmétique primaire élémentaire*, Paris : Hachette ; J. Moronval ; et Maugars ; et Lyon, Veuve Chardon, 1845, p. 51.

41

Baget J.-J. : *Leçons élémentaires d'arithmétique raisonnée, à l'usage des écoles primaires, des classes élémentaires*, Laon : Chez l'Auteur, au Collège, et chez Lecointe, et Paris : Hachette, 1836, p. 75.

42

Ritt G.[eorges] : *Nouvelle arithmétique des écoles primaires*, Paris, L. Hachette et Cie, 1850, p. 59.

Leur travail est de se servir correctement des manuels. Existe-t-il des études sur la manière dont les professeurs s'emparent de ces manuels, et sur leurs critères de choix ? Quels sont les critères de choix des équipes d'enseignants pour les manuels ? Dans mon cas, j'insiste sur ces problèmes auprès de mes collègues lorsque l'on choisit un nouveau manuel.

Tania LEJBOVICZ

Chargée d'études statistiques au Pôle Egalité

Femmes-Hommes

Il était très intéressant de voir les différents manuels en primaire, collège, lycée, et même à destination des adultes. Même si l'on ne parle pas de manuels scolaires en université, il existe cependant des conseils de lecture. Les exemples cités en cours sont tirés de certains livres. Des études ont-elles été menées sur les livres conseillés ou les extraits de livres utilisés à l'université ?

Valérie LANIER

S'agissant de la transmission de nos recherches, des journées comme celles-ci sont organisées. Des articles sont publiés. J'ai travaillé à Dijon avec les CEMEA sur la question des rapports de genre. Une journée d'étude est organisée chaque année. Nous avons créé depuis deux ans un groupe de lutte contre le sexisme qui allie chercheurs, monde associatif, syndical et politique. Cependant, force est de constater qu'il est difficile de toucher un public en dehors de celui qui s'intéresse déjà à cette question. Concernant l'usage des manuels scolaires, je ne sais pas si des études sont en cours. Toutefois, heureusement que les enseignants disposent d'une marge de manœuvre et qu'ils peuvent utiliser une publicité sexiste pour démontrer les stéréotypes qui s'y trouvent représentés et interroger l'image de la femme qui est transmise. Quand une image représente un homme contremaître et plusieurs femmes, il est possible en cours de chercher à soulever les questions que pose cette représentation.

Grâce RANCHON

Le problème du rapport entre la représentation dans le manuel scolaire et la réalité soulève une question extrêmement complexe. Jusqu'à quel point un manuel doit promouvoir quelque chose, que ce soit l'égalité des genres ou autre ? Une promotion de l'égalité doit se faire en milieu scolaire, quitte à empiéter sur la réalité des représentations et à être en avance sur son temps.

Pour ma part, je ne travaille pas sur le contexte scolaire, mais dans un contexte qui n'a pas pour but avoué de promouvoir quoi que ce soit, à part l'enseignement du français. Cette problématique est difficile à résoudre. Il me semble cependant que tous ces manuels présentent des situations qui existent. La société est patriarcale. La domination des femmes par les hommes est une réalité. Pour autant, je n'ai pas envie que mes outils de travail transmettent ces représentations sans apporter un regard critique. Il revient évidemment aux enseignants de proposer ce regard critique. Mais il ne faut pas se reposer uniquement sur eux. Le minimum serait d'avoir des documents qui permettent directement de pouvoir proposer ce regard critique. En effet, il est difficile au cours d'une séquence d'1 h 30 au cours de laquelle il est prévu d'étudier une notion de culture et une notion de langue

de consacrer 30 minutes à poser un regard critique sur un document. Une telle approche doit être spontanée et systématique. Mais on attend des manuels ou des documents de travail qu'ils intègrent déjà ce point de vue, et reposent sur le principe que la représentation peut devancer la réalité sur ces enjeux.

Valérie LEGROS

La question sur la manière dont les enseignants utilisent les manuels scolaires reste une grande inconnue. Une recherche a été menée sur les manuels du primaire il y a quelques années. Mais elle ne s'interrogeait que sur les aspects pédagogiques. Le critère de la représentation des sexes n'était donc pas pris en compte.

Je travaille en École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE). Ces aspects sont en vérité très peu abordés au cours de la formation.

Je voulais également intervenir sur la représentation de la réalité dans les manuels scolaires. Le rôle du manuel doit certes être de présenter la réalité. Mais nous pouvons aussi en faire un outil pour chercher à changer un peu les choses. L'une de mes thèses consiste à dire qu'il convient de respecter l'ensemble des enfants et des adolescents. Lorsqu'un manuel reprend des stéréotypes du genre « maman fait la soupe », on ignore totalement les enfants pour lesquels papa fait la soupe. Les manuels doivent pouvoir envisager les deux situations, que ce soit maman ou papa qui fasse la soupe. Ces deux réalités coexistent en France.

Rachel HUTCHINS

Géraldine BOZEC a rédigé une thèse sur le rôle des enseignants. Elle devrait être prochainement publiée. Je compte également m'intéresser à ces questions prochainement.

Cependant, je m'intéresse surtout aux manuels non pas en tant qu'outils pédagogiques, mais pour les enjeux symboliques et politiques qu'ils comportent. Aux États-Unis, les manuels, davantage que les programmes, sont un lieu de débat féroce qui mobilise une grande partie de la société. Des citoyens et des groupes de pression ont un grand pouvoir d'influencer l'image du pays donnée dans ces manuels. En France, les débats se situent plutôt au niveau des programmes.

Concernant les choix des enseignants, le fonctionnement n'est pas le même aux États-Unis, où il existe de grandes disparités entre les États. Dans 29 États, soit l'enseignant, soit l'école, soit un comité, choisit les livres. Dans 21 États, il revient à l'État lui-même d'établir une liste de manuels parmi lesquels les enseignants doivent faire leur choix. Il faut souligner que les enseignants aux États-Unis sont moins spécialistes de leur domaine qu'en France, même au lycée. Ils sont donc beaucoup plus dépendants des manuels que les enseignants français. En outre, des groupes de pression guident les enseignants dans les choix des manuels. Ces questions entrent en compte, mais dans un environnement plus large et souvent très politisé.

Nicole MOSCONI, professeure à l'Université de Nanterre

Ma question s'adresse à Valérie Legros. Au XIX^e siècle, les écoles ne sont pas mixtes. Les écoles de filles utilisaient-elles les mêmes manuels ? Existait-il des manuels spécifiques ?

Louis-Pascal JACQUEMOND, auteur

Vous êtes-vous intéressées à la banque de données iconographiques qui, pour des raisons commerciales, incite les éditeurs à limiter leurs choix ? Je me suis heurté à cette réalité pour effectuer des choix iconographiques lors de l'élaboration de plusieurs manuels. Avez-vous envisagé de traiter cet aspect dans vos travaux ?

Houda AUMONT, psychologue

Valérie Legros a souligné que l'on ne tenait pas compte de la réception des manuels. Pourquoi s'intéresser à des manuels qui datent d'une dizaine d'années et qui ne sont plus utilisés ? Les manuels récents reprennent des pédagogies qui datent de 1950. Il n'y a pas d'évolution de l'enseignement de ce point de vue. En revanche, la littérature pour enfants, les bandes dessinées, les livres introduisent la différenciation du genre, l'égalité, etc. Les évolutions dans ce domaine ne passent pas nécessairement par la pédagogie classique.

Sylvie CROMER

Avant de travailler sur les manuels scolaires avec Carole Brugeilles, nous avons travaillé sur la littérature de jeunesse, puis sur la presse magazine, et le spectacle jeune public. Les représentations sexuelles ne sont plus les mêmes que dans les années 1970. Les représentations des rapports de genre sont dynamiques. Mais elles restent foncièrement inégalitaires. La démarche quantitative a permis de montrer que les représentations dans la littérature ou la presse jeunesse étaient toujours inégalitaires. Elles sont marquées du sceau de la domination masculine. Ce constat incite les pédagogues à exercer le regard critique des élèves, conformément à leur mission de former des citoyens et des citoyennes. La valeur égalité est une valeur républicaine.

Valérie LEGROS

Pour répondre à la question de Nicole Mosconi, les écoles de filles ont été encouragées en 1836. L'égalité d'instruction entre les filles et les garçons n'intervient qu'en 1882. Dans les manuels sur lesquels j'ai travaillé, j'ai cherché à voir si, dans l'adresse du public, les manuels étaient destinés aux garçons et/ou aux filles. Sur les 60 manuels, je n'ai identifié aucun manuel destiné exclusivement aux filles. Seuls sept ou huit d'entre eux évoquent des élèves des deux sexes dans la préface. Les manuels sont donc majoritairement destinés aux garçons. Cependant, il convient de nuancer les notions d'écoles de filles ou de garçons. En effet, la France est à l'époque majoritairement rurale. Or dans le milieu rural, les écoles sont généralement mixtes. Les filles travaillent donc sur les mêmes manuels que les garçons.

Pour répondre à la seconde intervention, les représentations sexuées sont évolutives. Il semble intéressant de montrer aux futurs enseignants que les manuels ne sont pas neutres. Il faut les inciter à interroger les manuels. Le fait que les éditeurs proposent des manuels très divers

permet d'analyser les différentes représentations qui s'y trouvent. Il importe de travailler avec les futurs enseignants sur ce sujet.

Sylvie Cromer a parlé d'évolution des représentations. Il convient de souligner cependant que certains personnages stéréotypés demeurent. J'ai par exemple retrouvé dans un manuel de 2011 un problème de mathématiques où une fermière allait vendre ses œufs sur le marché.

Grâce RANCHON

Toutes les images utilisées dans les manuels proviennent de banques de données iconographiques. J'ai abordé cette question dans mes entretiens de recherche. Il apparaît que ces banques de données n'ont pas influé le choix du genre des personnages retenus. Selon le discours que j'ai recueilli, le choix était très hétéroclite. Il était possible de retenir des personnages masculins ou féminins, à l'exception cependant des célébrités, qui soulèvent des questions de droits d'image et de droits d'auteur. On constate néanmoins une large prédominance de personnages masculins. Selon les manuels de FLE, la France est masculine essentiellement.

Valérie LEGROS

On retrouve généralement les mêmes photos dans tous les manuels d'histoire. Il y a très peu de diversité dans l'iconographie. Je me suis interrogée sur ce point, mais je n'ai pas trouvé la réponse à ce stade de mes recherches.

43

Docteure en sociologie, Université de Caen

44

Nathalie SIMONSSON, *Världens viktigaste bok. Om kroppen, känslor och sex*, Stockholm: RFSU/Orfront, 2012. Non traduit en français. Les traductions d'extraits présentées ici sont celles de l'auteur de l'article.

45

Nathalie SIMONSSON, *Världens viktigaste handledning. Om kroppen, känslor och sex*, Stockholm: RFSU/Orfront, 2012. Non traduit en français.

46

Pernilla SÖDERBERG, cheffe du marketing, éditions Orfront, dans un mail datant du 17 juin 2014. Pour information, il y a environ 4 800 établissements scolaires d'enseignement primaire et collèges en Suède – la diffusion du manuel et de la méthode est donc encore limitée, mais progresse de manière satisfaisante, selon Orfront.

47

Élise DEVIELHE, *Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède*, thèse de doctorat de sociologie, sous la direction de Didier Le Gall, soutenue le 17 décembre 2013, Université de Caen Basse-Normandie.

Lien : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/97/43/44/PDF/ELISE_DEVIELHE_-_THESE_SOCIOLOGIE_2013.pdf

48

Élise DEVIELHE, « L'apprentissage de l'égalité, partie intégrante de l'éducation à la sexualité suédoise », actes du colloque *Égalité et parité en Suède : où en sommes-nous ?*, in *Nordiques*, n° 26, automne 2013, pp. 111-121.

— Sciences de la vie et de la terre, Prévention-santé-environnement : l'éducation à la sexualité est-elle une éducation à l'égalité ? —

Gaël PASQUIER

Docteur en sciences de l'éducation, Paris X-Nanterre

En France, si la question du genre est devenue un enjeu médiatique et politique majeure ces dernières années, ce n'est malheureusement pas uniquement en raison des efforts des militantes et des militants, des chercheuses et des chercheurs féministes ou pro-féministes, ni des efforts des mouvements gays, lesbiens, bi et trans, mais en raison de l'action de leurs opposants, notamment dans le champ de l'éducation.

En 2011, lorsque les programmes de sciences de la vie et de la terre des sections de premières littéraires, économiques et sociales, ont été modifiés pour introduire le chapitre intitulé « Devenir homme, devenir femme », les éditrices et les éditeurs de manuels, les auteur-e-s ont logiquement introduit le concept de genre à l'intérieur des manuels, avec plus ou moins de bonheur. Cette évolution a provoqué des réactions de parlementaires, notamment de l'UMP, qui ont dénoncé ce qu'ils ont appelé « la théorie du genre » ou « théorie du genre sexuel ». Il s'agirait, selon eux, d'une théorie qui n'est pas scientifique, qui ne classerait plus les personnes comme des hommes et des femmes, mais selon leur sexualité.

Si ces programmes et ces manuels ont suscité une telle opposition, c'est notamment parce qu'ils abordaient dans une perspective nouvelle deux questions cruciales :

/ celle de la sexualité, question qui a toujours été sujette à polémique dans le champ de l'éducation ;

/ celle du corps, qui est traditionnellement considérée

comme une réalité biologique, non questionnable, divisée en deux catégories différentes et complémentaires : les hommes et les femmes.

Ces deux questions vont être abordées dans les interventions suivantes.

ÉLISE DEVIELHE⁴³, « LE LIVRE LE PLUS IMPORTANT DU MONDE »

Si l'éducation à la sexualité est devenue un enseignement obligatoire à l'École, en France (depuis 1973) comme en Suède (depuis 1955), il n'existe à ce jour toujours pas de manuel français destiné aux élèves. En Suède, l'Association nationale pour l'éducation à la sexualité (RFSU) a publié en 2012 *Le livre le plus important du monde. Corps, sentiments et sexualité*⁴⁴, à destination des pré-adolescent-e-s (9-12 ans environ, du CM1 à la 5^{ème}). Il est édité par Orfront, une maison d'édition privée, mais est recommandé par l'Éducation Nationale et peut être utilisé en classe, même s'il ne relève pas de la liste du programme officiel. Ce manuel se décline également sous la forme d'une méthode (*La méthode la plus importante du monde*⁴⁵) pour accompagner le personnel éducatif et enseignant dans l'utilisation du livre (la méthode comprend des textes d'approfondissement, des conseils pédagogiques, des propositions de cours et d'activités autour du livre). *Le livre le plus important du monde* a été vendu en Suède à environ 16 000 exemplaires. La méthode a quant à elle été vendue à environ 500 exemplaires⁴⁶. La maison d'édition ne connaît pas exactement l'identité des acheteurs, mais sait que le livre et la méthode ont été achetés à la fois par des personnes privées et par des écoles.

Cette communication sur *Le livre le plus important du monde* s'appuie sur nos travaux de recherche en doctorat de sociologie, portant sur les méthodes et théories d'éducation à la sexualité dans une perspective comparative franco-suédoise⁴⁷. Nous nous attacherons ici à analyser les partis pris pédagogiques de ce manuel. Ancré dans une réflexion critique sur le genre et l'hétéronormativité, *Le livre le plus important du monde* n'omet pas ni ne contourne, les questionnements autour de l'égalité entre les sexes et de l'égalité entre les sexualités. Le constat était clair pour l'auteur, Nathalie Simonsson : l'absence de démarche active en faveur de l'égalité contribue à diffuser et à reproduire un ordre normatif et inégalitaire des choses. Nos travaux de thèse en sociologie ont pu montrer par exemple que la conception de la sexualité diffusée en France par l'éducation scolaire à la sexualité est, en plus d'être surtout négative (car focalisée sur les risques), par ailleurs différentielle (hommes et femmes étant présentés comme différents par nature et complémentaires), et hétéronormative (invisibilisant largement la diversité des sexualités). *Le livre le plus important du monde* a donc pour parti pris de contrer ces tendances : il est le résultat d'une longue tradition suédoise de travail pour l'égalité des sexes, et d'éducation à la sexualité (l'association RFSU a été fondée en 1933)⁴⁸. L'apprentissage de l'égalité des sexes fait partie intégrante de l'éducation à la sexualité en Suède, et l'apprentissage de l'égalité des sexualités commence peu à peu à entrer dans les programmes également.

VALEURS VÉHICULÉES ET MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

Le livre le plus important du monde se distingue par l'application de deux nouvelles méthodes pédagogiques : la pédagogie inclusive et la pédagogie critique de la norme. Ces deux méthodes sont des outils de promotion de l'égalité, non seulement entre les sexes, mais de l'égalité en général. Elles peuvent s'appliquer à tous les contextes.

La pédagogie inclusive consiste à s'assurer à chaque étape de l'élaboration et de la production du manuel (dans les textes, dans les illustrations), que l'humanité est toujours représentée dans sa diversité. Il s'agit d'inclure de manière systématique tous les individus : les garçons et les filles – mais aussi les personnes intersexes et les personnes transgenres. En ce qui concerne la sexualité, on ne trouve pas un chapitre spécifique sur l'homosexualité : on parle des sexualités en incluant les personnes hétéro, homo, bisexuelles, mais aussi les personnes asexuelles, ainsi que les personnes qui ne se reconnaissent pas dans ces catégories. Dans les illustrations, des personnes de toutes corpulences, couleurs de peau, tailles, origines sociales, handicaps, sont représentées.

C'est un travail minutieux et exigeant, qui nécessite l'emploi de plusieurs méthodes : il peut s'agir de neutraliser le langage (écrire « une personne » permet de ne pas mentionner de sexe, et fait en sorte que les textes concernent à la fois un garçon, une fille, une personne intersexe, une personne trans...) À l'inverse, il peut s'agir de rendre visibles des catégories de personnes habituellement invisibles, ou invisibilisées. Représenter la diversité des corps, par exemple, est une manière d'inclure en s'adressant à tout le monde. C'est le cas pour l'image des vestiaires : une grande variété de corps est illustrée, en opposition à la standardisation des corps tous minces, clairs de peau et sans handicap représentés habituellement dans les ouvrages et brochures d'éducation à la sexualité (en particulier en France).

Le deuxième type de pédagogie utilisée dans ce manuel est **la pédagogie critique de la norme**. Elle va au-delà de la précédente dans la subversion. Il s'agit de remettre en question ces catégories socialement construites en soulignant les rapports de pouvoir qui existent entre elles. Elle consiste en effet à placer au centre du questionnement la norme elle-même : comment celle-ci est produite et reproduite, les privilèges qu'elle procure. En ce qui concerne l'approche de l'égalité des sexes, l'objectif est de questionner les catégories « garçon » et « fille », et de contrer la vision différentialiste actuellement dominante, qui repose sur l'idée que les garçons et les filles seraient essentiellement différents, opposés et complémentaires (par le fonctionnement de leurs corps et de leurs organes, mais également par leurs caractères, leurs centres d'intérêt). Pour reprendre l'exemple de l'illustration des vestiaires, garçons et filles changent de vêtements dans des espaces séparés, une division dont le caractère social est ici mis en avant pour montrer qu'elle ne correspond pas à deux groupes homogènes. Au sein même d'une catégorie, les corps sont eux-mêmes très différents (par la taille, la corpulence, la couleur de peau, le handicap, l'habitus corporel, etc.), et la représentation

de cette diversité permet d'envisager le sexe comme une différence parmi d'autres – et non comme une division centrale autour de laquelle se polariseraient deux catégories. L'objectif est aussi de s'interroger sur la place et l'importance que les sociétés donnent à ces caractéristiques physiques.

QUELQUES EXEMPLES CONCRETS

Nathalie SIMONSSON, l'auteure de ce manuel, déconstruit ce différentialisme (c'est-à-dire l'idée selon laquelle les hommes viendraient de Mars et les femmes de Vénus, qu'il y aurait deux sexes et seulement deux, qui seraient essentiellement différents en tous points et complémentaires), en insistant sur les similitudes plutôt que sur les différences entre les individus.

LES CORPS

Le style manga des illustrations, réalisées par le studio Yokaj, facilite par exemple les représentations d'individus peu sexués : toute personne peut ainsi s'identifier et se projeter dans la plupart des personnages. Une grande variété de masculinités et de féminités est représentée : des filles masculines, des filles féminines, des garçons féminins, des garçons masculins, et une majorité de personnages qui ne sont pas clairement assimilables à une catégorie spécifique, ce qui permet à chaque lectrice et lecteur d'y projeter ce qu'elle ou il veut.

LES ORGANES SEXUELS

La description détaillée de l'anatomie n'est pas systématiquement divisée en pages sur « les garçons » et en pages sur « les filles ». Bien sûr, on présente les organes internes, mais on place en parallèle les ovaires et les testicules. On rappelle d'ailleurs l'origine embryologique des organes sexuels pour décrire le pénis et le clitoris : « Les zézettes et les zizis sont très semblables, et fonctionnent à peu près de la même façon. Au début – pendant les premières semaines où nous sommes un embryon dans le ventre d'une femme – tout le monde a le même sexe. Pendant la période où nous grandissons dans le ventre, les sexes se développent de manière un peu différente. Ce qui devient les lèvres chez les filles devient les bourses chez les garçons. Ce qui devient le gland du pénis chez les garçons devient le gland du clitoris chez les filles ». On mentionne également d'autres similitudes : « Encore plus de choses semblables ? Les zézettes et les zizis sont tous les deux utilisés pour faire pipi. Les zézettes et les zizis deviennent tous les deux poilus pendant la puberté. Les zézettes et les zizis deviennent tous les deux plus sensibles et entrent en érection quand la personne est excitée ». On insiste sur la grande variété des formes, des couleurs, des tailles des sexes, ce qui permet de remettre en question la bicatégorisation traditionnelle : tous les pénis n'ont pas la même apparence, et toutes les vulves ne se ressemblent pas. En présentant cette diversité des organes sexuels, on inclut les personnes intersexes (« Chez certains enfants, les parties se développent de telle manière que leur sexe n'est pas clairement une zézette ou un zizi »), mais également les personnes ayant été excisées ou circoncises. Le fait d'apprendre qu'il y a autant de sexes que de visages, par exemple, vise aussi à rassurer les enfants : la présentation de l'hétérogénéité

des formes, des couleurs et des tailles des sexes s'oppose ici à la tyrannie du « standard majoritaire » et de la conformation à une norme exclusive, source d'angoisse chez la plupart des jeunes.

Plusieurs paragraphes sont communs à tous les enfants, notamment la description des manifestations de l'excitation. Les trois manifestations – l'érection, la lubrification, l'éjaculation – sont décrites comme communes aux filles et aux garçons, ce qui va à l'encontre de l'idée de complémentarité. La description du clitoris est précise et complète : « Le clitoris est composé de tissus érectiles. Les parties du clitoris s'appellent les bulbes vestibulaires (corps spongieux), les racines et le gland (corps caverneux). Le zizi est composé de deux corps caverneux et d'un corps spongieux. L'érection vient du fait que les tissus érectiles se gorgent de sang ». On mentionne à la fois la lubrification du vagin (sécrétions vaginales ou cyprine) et celle du pénis (liquide pré-éjaculatoire). Il est indiqué que « Les garçons et les filles peuvent tous les deux éjaculer ».

LES MANIFESTATIONS DE LA PUBERTÉ

Les manifestations de la puberté sont également décrites de manière commune, à travers neuf points qui concernent tout le monde : « 1. Le corps grandit et change ; 2. La poitrine se prépare ; 3. Des poils à de nouveaux endroits ; 4. Des boutons et des points noirs ; 5. La transpiration change ; 6. La voix devient plus grave ; 7. Content ou triste ? ; 8. La fatigue et la faim ; 9. On commence à penser plus au sexe ». La bi-catégorisation est encore remise en question : les filles aussi ont des poils qui poussent et la voix qui mue, les garçons peuvent avoir des montées hormonales, ce qui peut rendre leur poitrine douloureuse à la puberté.

LES CENTRES D'INTÉRÊT ET LES COMPORTEMENTS

Dans un objectif d'inclusion, l'auteure déconstruit l'essentialisme tout au long du livre et utilise systématiquement des expressions comme « Certaines personnes font ci... Certaines personnes font ça... », sans sexuer ses exemples. Cependant, un chapitre entier de vingt-deux pages est consacré au processus de construction sociale des différences entre les sexes et à ses conséquences. On peut donc considérer qu'il s'agit d'un chapitre sur le genre, même si ce terme n'est pas utilisé en tant que tel. Il y est question des stéréotypes, des restrictions de la liberté d'expression de l'identité, des discriminations, des violences⁴⁹, et de la manière dont se construit le genre. Ce chapitre s'intitule « La fabrique des filles et des garçons ». Il s'inscrit clairement dans un objectif critique des normes.

Le système du genre est illustré par le biais d'une métaphore, sous la forme d'une usine « fabriquant » des filles et des garçons à partir d'enfants au départ semblables. La société, la « fabrique », va leur donner des boîtes en carton remplies d'objets, mais aussi de centres d'intérêt, de caractères. À la fin de ce chapitre, une illustration montre une foire aux greniers où chacun-e peut échanger le contenu de son carton ou se débarrasser de sa boîte. Il s'agit par cette métaphore de déconstruire à la fois l'apparente naturalité du genre, et l'idée qu'il y aurait un juste équilibre dans cette prétendue com-

plémentarité. Le caractère arbitraire de l'attribution de caractéristiques spécifiques aux filles et aux garçons est souligné en rappelant que « le féminin » et « le masculin » sont relatifs à l'époque, à la culture, à la situation (école/maison, classe sociale, etc.). Les inégalités sont présentées clairement comme des injustices contre lesquelles on peut/doit lutter, et non comme des faits inéluctables voire justifiés par la « nature ».

Par exemple, alors que l'on sait que garçons et filles peuvent ressentir une attirance sexuelle tout comme une attirance amoureuse, la société pousse les garçons à interpréter leurs attirances comme du désir sexuel, et les filles à interpréter leurs attirances comme des sentiments amoureux. Le système du genre nous invite à sexualiser les sentiments des garçons, et à sentimentaliser le désir sexuel des filles. *Le livre le plus important du monde* (et la méthode destinée aux enseignant-e-s) dénaturalise cette opposition, déconstruit les présupposés, et encourage à discuter de cette construction sociale. La sexualité n'est pas présentée comme un comportement dont les garçons seraient les moteurs et dont les filles devraient se protéger⁵⁰. L'auto-masturbation, par exemple, est présentée comme pouvant être également appréciable par les filles et les garçons. Les textes et iconographies du *Livre le plus important du monde* réhabilitent et légitiment le désir sexuel des filles, ainsi que les sentiments des garçons.

Les images sont donc systématiquement conçues pour déjouer les stéréotypes : on peut voir un garçon qui console un autre garçon semblant triste, un garçon encourageant une copine qui fait du sport, un garçon fou amoureux d'une chanteuse populaire, ou d'un autre garçon, un garçon se préparant pour une compétition de patinage artistique, un garçon peureux et une fille téméraire à la perspective de faire des montagnes russes, une fille manifestant avec exubérance sa joie d'avoir reçu un « oui » à sa demande, une fille active dans la séduction, chatouillant son voisin, amoureuse d'une autre fille, des filles faisant preuve d'une joyeuse curiosité à l'égard du corps et de la sexualité (observant sa vulve dans un miroir, choisissant un soutien-gorge). Les représentations d'adultes chamboulent aussi les rôles : au chapitre « La famille », un papa essaie de nouer un contact avec son ado en lui apportant des pâtisseries maison. Au chapitre « Le corps », deux papas félicitent leur fille qui vient d'avoir ses règles, ce qui témoigne d'une volonté d'inclure l'homoparentalité dans un contexte quotidien. Une autre illustration présente une scène de repas dans la cuisine, où une mère demande à deux jeunes (dont l'une est probablement sa fille) : « Alors, les filles, vous êtes amoureuses de quelqu'un ? », les ados répondant « Oui, l'une de l'autre ! ». Il s'agit ici d'une critique de l'hétéro-normativité et de la présomption d'hétérosexualité.

L'INTERSECTIONNALITÉ

Si cette communication s'est focalisée sur la question de l'égalité des sexes, il est important de mentionner que *Le livre le plus important du monde* prend en considération l'intersectionnalité des rapports de domination : la question du sexisme est reliée aux autres systèmes d'oppression et de pouvoir qui sont construits sur le même schéma, s'entrecroisent et s'ajoutent les uns aux autres

49

L'association RFSU travaille notamment beaucoup sur la question des « réputations » et du double standard qui s'applique aux filles et aux garçons ayant un rapport actif à la sexualité. C'est également ce qu'analyse la sociologue Isabelle Clair dans ses recherches (cf. « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora Débats/Jeunesse*, n° 60, 2012/1, pp. 67-78).

50

Michel BOZON, « Le garçon sans frein et la fille responsable », *Agora débats/jeunesse*, 2012/1, n° 60, pp. 121-134.

(sexisme, hétérosexisme, classisme, racisme, validisme, etc.)

Enfin, il faut souligner que la complexité de l'approche théorique sur laquelle repose *Le livre le plus important du monde* et son ancrage dans la recherche universitaire suédoise (en pédagogie, en études sur le genre et l'hétéronormativité) ne sont cependant pas immédiatement perceptibles aux jeunes lectrices et lecteurs : un important travail pédagogique a permis de rendre le manuel très accessible aux préadolescent-e-s, les textes étant simplement formulés et les illustrations diffusant une vision joyeuse, égalitaire et libre de la sexualité.

Considérant à l'instar de Pierre BOURDIEU que « rien n'est moins innocent que le laisser-faire »⁵¹, en particulier en matière d'égalité, la démarche active de déconstruction critique des stéréotypes et des normes entreprise dans *Le livre le plus important du monde* nous semble aller dans le bon sens, offrant de nombreuses pistes et outils pour avancer vers une éducation à la sexualité égalitaire.

Gaël PASQUIER

Un projet de traduction de cet ouvrage est-il prévu ?

Élise DEVIEILHE

C'est le cas. J'espère trouver un éditeur.

ODILE FILLOD⁵², LES BIAIS SEXISTES DANS LES MANUELS DE SVT : PROPOSITION DE DÉFINITION ET ANALYSE EXPLORATOIRE

Ce qui suit résulte principalement de l'analyse de 14 manuels de SVT de collège et lycée en vigueur début 2013, certaines remarques concernant 4 manuels du primaire que j'ai commencé à explorer.

Comme l'indique le titre de cette présentation, mon objectif n'était pas d'établir un état des lieux exhaustif et chiffré du sexisme dans les manuels en appliquant une grille de lecture existante. Il s'agissait plutôt d'adopter une définition du sexisme un peu plus large que son acception usuelle, et d'explorer les modalités selon lesquelles le sexisme ainsi défini était véhiculé.

Je vais donc commencer par exposer les principes dont je propose de partir pour définir quatre exigences que des supports pédagogiques non sexistes se devraient à mon sens de respecter, et donnerai ensuite un aperçu de la façon dont elles ne sont pas respectées.

Il importe de souligner que cette réflexion critique sur les manuels ne s'inscrit pas dans un cadre qui relèverait nécessairement du féminisme, du militantisme LGBT ou d'une quelconque « théorie » du genre. Bien au contraire, il est possible de la concevoir comme une simple déclinaison de trois principes consensuels qu'on ne saurait bafouer qu'au nom de partis pris idéologiques ou de théories infondées.

Le premier est celui de l'égalité en dignité des êtres humains en général, et quel que soit leur sexe de naissance en particulier. Selon ce principe, *les manuels ne*

devraient ni invisibiliser, ni dévaloriser les personnes dites intersexuées, et plus généralement celles dont le corps n'est pas conforme aux normales statistiques de la catégorie de sexe à laquelle les assigne l'état civil. Selon ce même principe, les manuels ne devraient ni marginaliser, ni dévaloriser un groupe de sexe par rapport à l'autre.

Le second principe est celui d'égalité de traitement ou d'égalité des chances. En droit de l'Union européenne, l'égalité de traitement signifie l'absence de toute discrimination directe ou indirecte qui ne soit pas justifiée, et pour qu'une discrimination soit justifiée il faut qu'elle soit fondée sur des critères objectifs, qu'elle serve un objectif légitime, et qu'en tant que moyen de l'atteindre elle soit nécessaire et appropriée. Or je ne connais rien de tel qui pourrait justifier des assignations à des comportements, des métiers, des rôles sociaux ou encore des arrangements sexuels, conjugaux ou familiaux différant selon le sexe. *L'égalité des chances entre filles et garçons réside notamment dans le fait que leurs champs des possibles ne soient pas inégalement réduits par de telles assignations, et les manuels n'ont donc pas à véhiculer des normes sociales qui y correspondent.* Leur présence est d'autant plus malvenue dans ceux de SVT que ce contexte peut les naturaliser implicitement.

Le troisième principe est le respect d'une mission fondamentale de l'école : la transmission de savoirs. Selon ce principe, les manuels n'ont pas à véhiculer des idées fausses ou des préjugés infondés. Concernant ceux de SVT, *les croyances non étayées voire réfutées par les sciences du vivant, de même que les hypothèses seulement suggérées par certaines recherches, devraient en être bannies hormis s'il s'agit précisément de mettre en évidence leur fragilité ou les controverses dont elles font l'objet.* Cette exigence valable quel que soit le sujet l'est en particulier concernant le sexe et le genre.

Il s'avère que ces quatre exigences, qui se recoupent parfois, ne sont pas respectées, et ce de diverses manières.

Evoquons tout d'abord ce qui relève du sexisme « standard », c'est-à-dire classiquement présent dans les manuels scolaires toutes matières confondues. Il est de trois grands types :

/ L'androcentrisme

/ Il se traduit notamment par une tendance à assimiler l'humanité au sexe masculin ou à considérer ce dernier comme la norme. Ce biais sexiste est en particulier matérialisé par le plus grand nombre de sujets masculins soit globalement, soit quand il s'agit de représenter l'humain en tant qu'espèce ou pour décrire un mécanisme biologique. Il l'est aussi par le langage, par exemple lorsque dans un manuel tous les noms de métiers sont uniquement au masculin, ou bien par l'usage du mot « homme » pour désigner l'humanité, y compris parfois avec un « h » minuscule.

/ La hiérarchisation symbolique des sexes dévalorisant ou minorant le féminin

/ On trouve par exemple plus de personnages masculins parmi ceux qui savent, décident, explorent ou dé-

⁵¹ Pierre Bourdieu, *La misère du monde*, Paris, Points Seuil, 1993, p.1454.

⁵² Chercheure indépendante en sociologie des sciences et de la vulgarisation scientifique.

couvrent. Dans les fiches métiers, les professions illustrées par une femme ont tendanciellement un statut inférieur à celles illustrées par un homme. Lorsqu'un procédé de féminisation des noms de métiers est employé, il s'agit de la mise entre parenthèses de la désinence féminine. Dans certains manuels, les personnages mineurs sont plus souvent des filles. Dans les illustrations montrant côte à côte une femme et un homme, ce dernier est toujours de stature égale ou supérieure, et la différence de stature est parfois caricaturale.

/ La diffusion d'assignations de genre traditionnelles

/ La plus claire et la plus systématique de ces assignations est hétéronormative : la sexualité, l'amour et la parentalité, pour une femme c'est avec un homme, et pour un homme c'est avec une femme. Par ailleurs, quand des couples hétérosexuels sont mis en scène, soit c'est l'homme qui protège, rassure, guide, quand la femme se repose sur lui, se blottit dans ses bras ou se laisse conduire, soit il n'y a pas ce type d'asymétrie, mais on ne voit jamais l'inverse. On observe également une association préférentielle des hommes au fait d'avoir un métier, à l'extérieur, aux sciences, à la technique, au sport et à la performance, et une association préférentielle des femmes aux métiers qui se pratiquent en intérieur, au soin d'autrui, au souci de plaire et à la fragilité.

D'autres modalités de sexisme sont plus spécifiquement liées à la discipline et à ses contenus au programme. En synthèse – je les détaillerai un peu plus tard –, il s'agit :

/ de la bicatégorisation de sexe abusive ;

/ de la transmission de l'idée qu'il existe un processus de sexuation naturelle de l'identité et des traits psychologiques et comportementaux (sans pour autant spécifier lesdits traits) ;

/ d'une présentation biaisée des questions de fertilité, de contraception, d'assistance médicale à la procréation et de protection contre les IST, qui participe de plusieurs des types de biais déjà mentionnés ;

/ d'une description biaisée et même erronée des organes génitaux qui croise également plusieurs types de biais.

En termes de vecteurs, et non plus de typologie, ce sexisme implicite est véhiculé en premier lieu par l'iconographie, via des sex-ratios déséquilibrés, des images isolées significatives ou des combinaisons significatives d'images non contrebalancées par des contenus à la signification inverse. Les messages sexistes passent également par le langage, classiquement via une féminisation à géométrie variable – par exemple, certains noms de métiers ou les qualités requises pour les exercer sont féminisés et d'autres non –, ou via l'emploi d'une terminologie inappropriée dont je présenterai les principaux exemples. Ils passent aussi par les connaissances transmises, soit du fait de leur caractère partiel ou partial, soit parce qu'elles sont erronées, soit parce qu'il s'agit en réalité de théories douteuses. Là encore je donnerai des exemples, mais voyons d'abord des exemples de biais dans l'iconographie.

[Commentaire d'extraits de manuels montrés] Ici, des dessins montrent des femmes beaucoup plus petites que les hommes, subordonnées à des hommes, qui sourient en toutes circonstances alors que les hommes sont sérieux et n'ont pas à se soucier d'être avenants. Là, une femme et un homme habillés différemment et dans des postures différentes illustrent le mécanisme de l'hérédité génétique, en outre de manière stéréotypée : elle montre ses jambes et son décolleté, arbore du maquillage et des boucles d'oreilles et se tient les pieds tournés vers l'intérieur. Ici, des sujets inutilement genrés illustrent des mécanismes biologiques : un homme faisant de la musculation pour le métabolisme des glucides, une femme maquillée, portant un bijou et un large décolleté pour l'immunité. Dans cette double page sur le thème « fonction cardio-respiratoire et pratique d'un sport », d'un côté des garçons améliorent cette fonction en jouant au foot, de l'autre une fille illustre l'existence de contre-indications à la pratique d'un sport. Enfin, dans ces exemples tirés de deux manuels, l'association entre les femmes et la prise en charge des enfants en bas âge est présentée comme un phénomène universel et lié à notre patrimoine génétique : ici une série de femmes de toutes les couleurs avec leur bébé est légendée « Tous les êtres humains partagent les mêmes gènes », là une femme embrassant son bébé est rapprochée d'une guénon avec son petit pour illustrer la proximité génétique entre l'humain et le chimpanzé.

Concernant les problèmes de terminologie, certains manuels parlent d'« hermaphrodisme » ou d'« intersexualité » pour désigner l'intersexuation ; le terme « transsexualité », voire « transsexualisme », est utilisé pour désigner la transidentité ; la notion d'« identité sexuelle » est employée dans tous ceux de 1^{ère} alors qu'elle induit une confusion entre sexe biologique, identité de genre et sexualité ; on parle de « parents », de « père » et de « mère » au lieu de « géniteurs » pour désigner les producteurs des gamètes à l'origine d'un individu, et dans les manuels de primaire, 3 fois sur 4 on parle du « ventre de maman » pour parler de ce qui se passe dans le ventre d'une femme enceinte ; certains manuels parlent d'hormones sexuelles « féminines », « masculines » ou « mâles », ce qui maintient une projection abusive des catégories sociales du féminin et du masculin sur la classification des hormones concernées ; le gène SRY est parfois appelé « gène de la masculinité », comme s'il y avait une essence de la masculinité contenue dans un gène ; dans un manuel, la question de l'existence d'un « gène de l'homosexualité » est formulée comme si elle pouvait encore sérieusement se poser ; certains manuels usent d'anthropomorphismes pour décrire des comportements sexuels animaux, induisant l'idée que les mécanismes du désir, de la séduction et de l'amour des femmes et des hommes sont identiques à ce qui se passe dans telle ou telle espèce.

Pour ce qui est des connaissances erronées ou formulées de manière ambiguë ou fallacieuse :

/ un manuel indique par exemple à tort qu'à la puberté, les hormones ovariennes provoquent un « élargissement du bassin » et un « affinement de la taille » ;

/ les manuels de 1^{ères} L et ES, qui sont les seuls à trai-

ter de l'influence des hormones sur le comportement sexuel des mammifères, en véhiculent fréquemment une image faussement univoque et dichotomique, montrant d'un côté des mâles actifs qui montent des femelles, ce comportement étant « contrôlé » par la testostérone, et de l'autre des femelles qui se montrent réceptives aux mâles, ce comportement étant « contrôlé » par les hormones ovariennes ; certains laissent même croire que ces mécanismes se seraient seulement affaiblis dans l'espèce humaine ;

/ on trouve des phrases assez problématiques telles que : « Chacun de nous est socialement reconnu comme appartenant à un genre, masculin ou féminin : c'est l'identité **sexuelle** », dans le chapitre « Vivre sa **sexualité** » ; « Les transsexuels sont des personnes qui **estiment** que leur identité **sexuelle** ne correspond pas à leur **genre biologique** », là encore dans « Vivre sa **sexualité** » ; « L'identité sexuelle **peut** être **aussi** influencée par des facteurs sociaux » ; « L'orientation sexuelle, qui **peut parfois différer** de l'identité sexuelle, [...] relève [...] des **choix** de vie » ; ou encore « Il existe deux aspects complémentaires de la sexualité : l'identité sexuelle [...] et l'orientation sexuelle ».

Des hypothèses ou théories douteuses qui ont des répercussions sexistes sont parfois véhiculées. Par exemple, dans un manuel on évoque une étude selon laquelle il vaut mieux allaiter son bébé, et ce suffisamment longtemps, si on ne veut pas augmenter le risque qu'il soit diabétique. Dans plusieurs autres on suggère très fortement qu'il existe une sexualité biologique du psychisme et des comportements, comme dans ces phrases issues de chapitres « Devenir homme ou femme » : « Hommes et femmes peuvent aussi se distinguer par des **caractéristiques comportementales**. Notre société a **aussi** des codes dans ce domaine, et ils **peuvent** avoir une influence » ; « A la puberté, d'importantes transformations morphologiques, physiologiques et **psychologiques** se réalisent. Ces transformations, qui **sont à mettre en relation avec les sécrétions hormonales**, aboutissent à la mise en place du **phénotype sexuel** de l'adulte ». Un manuel indique qu'il existe une forme de pseudo-œstrus chez les femmes. Dans un autre, on indique qu'il existe des comportements sexuels « préca-blés » ou « innés » chez l'être humain, et même qu'il existe dans notre espèce des phéromones influençant nos comportements sexuels. Dans le chapitre « Vivre sa sexualité », un manuel indique qu'« avoir un comportement maternel » fait partie des « fonctions vitales » liées à la « survie de l'espèce » et dont le siège est l'hypothalamus. Je ne résiste pas à citer aussi cette phrase : « Chez la guenon et probablement chez la femme, ce ne sont pas les hormones femelles qui règlent le désir sexuel mais les hormones mâles [...]. Leur action s'exerce directement sur le cerveau ».

Les manuels tendent aussi à véhiculer une bi-catégorisation de sexe abusive qui sous-tend la naturalisation du genre. Elle commence avec la suggestion parfois faite que la séparation des groupes de sexes est universelle dans les espèces à reproduction sexuée, ou bien que la reproduction animale est toujours sexuée. Elle se prolonge avec l'affirmation que tout être humain a un sexe bien défini, comme dans ces phrases trouvées dans deux

manuels de 1^{ère} : « Le sexe biologique des êtres humains est bien déterminé : il est possible de caractériser à différentes échelles un individu de sexe masculin ou de sexe féminin » ; « L'être humain naît anatomiquement et morphologiquement fille ou garçon ». De manière moins grossièrement erronée, elle consiste aussi à ne pas mentionner explicitement l'existence de l'intersexuation ou bien à la minorer quantitativement dans les manuels de 1^{ère}. Enfin, elle consiste également à présenter de manière dichotomique des caractéristiques anatomiques ou physiologiques qui n'ont pas lieu de l'être, comme s'il existait dans l'espèce humaine un véritable dimorphisme concernant la pilosité, la musculature, les dépenses énergétiques associées à l'effort, etc.

Par ailleurs, les questions de fertilité et de contraception sont parfois présentées comme concernant surtout les filles : contraception normale égale pilule, infertilité égale infertilité féminine, et/ou pas d'« horloge biologique » chez les hommes. Un autre type de biais rencontré est le signalement des risques pour l'enfant liés à un enfantement tardif ou au recours à l'Aide Médicale à la Procréation (AMP) uniquement pour les femmes (l'âge de 40 ans étant parfois mentionné alors qu'il s'agit d'une limite arbitraire). Le fait qu'il existe aussi des risques pour l'enfant liés à la paternité tardive ou à l'utilisation de l'ICSI n'est jamais mentionné. De manière plus fréquente voire systématique, la description factuelle des techniques d'AMP est parasitée par des éléments liés au cadre légal actuel français de leur mise en œuvre, qui ne relève en rien des SVT. Cela induit l'idée que le désir d'enfant d'une femme n'est légitime que si elle est en couple, et plus généralement qu'il n'est légitime que pour un couple hétérosexuel. Par ailleurs, le préservatif est souvent présenté comme le moyen simple et efficace pour se protéger contre les IST, comme s'il n'y avait pas de risques de transmission d'IST lors des rapports sortant du modèle « standard » du coït hétérosexuel, ou comme si ces rapports n'existaient pas.

Pour finir, je voudrais souligner le déficit d'informations, voire la désinformation, concernant l'anatomie génitale féminine. Dans plusieurs manuels, on trouve des dessins moins informatifs sur les organes génitaux féminins, ce qui est regrettable sachant qu'il est plus difficile pour une fille de savoir à quoi son sexe ressemble. La pilosité pubienne est parfois présentée uniquement du côté masculin. L'hymen n'est pas mentionné. Enfin et surtout, le clitoris n'est parfois pas mentionné ou pas représenté, parfois défini de manière erronée, par exemple comme « petit organe sexuel externe », et il est toujours mal représenté quand il l'est.

[Commentaire de schémas montrés] Ainsi, dans un manuel 1^{ère} pourtant assez précis et informatif par rapport aux autres, on trouve côte à côte une représentation des « appareils sexuels » féminin et masculin dans laquelle on remarque entre autres que la pilosité génitale est représentée uniquement pour l'homme et que ce qui est appelé « clitoris » n'en est en fait que sa partie visible. Comme on peut le voir dans ces dessins plus conformes à la réalité anatomique mais introuvables dans les manuels, il n'est pourtant pas difficile de représenter la pilosité, de donner des informations plus complètes et plus précises sur l'anatomie de la vulve, de montrer à quoi

ressemble le clitoris, et de signaler que son fonctionnement et son rôle dans le plaisir sexuel sont en tout point comparables à ceux du pénis. Ce point paraît très important, à la fois en termes symboliques et, concrètement, dans le cadre de l'éducation à la sexualité qui est censée être au programme.

Pour conclure, je voudrais souligner deux choses. D'une part, l'ampleur des biais est très variable selon les manuels, ce qui démontre qu'il est possible d'améliorer les choses dès lors que l'on en a la volonté. D'autre part, un grand nombre des biais signalés sont soit encouragés, soit carrément imposés par les textes officiels. Il est donc indispensable et urgent que le ministère se soucie non pas seulement d'intégrer aux programmes « l'éducation à l'égalité », mais de faire en sorte que les programmes eux-mêmes soient exempts de sexisme.

KONSTANZE LUEKEN⁵³, LES STÉRÉOTYPES DE SEXE DANS LES MANUELS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL EN PRÉVENTION SANTÉ ENVIRONNEMENT

L'enseignement en Prévention, Santé, Environnement (PSE) est une spécialité des baccalauréats professionnels. À l'ESPE de Toulouse, les futur-e-s enseignant-e-s de lycées professionnels, notamment en biotechnologie enseignent cette matière, qui est en lien avec la discipline Sciences et Vie de la Terre (SVT), enseignée en lycée. PSE comprend également la vie sexuelle et affective, les préventions aux addictions, les biorhythmes, la nutrition, l'alimentation. Cet enseignement s'adresse à tous les élèves de bac professionnel, de Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP) et de Section d'Enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). L'objectif est de permettre aux élèves d'acquérir des compétences psychosociales nécessaires pour devenir les citoyen-ne-s de demain.

CONTEXTE INSTITUTIONNEL

Sur le plan des textes règlementaires, le développement des compétences psychosociales appartient au socle commun de connaissance et de compétences et concerne les l'élèves du Cours Préparatoire à la classe de 3^{ème}. Cet enseignement se poursuit en lycée professionnel, notamment autour des piliers 6 et 7 : les compétences transversales, l'autonomie et la citoyenneté. Dans une circulaire de 2011⁵⁴, il est précisé que l'éducation à la santé est obligatoire pour tous les élèves dans tous les établissements scolaires, de même que l'éducation à la vie sexuelle et affective est obligatoire du CP à la Terminale, au nombre de trois séances par an⁵⁵. Cette obligation n'a jamais été respectée.

Sur le champ de la formation des enseignant-e-s en ESPE, la première compétence du professeur-e est la suivante : « Le professeur connaît les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes. »

En outre, le 30 juin 2014, le ministère a annoncé que la formation à l'égalité filles-garçons sera généralisée au niveau de la formation initiale et continue des enseignant-e-s.

Enfin, il faut savoir que les lycées professionnels sont quasiment non mixtes. En génie industriel, par exemple, il n'y a que des garçons, alors qu'en soins à la personne, il n'y a que des filles. A Toulouse, il existe des lycées formant aux sciences et techniques industrielles qui sont à 100 % masculins. L'un d'entre eux refusait même l'inscription de filles jusqu'à il y a quatre ans, car il n'y avait pas de vestiaires. Depuis, il a été contraint de le faire. De temps en temps, une ou deux filles s'y inscrivent. Elles se retrouvent parmi un millier d'hommes.

NOTRE RECHERCHE

Notre recherche vise à analyser un corpus de manuels de PSE de classes de secondes professionnelles et de SEGPA dont les programmes portent sur l'éducation à la santé dans le sens le plus large. Il existe quatre éditeurs sur le marché : Delagrave, Hachette, Nathan, Foucher. Nous avons analysé neuf manuels sur trois niveaux différents : CAP, SEGPA, seconde bac professionnel. On a donc à faire à des manuels très récents⁵⁶.

Ces livres ne sont cependant pas édités pour une filière spécifique, mais pour un niveau d'études bac pro soins à la personne ou chaudronnerie.

« Les manuels scolaires ont un rôle particulier dans la construction des identités : adoués par *l'institution, cheville ouvrière des relations entre le maître et l'élève, photographie de la société à un moment donné, les manuels s'imposent à l'entendement des enfants comme des enseignants qui hésitent à le remettre en question (surtout quand ils l'ont eux-mêmes choisi). Mais s'ils véhiculent des connaissances, ils sont également porteurs de stéréotypes qu'ils soient raciaux, sociaux ou sexués. De là, la nécessité de les repérer afin de poursuivre l'objectif d'égalité des chances.* »⁵⁷

Nous avons retenu comme grille d'analyse celle qui est proposée par le Centre Hubertine Auclert. Nous nous sommes demandé s'il existait des différences entre les éditeurs et les manuels ou entre les niveaux. A ce stade, nous ne nous sommes intéressées qu'aux images et à leur portée heuristique, les textes ne faisant que souligner ce que l'on voit dans les illustrations

« ...le rôle des images est fondamental. Cette interface *attrayante entre l'élève et le texte fascine et, plus que le résumé de la leçon – par ailleurs de plus en plus réduit à l'intérieur des ouvrages –, est le producteur des représentations. La densité croissante de ces images au sein des manuels amplifie encore leur action d'entérinement des stéréotypes aidés en cela par les paratextes qui les accompagnent – qu'ils soient des légendes, des questions ou des titres – et qui le plus souvent taisent – voire avalisent – les stéréotypes en cause...elles ne sont réellement considérées comme donnant à voir le réel or c'est bien de cette manière qu'elles sont perçues par les élèves, l'accès à la dimension symbolique inhérente aux images restant du ressort de l'enseignant.* »⁵⁸

⁵³ Chargée de l'égalité filles-garçons à l'ESPE Midi-Pyrénées, membre de l'équipe Genre et Education de la structure fédérative de recherche de l'ESPE de l'Université Toulouse 2.

⁵⁴ L'éducation à la santé dans les établissements du second degré circulaire n° 2011-216 du 2-12-2011

⁵⁵ loi du 4 juillet 2001- Loi n° 2001-588 article 22 : Le chapitre II du titre 1^{er} du livre 3 du code de l'éducation

⁵⁶ Pour consulter les références précises des ouvrages du corpus, s'adresser au Centre Hubertine Auclert

⁵⁷ LIGNON Fanny, PORHEL Vincent, RAKOTO-RAHARIMANANA Hérilalaina, « Genre et manuels scolaires au filtre des images », 4 octobre 2012, GEM [carnet de recherche] <http://gem.hypotheses.org/711>.

⁵⁸ Ibid.

Notre questionnement se résume à ces quatre questions :

/ Existe-t-il des différences entre les éditeurs et les manuels ou entre les niveaux ?

/ Dans quelles proportions sont représentés les filles et les garçons ?

/ Les activités professionnelles sont-elles stéréotypées ?

/ Quelles sont les spécificités dans les chapitres consacrés à la sexualité ?

RÉSULTATS ET ANALYSE

Concernant la sphère **professionnelle**, sur les neuf manuels analysés, on trouve 187 images d'hommes, et 82 images de femmes. Les hommes sont donc plus présents dans la vie professionnelle, tandis que les femmes sont présentes dans la sphère domestique. On trouve pourtant une grande quantité d'hommes dans cette dernière : ils bricolent, ils lavent la voiture, ils font du sport, etc. En revanche, dans la sphère professionnelle, ils ne sont que très exceptionnellement représentés en train d'effectuer une activité de soins à la personne ou de ménage. Ces ouvrages reproduisent ainsi 100 % des stéréotypes. L'homme est occupé par ses activités professionnelles, alors que la femme s'occupe de ses enfants à la maison. Les femmes représentées exercent exclusivement des activités professionnelles dites féminines : coiffeuse, aide à domicile, esthéticienne, soins à la personne.

« Le faible nombre d'images les représentant amène les filles, d'année en année, à intérioriser leur «infériorité sociale» de façon d'autant plus profonde qu'elle s'inscrit au sein d'un curriculum caché considéré comme allant de soi. »⁵⁹

Parmi les personnages dépréciés, on dénombre plus d'hommes que de femmes. Cependant, ce constat est surtout lié à la présence d'un chapitre sur les addictions, où des hommes sont représentés en état d'ébriété. En revanche, beaucoup d'hommes sont valorisés car ils font du sport. Je rejoins les propos d'Odile Fillod : l'homme pratique un sport, tandis que la femme passe des examens médicaux.

Au total, nous avons dénombré 630 images d'hommes, contre 430 images de femmes.

D'un point de vue qualitatif, on peut voir comment les hiérarchies s'installent, les médecins sont toujours des hommes. Dans le contexte de la sexualité, la dimension médicale est très importante. Le médecin prescrit la pilule, il donne des informations aux jeunes. Selon les manuels, en cas de problème en lien avec la sexualité, les élèves doivent aller voir l'infirmière scolaire et exceptionnellement l'infirmier scolaire. Dans le chapitre consacré à la sexualité, ce sont des couples hétérosexuels qui vont se renseigner auprès de l'infirmière scolaire ou le médecin.

S'agissant des activités, Valérie Lanier a précédemment parlé des femmes passives, Grâce Ranchon a évoqué des femmes alanguies. Pour ce qui nous concerne, les

femmes dorment. Dans les manuels de sciences, santé, environnement, il existe toujours un chapitre consacré aux biorythmes. Les femmes y sont systématiquement représentées en train de dormir alors que les hommes sont actifs.

Dans le chapitre consacré à l'alimentation, de l'ouvrage Prévention Santé Environnement CAP, Delagrave, l'homme est sérieux, tandis que la femme est dans une position plutôt aguicheuse qui n'est ni professionnelle, ni sérieuse.

Sur une page consacrée aux dépenses énergétiques, on retrouve un garçon qui marche, qui fait de la natation, tandis qu'à nouveau, la femme dort. En outre, sur certaines illustrations, il est question de femmes qui doivent perdre du poids, tandis que les hommes doivent avoir une bonne nutrition pour faire du sport.

Dans les chapitres consacrés aux situations professionnelles dangereuses, l'objectif est de réfléchir à la prévention des risques. Une femme est représentée en train de coudre, par exemple, tandis que l'homme travaille à la scierie, il fait de la manutention.

Les futur-e-s enseignant-e-s ne sont pas toujours satisfaits des manuels. Ils créent alors leurs propres situations. En voici une : « *Josh et Marine sont deux étudiants. Marine est studieuse et timide, alors que Josh est en difficulté scolaire. Il est souvent absent. De plus, il rencontre des problèmes familiaux. Par conséquent, il sort tous les week-ends. Il fait la fête jusqu'à tard dans la nuit et consomme du tabac et de l'alcool.* » Cette situation révèle la manière dont les futur-e-s enseignant-e-s perçoivent les élèves. Les filles sont timides et studieuses, alors que les garçons dépassent les limites. Cette situation, proposée par des enseignant-e-s en formation, interroge sur le ou la formateur-trice. Comme le souligne Fanny Lignon, il faut « percevoir pour déconstruire les stéréotypes de genre ; cela nécessite une formation préalable de l'enseignant encore trop rare malgré les initiatives tant de l'université que du ministère. »⁶⁰.

NOTRE DÉMARCHE DE FORMATION

Tout d'abord, nous avons élaboré des propositions pour la formation à l'analyse critique des manuels.

Ensuite, alors que le ministère de l'Éducation Nationale souhaite mettre en place un blog recensant tous les sites et les outils utiles, nous avons créé le nôtre, intitulé « Enseigner l'égalité de la maternelle à l'université, il y a trois ans déjà »⁶¹.

Une unité d'enseignement transversale « éducation pour la santé » est proposée dans quelques parcours de master (notamment le Master Biotechnologies et le Master Sciences et techniques médico-sociales) de l'ESPE de Toulouse. Il existe également, pour tous les étudiant-e-s du premier et du deuxième degré de l'ESPE de Toulouse suivent un cours de trois heures sur l'égalité et les discriminations, trois heures incluses dans une unité d'enseignement de tronc commun.

⁵⁹
Ibid

⁶⁰
Ibid

⁶¹
<http://blogs.univ-tlse2.fr/enseigner-l-egalite-filles-garcons-de-la-maternelle-a-l-universite/>

POUR CONCLURE

Il conviendrait de mener une analyse beaucoup plus fine. Il s'agit de ce stade d'une première approche. Nous allons poursuivre ce travail sur les manuels scolaires. Comme l'enseignement de PSE est en mouvement et que les manuels sont réédités souvent, nous espérons pouvoir peser sur les éditeurs dans ce sens.

L'enjeu est important quand à la question de l'orientation, qui n'offre pas aux filles et aux garçons des parcours égaux en perspective d'emploi. Il est aussi pour notre équipe de formatrices-teurs. En effet, nous voulons rendre les jeunes enseignant-e-s capables de choisir des manuels scolaires qui respectent les exigences du socle commun de connaissances et de compétences. Puisque « l'école doit préparer à la vie en société », autant faire en sorte que leur formation scolaire leur permette de vivre dans une société plus égalitaire⁶².

Cependant, une telle démarche n'est pas toujours simple à mettre en œuvre. Certains formateur-trices estiment en effet que la priorité doit être apportée au disciplinaire et non au transversal. Pourtant, nous gagnerions du temps dans l'enseignement si nous consacrons du temps à travailler sur ces compétences avec les élèves.

Gaël PASQUIER

Je vous remercie pour ces trois interventions passionnantes. Elles ont bien montré que le travail en faveur de l'égalité n'est pas un à-côté dans l'enseignement. Au contraire, le fait de ne pas prendre en compte cette exigence n'est pas sans conséquence sur les savoirs et les connaissances transmises aux élèves. Si l'important, c'est d'enseigner les disciplines, il est donc important de se poser les questions d'égalité.

/ Échanges avec la salle

Alice PRIMI

Enseignante en histoire géographie

Ma question s'adresse aussi bien aux chercheuses qui ont travaillé sur les manuels, qu'aux représentantes du Centre Hubertine Auclert. Quels ont été les retours des éditeurs ? Ont-ils été interrogés ou remis en cause de manière formelle ? Ont-ils apporté des réponses concernant les contenus ? Avez-vous des retours d'autres acteurs, comme les parents d'élèves ?

Nicole FOUCHE

Présidente de REFH

On s'intéresse beaucoup aux éditeurs. Cependant, on pourrait également s'intéresser aux auteurs. Les premiers font en principe confiance aux seconds. Il me semble que les perles citées par Odile Fillod sont de la responsabilité des auteur-e-s.

Jean-Marc OISEL

Je me demande si les comparaisons avec le règne animal sont si absurdes qu'on le dit dans les représentations du désir sexuel.

Gaël PASQUIER

Ma question s'adresse à Élise Devieille. Le manuel qu'elle a présenté a-t-il pour objet principal de confronter les enfants à des représentations diversifiées, ou s'agit-il d'expliquer cette démarche de telle manière qu'ils en comprennent les enjeux ?

Odile FILLOD

Concernant la transmission des résultats d'analyse aux éditeurs, il convient de préciser que j'ai mené ce travail dans un cadre organisé par un Think Tank en partenariat avec le Syndicat National de l'Édition. Cependant, je n'ai jamais été en relation directe avec les éditeurs. Ils avaient la volonté qu'on leur présente cette analyse critique des manuels. Ils ont reçu chacun une liste détaillée des points problématiques. En revanche, je ne connais pas leur réaction.

Par ailleurs, il est vrai qu'en dehors des problèmes posés par l'iconographie, la responsabilité des points que j'ai soulevés incombe également aux auteur-e-s de manuels. J'ai pu discuter avec deux d'entre eux. De leur propre aveu, ils ne maîtrisent pas bien ces sujets. Les programmes de première publiés en 2010 posent particulièrement problème. Ils ont introduit de nombreuses nouveautés, parfois formulées de manière ambiguë. Les auteur-e-s étaient perdus. Ils ont dû aborder des sujets qu'ils n'avaient jamais abordés en très peu de temps. Un auteur m'a expliqué qu'il n'avait pas accès à la littérature scientifique sur ces sujets, car elle est écrite en anglais, une langue qu'il ne maîtrise pas. L'un d'eux m'a dit que certains passages qu'il avait rédigés ont été retirés, car il faut comprendre que les manuels doivent pouvoir être vendus à l'enseignement catholique privé.

Il m'est difficile de répondre en peu de temps à la question soulevée par Jean-Marc Oisel. De manière générale, je ne pense pas qu'il soit pertinent de se baser sur une observation de la nature pour normaliser l'homosexualité et dire qu'elle est naturelle. Du point de vue de ses mécanismes, la notion d'orientation sexuelle n'a pas d'équivalent dans la nature.

Elise DEVIEILLE

Pour répondre à la question concernant l'objet du « Livre le plus important du monde », il importe de souligner la différence entre la pédagogie inclusive, qui consiste à tout montrer quasiment sans critique, et la pédagogie critique de la norme, qui permet d'aller plus loin. D'autres manuels suédois ne vont pas jusqu'à la critique de la norme. Ils s'arrêtent à la question de l'inclusion et ne réfléchissent pas à la notion de pouvoir et aux rapports de domination. « Le Livre le plus important du monde » est beaucoup plus subversif, car il applique ces deux pédagogies.

Konstanze LUEKEN

La question des relations entre auteur-e-s et éditeurs-trices est intéressante. Dans notre démarche, il nous semble indispensable de travailler avec les auteurs. Dans notre domaine, peu importe les éditeurs, on retrouve toujours les mêmes quatre ou cinq personnes qui se partagent ce marché. Il serait intéressant de les rencontrer pour comprendre pourquoi ils reproduisent ce genre de stéréotypes. Nous pensons qu'il s'agit proba-

62

Christine Morin
Messabel, Muriel
Salle (dir.), *A l'école
des stéréotypes,
Comprendre et
déconstruire*, Paris,
L'Harmattan, 2013.

Présentation du rapport « Lutter contre les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires : faire de l'école un creuset de l'égalité »,

de M. Roland Courteau, membre
de la Délégation aux droits des
femmes et à l'égalité des chances
entre les femmes et les hommes
du Sénat

Brigitte GONTHIER-MAURIN

Présidente de la Délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les femmes et les hommes du Sénat

Je suis heureuse d'accueillir au palais du Luxembourg le Centre Hubertine Auclert, dont les travaux croisent ceux de la Délégation aux droits des femmes que j'ai l'honneur de présider. Notre récent rapport d'information à la lutte contre les stéréotypes dans les manuels scolaires a montré, une nouvelle fois, la proximité de nos préoccupations. C'est pour moi l'occasion de remercier

une nouvelle fois Mélanie Gratacos et Amandine Berton-Schmitt pour leur précieuse collaboration.

Je vais vous présenter succinctement les grandes lignes de ce rapport consacré aux manuels scolaires. Il a été adopté le 19 juin dernier. Il formule 14 recommandations que je vais tenter de vous décrire.

En prenant pour objets d'études des manuels scolaires, la Délégation souhaitait approfondir sa réflexion sur les moyens de lutter contre les stéréotypes sexués, en examinant plus particulièrement les représentations des hommes et des femmes dans les outils pédagogiques utilisés à l'école. L'enfance, et plus particulièrement la période scolaire, constitue un moment clé dans la construction des représentations. Notre Délégation a toujours considéré que c'est dès le plus jeune âge que les stéréotypes doivent être appréhendés pour être déconstruits.

Or ce que nous avons entendu au cours de nos auditions et déplacements nous a pour le moins inquiétés. D'une part, il est ressorti des remontées du terrain que les filles et les garçons ne sont pas traités de la même manière à l'école, et ce, dès la maternelle. Nous avons beaucoup entendu regretter que l'« on perdait l'intelligence des filles » pour reprendre l'expression de la coordinatrice des ABCD de l'égalité. D'autre part, la plupart des professionnel-le-s ont constaté une permanence dans la reproduction des stéréotypes de genre et des préjugés, tant dans les outils que dans les méthodes pédagogiques.

Au-delà de sa fonction d'organisation des connaissances, le manuel scolaire est aussi un lieu symbolique de construction et d'expression des valeurs d'une société. Il est, par ailleurs, un outil de transmission entre l'école et les familles, parfois unique livre à entrer dans les foyers, en particulier dans les familles culturellement les plus défavorisées. Il constitue un puissant levier de changement social. C'est en ce sens que notre Délégation estime qu'il peut être un vecteur extraordinaire de promotion de l'égalité entre les sexes.

Dans la première partie du rapport, nous nous sommes donc attachés à comprendre pourquoi les manuels scolaires étaient encore loin de remplir ce rôle aujourd'hui, et comment nous pouvions soutenir les éditeurs scolaires sensibles à la question dans leur volonté de renouveler les manuels existants à la lumière de cette exigence d'égalité.

Puis, conscients que le manuel scolaire ne pouvait être – pour reprendre une expression de l'une de nos interlocutrices – « qu'un thermomètre de l'égalité », nous avons considéré que, plutôt que de chercher à faire fabriquer des manuels « modèles », il était plus utile de faire en sorte que les équipes éducatives abordent l'étude de ces manuels avec un regard critique, en veillant à susciter aussi le regard critique de l'enfant.

C'est ce que nous avons développé dans la seconde partie de notre rapport. Nous avons réuni des professionnels de l'éducation, des représentants des institutions, et les professionnels de l'édition autour de trois tables rondes, afin successivement :

- / d'établir un diagnostic partagé ;
- / de délimiter des responsabilités entre les concepteurs et les éditeurs des programmes scolaires ;
- / de réfléchir à la formation des enseignant-e-s à la transmission de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école.

De ces auditions et entretiens que la Délégation a pu avoir, notamment avec les interlocutrices du Centre Hubertine Auclert, il est ressorti le constat suivant : les manuels scolaires exercent une influence déterminante sur les représentations des filles et des garçons. Pourtant, ils restent des outils pédagogiques très perfectibles sur le plan de l'éducation à l'égalité. À cet égard, les analyses du Centre Hubertine Auclert nous ont été très utiles. Elles procèdent en effet à une étude quantitative et qualitative de la présence des femmes dans les manuels examinés.

Bien entendu, d'autres études existent. L'étude recommandée par la HALDE et réalisée par l'Université de Metz en 2009 est particulièrement exhaustive. Nous avons reçu son coordinateur, Monsieur Tisserant, au cours de la table ronde du 20 février dernier. Il a conforté les conclusions du Centre Hubertine Auclert : les manuels sont loin d'être exemplaires en termes de stéréotypes et de préjugés. Le rapport illustre donc largement ce que nous avons qualifié d'invisibilisation des femmes, dont nous avons pu constater qu'elle existait non seulement dans les manuels d'histoire, mais aussi dans les manuels de mathématiques et de français.

La seconde leçon de nos entretiens a été la suivante : si les clichés les plus grossiers du type « maman fait la vaisselle, papa lit le journal » ont disparu, les présentations stéréotypées persistent sous des formes plus sournoises. Pour appeler l'attention des éditeurs sur la question, le centre Hubertine Auclert avait envisagé de décerner un prix d'excellence à un manuel en 2010, qui aurait été exemplaire sur le plan de l'égalité hommes-femmes. Mais faute d'en avoir trouvé un, ce prix a été transformé en prix d'encouragements. Cependant, il nous a semblé que cette idée devait être amplifiée. Les manuels qui donnent une image non stéréotypée des rapports entre les femmes et les hommes doivent servir d'exemple. La Délégation a donc souhaité demander aux deux ministères qui ont en charge les ABCD de l'égalité d'établir un palmarès des manuels selon une procédure souple à définir. Notre première recommandation a été rédigée en ce sens.

La spécificité du manuel scolaire tient aussi dans l'originalité de sa chaîne de fabrication. Outil pédagogique fondamental qui applique des programmes élaborés par l'État, il est pourtant entièrement confié pour sa réalisation à des éditeurs privés. La Délégation a réuni le 20 avril dernier les principaux représentants de cette chaîne de fabrication :

/ du côté des programmes : les trois sénateurs membres du Conseil supérieur des programmes, qui découle de la loi sur la Refondation de l'école ;

/ pour les éditeurs : les principales directrices de maisons d'édition scolaire (Hatier, Nathan et Bordas notamment).

Ce que l'on a entendu des éditeurs nous a semblé plutôt encourageant. La question de l'égalité fait indéniablement partie de leurs sujets de préoccupation. Mais ils considèrent que les facteurs de blocage leur sont extérieurs. Tous nous ont d'abord rappelé le contexte dans lequel s'est déroulée la refonte des programmes du lycée en 2010, et comment ils ont dû, dans la douleur, sortir de nouveaux manuels en six mois. Le chef de service de la DGESCO, présent lors de cette table ronde, les a assurés de la volonté du ministre de respecter le délai d'un an prescrit par l'article D. 315-5 du Code de l'éducation, entre la publication du programme et son entrée en vigueur.

Alors que le Conseil supérieur des programmes travaille actuellement à la refonte des programmes qui devraient être renouvelés en maternelle dès cette rentrée, puis en 2015 et en 2017 à l'école élémentaire et au collège, notre Délégation veillera donc à ce que le délai d'un an soit parfaitement respecté. C'est le sens de notre recommandation n° 4.

Ensuite, les éditeurs nous ont rappelé que, dans la chaîne du manuel scolaire, ils se trouvaient au centre d'un système de contraintes. En amont, ils appliquent scrupuleusement les programmes, en aval, le choix des manuels repose sur les enseignant-e-s. Nos trois collègues parlementaires du Conseil supérieur des programmes ont affirmé avoir été missionnés pour intégrer la question de l'égalité femmes-hommes dans leur processus de travail. Mais comme le soulignait Marie-Christine Blandin, présidente de la Commission de la culture du Sénat et membre du Conseil supérieur des programmes, tant d'autres considérations entrent aussi en ligne de compte qu'un œil expert extérieur doit être utile pour éclairer ce travail. La Délégation a donc suggéré que des universitaires spécialisés dans la question de l'égalité entre les femmes et les hommes soient intégrés au sein des groupes de travail pilotés par le Conseil supérieur des programmes. C'est le sens de notre recommandation n° 2.

En amont, ce sont les professeurs qui sélectionnent les manuels. C'est à ce stade qu'ils pourraient écarter ceux qu'ils jugent manifestement contraires à l'objectif d'égalité, encore faut-il qu'ils y soient formés, et pas simplement sensibilisés. Par ailleurs, les éditeurs ont attiré notre attention sur l'importance d'avoir accès à des ressources documentaires variées. Plus les auteur-e-s de manuels disposent de ressources documentaires variées, plus ils sont outillés pour déjouer les pièges des stéréotypes et de la surreprésentation masculine, tant dans les textes que dans les images. Nous le savons, la première porte d'entrée dans un manuel, et elle peut être redoutable, ce sont les photos. Or les éditeurs ont été très critiques à ce sujet. Il est très difficile de trouver dans les banques de données privées des photos qui ne

soient pas des clichés. « Comment trouver une femme pompier, par exemple ? », se demandait une représentante des éditions Bordas.

La question de l'iconographie est, en ce sens, tout sauf anodine. L'impact d'une photo est parfois beaucoup plus déterminant dans la construction des représentations que n'importe quel texte. C'est pourquoi la Délégation a souhaité qu'une banque de ressources iconographiques publique soit mise en place, dans laquelle les maisons d'édition pourraient trouver des illustrations non stéréotypées. Nous pensons que le ministère pourrait en confier la charge au Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP). C'est le sens de notre recommandation n° 5.

Actuellement, le CNDP est en cours de restructuration. Cet établissement public, destiné à fournir aux professeurs des outils pédagogiques et des ressources d'accompagnement, fait peau neuve en rénovant son offre éditoriale, en restructurant son offre numérique, et en repensant le réseau de proximité. Ces documents sont largement consultés et utilisés par les professeurs. Ils doivent donc montrer l'exemple. C'est en ce sens que nous avançons la recommandation n°8. Elle propose que la numérisation en cours des supports pédagogiques du CNDP soit l'occasion de procéder à un contrôle des outils en cours d'élaboration, en prenant en compte l'exigence d'égalité et de non-discrimination entre les filles et les garçons. La Délégation n'a pas souhaité avoir le même degré de contrôle sur les éditeurs privés. Toutefois, nous devons également les inciter à l'exemplarité.

Comme les groupes de travail du Conseil supérieur des programmes, la Délégation a considéré que nous pouvions demander aux éditeurs scolaires de rendre systématique la relecture générale du manuel par un-e universitaire spécialisé-e dans la question du genre. Un œil extérieur est toujours bénéfique. C'est le sens de la recommandation n° 6.

Il nous a semblé important que ceux qui répondraient favorablement à notre demande, soient reconnus par l'institution. Aussi, la Délégation a proposé de demander au Ministère de l'Éducation Nationale d'attribuer un label reconnaissant la démarche des maisons d'édition exemplaires, qui valoriseraient les éléments de méthode et d'organisation mise en place par les éditeurs, comme par exemple des comités de relecture, pour aboutir progressivement à une amélioration de la qualité des manuels à l'aune de l'exigence de l'égalité entre les filles et les garçons. C'est le sens de notre recommandation n° 7.

Au fil des auditions, nous nous sommes rendu compte que, quand bien même les manuels ne changeaient pas, il suffisait que les équipes éducatives abordent l'étude des manuels avec un regard critique, en interrogeant les enfants sur l'absence des femmes ou sur les stéréotypes, pour que d'un handicap, ils deviennent un outil au service de l'apprentissage de l'égalité. Comme Nicole Mosconi l'a écrit, auteure de l'ouvrage « Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité » :

« Si la plupart des manuels (de mathématiques, de

grammaire, d'histoire, de langue étrangère, de littérature, etc.) sont sexistes, ils ne sont néfastes que si on les prend au pied de la lettre, mais à l'inverse ils peuvent donner l'occasion de faire réfléchir les élèves sur les modèles qu'ils proposent et donner l'occasion de faire ainsi un travail sur le sexisme. »

Cela nous a donc naturellement amenés à nous interroger sur la formation des professeurs à la transmission des valeurs d'égalité. C'était l'objet de notre troisième table ronde.

Confrontant la cheffe de bureau de la formation du Ministère de l'Éducation Nationale à des formatrices et des formateurs, nous avons constaté un décalage certain entre les bonnes intentions du Ministère et la réalité du terrain. D'après ces dernières, la sensibilisation des professeurs à l'importance de la transmission et du respect de l'égalité entre filles et garçons est très aléatoire. La formation continue n'existe quasiment pas, selon une de nos interlocutrices professeure et formatrice. Quant à la formation initiale, il ressort de nos entretiens que la réforme de la formation initiale des professeurs des écoles, de collège ou de lycée qui, depuis septembre 2010, a élevé le niveau de recrutement à un niveau Master (bac +5), s'est traduite par la fin de la formation pratique délivrée par les IUFM, et s'est accompagnée de la régression des formations à l'égalité entre les femmes et les hommes. La cheffe du bureau de la formation au Ministère de l'Éducation Nationale l'a reconnu elle-même : les heures de formation consacrés à ce sujet, pourtant central dans la construction des futurs citoyens, ont régressé, et dépendent aujourd'hui de l'importance qu'on leur consacre au sein des maquettes des futurs ESPE.

La Délégation a estimé qu'il était urgent de rendre obligatoires les enseignements relatifs à l'égalité entre les sexes dans les parcours de formation des professeurs. Nous demandons qu'au moins trois heures de formation à l'égalité soient rendues obligatoires au sein des ESPE, dont la validation des maquettes de formation pourrait dépendre de la présence effective de ces modules. C'est l'objet de notre recommandation n° 11. Pour cela, il faut former des formateurs et des formatrices. C'est dans ce sens que la Délégation a souhaité :

/ que soit intégrée la lutte contre les stéréotypes au Plan national de formation qui, en 2013, ne comprend qu'une action sur la question consacrée aux parcours scolaires différenciés des filles et des garçons ;

/ que le référentiel commun des formateurs en cours de construction dans les services du Ministère de l'Éducation Nationale, soit l'occasion de rendre obligatoire la formation des formateurs du second degré à la question de la transmission des valeurs d'égalité et de la lutte contre les stéréotypes de sexe.

C'est le sens des recommandations n° 9 et 10.

Cependant, nous ne sommes pas naïfs. Le temps de formation consacrés à la question de la transmission des valeurs d'égalité ne sera jamais assez important. Il faudra du temps pour faire prendre conscience de l'importance de cette question. Dans une perspective plus volontariste, nous avons souhaité que tous les concours

de recrutement de l'Éducation Nationale (agrégation, CAPET, CAPES, concours d'entrée aux ENS) intègre la question de l'égalité entre les filles et les garçons, en exigeant, au travers de notre recommandation n° 12, des auteur-e-s de sujets et des président-e-s de jury que les sujets ne véhiculent aucun stéréotype, et en incitant les jurys à aborder ces questions dans les sujets, et surtout lors des épreuves orales. Pour certains concours (dont celui de professeur des écoles), ce sujet pourrait être rendu obligatoire. Cette contrainte pourrait, par ricochet, faire prendre conscience du rôle central de l'école sur ce sujet.

Enfin, nous l'avons entendu tout au long des auditions, l'école de l'égalité repose sur une mobilisation de toute la communauté éducative : les enseignant-e-s, certes, mais aussi les inspecteurs-trices, les conseillers et conseillères principaux d'éducation, le personnel d'encadrement, les personnels médicaux. En effet, la valeur égalité n'a de sens que si elle est partagée. Il s'agit donc de mobiliser l'ensemble de la communauté éducative pour que la transmission des valeurs d'égalité opère dès le plus jeune âge au sein de toutes les disciplines.

C'était bien l'objet de la démarche des ABCD de l'égalité. Il est utile de vous rappeler qu'en pratique, les ABCD de l'égalité consistaient en un ensemble d'outils pédagogiques destinés aux enseignant-e-s. Le programme n'avait donc rien à voir avec les présentations caricaturales. A l'heure où la coordinatrice nationale chargée du suivi s'exprimait devant notre Délégation le 15 mai 2014, 300 établissements de classes de primaire et de maternelle, étaient déjà officiellement engagés dans le programme. De plus, 600 professeurs des écoles, et 400 formateurs et formatrices étaient acteurs de ce programme. De même, le site ABCD de l'égalité du CNDP était opérationnel. Il proposait des parcours pédagogiques, des vidéos de conférences, et différents liens indiqués comme ressources pédagogiques, auxquels il fallait ajouter des vidéos trouvées sur le net.

A l'époque, nous disions que le risque de mise en sommeil du dispositif était d'autant plus regrettable qu'il commençait à trouver un rythme et une bonne appropriation par les professeurs. Nous soulignons, à l'époque, que le risque de non-élargissement était possible, d'autant plus que la circulaire de rentrée publiée en mai par le Ministère de l'Éducation Nationale ne mentionnait pas le dispositif.

N'ayant pas consulté formellement notre Commission, je ne peux pas vous faire part de son avis. A titre personnel, je suis très contrariée par le fait que l'on ait abandonné ce dispositif. Certes, on nous dit qu'il sera élargi dans la mesure où il sera intégré dans la formation initiale des enseignant-e-s. Si c'est le cas, alors, il importe d'identifier et de dédier du temps et des moyens pérennes et les rendre obligatoires. On sait ce qu'il advient toujours en ce qui concerne l'égalité : elle passe après le reste.

De plus, il me semble que, s'agissant du rendu devant la classe, nous ne sommes pas confrontés à la même situation, car il sera laissé à l'appréciation du chef d'établissement et du conseil d'école. Je suis d'accord pour

associer le chef d'établissement et le conseil d'école. Mais il faut rendre cette démarche obligatoire, sinon n'importe quel lobby qui s'y oppose parviendra à la bloquer. Il importe donc de poursuivre la mobilisation, dans l'esprit des recommandations de notre Délégation, pour que le nouveau dispositif soit corrigé et réponde à notre souhait partagé.

Enfin, la Délégation a souhaité que les établissements modèles en termes d'égalité filles-garçons soient reconnus et servent d'exemples pour les autres, par exemple par le biais d'un prix que le Ministère décernerait chaque année à des projets d'établissement, et qui pourrait être valorisé y compris en termes de dotations horaires.

Le déplacement de notre Délégation dans un collège de Villetaneuse en avril dernier dans le cadre de notre rapport sur le système prostitutionnel, a confirmé toute l'importance de l'implication des chefs d'établissement, ce qui nous a confortés dans nos recommandations n° 14 et 15.

En conclusion, ce travail sur les manuels scolaires nous a amenés à nous interroger sur le rôle du professeur et, au-delà, sur la mission de l'école. Il s'agit d'un des cœurs à saisir pour la déconstruction des stéréotypes. Il nous a permis de comprendre qu'être éducateur au XXI^e siècle, c'est permettre à chaque enfant de se développer en fonction de ses potentialités, sans être assigné à son sexe ou à sa classe sociale, et donc ouvrir ensemble tous les possibles humains. Comme le rappelait la sociologue Sylvie Cromer : « Au-delà de la réussite scolaire, l'enjeu de l'apprentissage de l'égalité, c'est le bonheur ». Il me reste à vous souhaiter un bon après-midi de travail, et un instant de bonheur partagé.

/ Échanges avec la salle

Roselyne SEGALEN

Je suis navrée d'entendre que les ABCD de l'égalité vont être abandonnés. Il s'agit probablement d'une reculade. Comment a-t-on fait pour éradiquer les stéréotypes racistes dans les manuels ? Peut-on prendre exemple sur cette démarche ?

Claire DESAINT

Membre des associations FDDA, REFH et Femmes et Sciences

Comment les associations qui travaillent sur ce sujet, qui ont une grande expertise, peuvent être associées à la formation des enseignant-e-s ? Il serait dommage de ne pas les inclure, car elles possèdent de nombreuses compétences dans ce domaine.

Valérie LEGROS

La question de l'égalité hommes-femmes est déjà présente dans la formation. Comme dans beaucoup

d'autres domaines, ne faudrait-il pas commencer par appliquer ce qui existe, et s'assurer que ce point soit intégré aux formations des ESPE ?

Claire CABOCHE, enseignante

Il est nécessaire de former tous les enseignants. On ne peut plus se contenter du volontariat. J'ai imaginé un dispositif qu'il a été possible de déployer par le passé, et que l'on pourrait à nouveau appliquer : la formation d'une cohorte de formateurs et la banalisation d'une journée ou d'une demi-journée, afin de permettre à tous les enseignants de suivre une formation. On ne peut pas changer un modèle si tout le monde ne se trouve pas sur un pied d'égalité.

Brigitte GONTHIER-MAURIN

La question de l'égalité fait partie intégrante de ce que devrait être la mission de formation des enseignant-e-s. Non seulement, il faut former tous les enseignant-e-s, mais aussi tous les personnels de la communauté éducative, dont notamment les corps intermédiaires que sont les inspecteurs.

Vous évoquez la mise en place d'une demi-journée. Le problème, c'est qu'il faut identifier du temps, et que ce temps se voit rattaché à une dotation horaire. Or la mise en place des ESPE n'est pas simple à l'heure actuelle. Elle intervient dans un paysage universitaire totalement bouleversé. Il existe une bataille dans les universités pour que les ESPE se voient affecter des moyens. Par exemple, nous voulions que ces questions « d'autonomie » et de fléchage des moyens dédiés aux ESPE soient clairement identifiées dans la loi sur la refondation. Il faut donc que les ESPE disposent de moyens et qu'en leur sein, on puisse clairement identifier les moyens obligatoirement dédiés à une formation à l'égalité. En outre, il faut former des formateurs pour porter ces formations. Les incompréhensions se situent à tous les niveaux.

J'en viens à répondre à la question relative à l'implication des associations. Le fait de supprimer les ABCD en tant que dispositif clairement identifié contribue au non-repérage et au non-dialogue avec ceux et celles qui, sur le terrain, pourraient contribuer à cette démarche, dans une articulation renforcée entre le scolaire et le périscolaire.

Comment s'inspirer de ce qui a été fait sur le racisme ? Il reste encore beaucoup de travail à mener sur ce thème. Dans la construction des représentations, le manuel mais aussi le comportement de l'enseignant-e dans son ensemble sont à prendre en compte. On ne se comporte pas de la même façon avec une petite fille, une jeune fille, qu'avec un petit garçon, un garçon. Les mathématiques sont une discipline où les stéréotypes sont particulièrement marqués. Les garçons sont des savants, alors que les filles sont des artistes. Il faut contribuer à ce que l'enseignant-e s'interroge sur la manière dont il se comporte, et la manière dont il enseigne sa discipline de façon indifférente vis-à-vis des deux sexes.

Nous devons avoir un véritable débat dans ce pays pour savoir si la différence est une source de richesse ou un

handicap. A mon sens, la reconnaissance de la diversité et de la différence est la source de la construction du pluriel, du tous ensemble. Nous avons encore beaucoup de travail à faire de ce point de vue. Nous le mesurons chaque jour. Nous devons toutes et tous rester attentives et attentifs. Nous devons mobiliser autour de nous pour mener ce combat.

La Délégation a travaillé précédemment sur la place des femmes dans la culture. Nous avons été effroyablement surpris par ce que nous avons trouvé. Il existe un processus d'invisibilité similaire à celui qui s'opère dans les manuels scolaires. Nous avons récemment travaillé sur la Résistance. De la même manière, les grands héros sont des hommes, à l'exception de quelques femmes particulièrement héroïques. Cependant, toutes ces femmes qui ont fait que la Résistance soit possible au quotidien, à travers l'organisation des maquis, sont complètement ignorées. D'une manière générale, la société française demeure sexiste, et repose toujours sur un processus de construction d'invisibilité s'agissant des femmes. Il nous faut parvenir à faire partager ce constat et à entraîner la mobilisation pour faire refluer ces constructions. Le tout petit âge est très important.

Certes, rien n'est jamais perdu. Nous avons constaté des avancées dans un collège impliqué sur l'égalité filles-garçons via le théâtre, en lien avec la municipalité. Les enfants étaient capables d'identifier des situations et d'apporter des solutions.

Table ronde

Quels leviers pour faire évoluer les manuels scolaires du point de vue du genre ? Retours d'expériences et recommandations des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire et de la société civile

RETOURS D'EXPÉRIENCES DU MONDE FRANCOPHONE

Amandine BERTON-SCHMITT

Nous allons chercher à travers ces tables rondes à faire la synthèse de multiples démarches menées à des niveaux très divers pour tenter de réfléchir à la manière de faire évoluer plus concrètement les manuels scolaires du point de vue du genre. Pour rendre les interventions dynamiques, nous essaierons de fonctionner autant que possible par des questions-réponses. Cette première partie sera consacrée à des retours d'expérience du monde francophone.

Nous avons demandé à Julie Miville-Dechêne, la présidente du Conseil du statut de la femme du Québec, de nous expliquer comment cette institution a investi le champ de l'éducation non sexiste. Elle va également nous présenter une instance propre au Québec : le Bureau d'approbation du matériel didactique du Ministère de l'Éducation. Enfin, nous l'avons invitée à réfléchir aux chantiers qu'il resterait à mener pour améliorer le matériel pédagogique du point de vue du genre et dans le champ de l'éducation en général.

Julie MIVILLE-DECHENE

Présidente du Conseil du statut de la femme du Québec

Je tiens à remercier le Centre Hubertine Auclert de m'avoir invitée. S'agissant des manuels scolaires, je suis impressionnée par le nombre d'études qui ont été menées en France. Même si les choses ne changent pas vite, vous y réfléchissez intensément.

Je vais commencer par vous présenter le Conseil du statut de la femme. Cet organisme existe depuis 40 ans. Il a été créé en 1973, à l'époque où le mouvement féministe battait son plein au Québec. Nous avons mis au rancart le pouvoir religieux, avec tout ce qu'il avait d'étouffant pour les femmes québécoises, poussées à faire des enfants en série pour « maintenir la race ». Les Québécoises ont eu davantage de familles nombreuses, d'une dizaine d'enfants ou plus, pendant plus longtemps que dans le reste du monde industrialisé.

Le Conseil du statut de la femme a vu le jour grâce à la pression des féministes, qui souhaitaient la création d'organismes pour faire pression auprès du gouvernement en leur nom. Le Conseil est entièrement financé par l'État. Il emploie 35 salariés et son budget s'élève à 4 millions de dollars. Nous jouons un rôle de conseil auprès de la Ministre de la condition féminine. Par tradition, il jouit d'une grande autonomie. Je peux donc critiquer librement le gouvernement.

Au début, le Conseil du statut de la femme était tellement important que les sous-ministres de chaque ministère y siégeaient. Cette situation explique probablement la rapidité avec laquelle un certain nombre de réformes ont pu être mises en œuvre. Aujourd'hui, le Conseil est dirigé par 10 femmes représentant différents secteurs de la société : fonction publique, syndicats, universitaires.

Quand le Conseil est né, il est rapidement apparu que l'éducation était l'une des clés du changement, notamment en raison des stéréotypes et des préjugés véhiculés dans les manuels scolaires. La première recherche du Conseil est historique. Elle est intitulée : « Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec ». Cette publication de 1975 a marqué le monde francophone car, pour la première fois, on se livrait à un exercice quantitatif pour analyser les stéréotypes dans nos manuels. Une chercheuse a décortiqué 225 manuels pour y détecter la représentation des filles et des garçons. Les résultats de cette étude, qui ont été répercutés dans toute la société, ont eu un effet important. Les trois quarts des personnages centraux étaient des hommes et des garçons. Cet ouvrage comportait également une analyse qualitative sur les qualités associées aux personnages :

/ pour les garçons : colère, agressivité et attitudes de courage et de leadership ;

/ pour les filles : amour, affection, faiblesse, peur et dépendance.

De plus, le rôle parental est assumé de 2 à 8 fois plus souvent par les mères, alors que les hommes sont au travail.

Le Conseil recommandait donc que les manuels scolaires favorisent la remise en question de ces rôles traditionnels et surtout l'adoption de critères pour l'évaluation du sexisme qui soient intégrés au processus régulier d'approbation du matériel scolaire. A cette époque, le Conseil était très écouté. L'étude date de 38 ans, mais elle a eu un impact très important.

Elle a permis de révéler le sexisme contenu dans les manuels, comme le montre l'exemple suivant : « *Maman a le bébé, a pelé les patates, a pelé la poire, a retiré le rôti du fourneau, lavera le lavabo et la baignoire. Papa a le fusil, le camion, la voiture, réparera la moto, a démolé le pont démodé, a bâti la cabane du chien* ».

Je vais vous faire part d'une anecdote qui montre à quel point cette lutte contre les stéréotypes s'est retrouvée au centre de grandes questions politiques. Lise Payette a été la première ministre pour la condition féminine du gouvernement du Québec. A l'époque, nous étions en pleine bataille référendaire. Une partie de la population souhaitait se séparer du reste du Canada. Lors d'un rassemblement public, Lise Payette a pris l'exemple des manuels pour illustrer à quel point la situation devait changer. Elle a rappelé que dans l'un des manuels, Guy effectue des tâches viriles, alors qu'Yvette lave la vaisselle et fait le ménage. C'est une femme douce et soumise. La ministre de la condition féminine a eu la maladresse de coller cette étiquette d'Yvette à la femme du leader de l'opposition : « *Il est plutôt du côté des Yvette, il en a épousé une* ». Même dans une société qui était en train de remettre en cause son héritage socioculturel, une telle formule a été perçue comme une insulte envers toutes les femmes attachées à leur rôle traditionnel. L'affaire a fait la Une. Elle a été instrumentalisée par le camp du « non », qui a reçu 14 000 suffrages de personnes, dont des femmes qui revendiquaient d'être des Yvette. Cette bourde a certainement coûté des voix au camp du « oui ». Elle montre néanmoins à quel point cette lutte des stéréotypes était dans le domaine public au Québec.

Quelques mois plus tard, en 1980, Jacques-Yvan Morin, ministre de l'éducation, annonçait que les choses devaient changer. Il a indiqué que la lutte contre les stéréotypes et le changement des manuels scolaires nécessitaient des analyses préalables. Une telle évolution ne pouvait s'effectuer arbitrairement. Il fallait également étudier les conséquences économiques de ces décisions. Une fois qu'un manuel est frappé d'interdit, il faut voir comment le ministère peut le remplacer. Jacques-Yvan Morin a établi avec raison que le changement des manuels scolaires ne pouvait s'effectuer aussi facilement. En parallèle, il faut agir sur les auteurs, les maisons d'édition et les enseignants. Cette lutte a duré au moins une dizaine d'années, sinon davantage, car elle prend forme au fur et à mesure que les révisions des manuels arrivent à terme.

Outre les manuels, il convient d'appliquer ce changement aux guides pour les enseignants. Nous nous sommes rendu compte au même moment qu'il fallait que les enseignants eux aussi se débarrassent de leurs stéréotypes. Des bandes dessinées ont été intégrées aux guides de l'enseignant pour leur expliquer ce qu'était un stéréotype.

Le Conseil a pour rôle d'être aux aguets et de dénoncer certains manuels. Le gouvernement assume cependant ses responsabilités, en créant en 1980 le Bureau d'approbation du matériel didactique.

Je vais vous exposer le processus qui a été mis en place. Quand un manuel est élaboré, il est d'abord vérifié par trois spécialistes des aspects pédagogiques. En parallèle, les aspects socioculturels du matériel (racisme, sexisme, représentation des personnes handicapées) sont évalués. Lors de cette première phase, les fonctionnaires peuvent faire appel à des experts extérieurs.

Ensuite, au sein de ce Bureau d'approbation du matériel didactique, on trouve un Comité sur l'évaluation des ressources didactiques. Il est composé de 13 personnalités nommées par le gouvernement : neuf personnes rattachées au réseau scolaire, un universitaire, deux parents d'élèves et un représentant des maisons d'édition. Le rôle de ce Comité est de contrôler a posteriori le travail des fonctionnaires, sur la base de critères quantitatifs et qualitatifs bien détaillés, qui ont été approuvés par le ministre.

L'évaluation des rapports égalitaires entre les personnages des deux sexes s'effectue à partir des textes et des illustrations qui comportent des personnages facilement identifiables. 40 % du manuel est évalué de manière systématique et régulière (4 pages sur 10). Il faut pouvoir établir une équivalence quantitative entre les personnages féminins et masculins, à l'exception des manuels d'histoire, où l'objectif est de tendre vers une bonne représentation des femmes dans l'histoire. S'agissant des critères qualitatifs, les personnages des deux sexes doivent être représentés dans l'exercice de travaux rémunérés et diversifiés. Ils doivent assurer des travaux communautaires et des activités bénévoles. Les garçons et les filles doivent avoir des jeux semblables ou équivalents. Les rôles parentaux doivent être distribués indépendamment du sexe. Les thèmes exploités dans les récits doivent valoriser les femmes. Les textes historiques doivent tendre vers une représentation équilibrée. L'apport des femmes à l'histoire doit être souligné. Enfin, les textes littéraires présentés comme objets d'études doivent être sélectionnés dans le but d'assurer une représentation équitable des personnages féminins et masculins.

En théorie, ce système fonctionne très bien. Mais qu'en est-il dans la réalité ? Malheureusement, depuis 30 ans, aucune étude exhaustive de terrain n'a été menée. Comme il y a eu énormément de progrès par le passé, il faut croire que personne n'a jugé nécessaire de le faire. Le Conseil du statut de la femme a toutefois décidé qu'il était temps d'effectuer une évaluation. Notre chercheuse Hélène Charron amorce donc un projet de recherche qui porte à la fois sur les manuels et les pratiques éducatives aux niveaux primaire et secondaire. Nous avons décidé de cibler les programmes d'histoire et d'éthique et culture religieuse (un programme québécois qui traite à la fois de philosophie et des religions) car ils sont supposés permettre aux enfants de comprendre la société dans laquelle ils vivent, et donc les inégalités entre les sexes. Il est temps d'approfondir notre analyse pour aller au-delà de la présence quantitative et voir

comment on parle des femmes et des inégalités de sexe dans les manuels. Par exemple, prenons le cas des « filles du roi », qui étaient des jeunes femmes peu fortunées dont le voyage en Nouvelle-France était payé par le roi pour accroître le peuplement du territoire. Elles sont toujours décrites dans les manuels comme des filles qui passent des mains du roi à celles de leur mari en arrivant dans la colonie. On ne parle jamais de leur contribution à la colonisation, au défrichage, à l'agriculture et au commerce, mais seulement de leurs capacités reproductives.

Je vais vous présenter succinctement les premières pistes de la recherche en cours, dont nous vous ferons parvenir les résultats définitifs.

Tout d'abord, les évaluateurs du Bureau d'approbation des manuels n'ont pas de formation spécialisée en matière d'égalité hommes-femmes. Elles ne sont donc pas armées pour identifier le sexisme sous ses formes les moins évidentes. Une évaluatrice qui effectue ce travail depuis 10 ans assure que jamais aucun manuel n'a été refusé. Toutefois, cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas eu de demandes de corrections.

Par ailleurs, si les critères d'analyse quantitatifs sont obligatoires, les critères qualitatifs demeurent indicatifs. Le travail du Bureau est, en outre, limité par les programmes eux-mêmes. S'ils contiennent des aspects sexistes, ils vont se retrouver dans les manuels. Un ensemble de questions demeure absent des manuels, particulièrement au niveau des cours d'éthique et de culture religieuse. Il n'est jamais question de la violence envers les femmes, ni du caractère patriarcal des religions. J'ai récemment lu un manuel qui évoquait l'avortement. On parlait du fœtus, du bébé, mais pas du contrôle des femmes sur leur corps. Il est par ailleurs très peu question de l'homosexualité.

Le Bureau possède une certaine efficacité, mais qui demeure incomplète. Il faut espérer que les études vont nous permettre d'aller un peu plus loin, particulièrement en histoire, où il est plus difficile de débusquer les différences, car il y a moins de modèles féminins. Au Québec, il est surtout fait référence à Jeanne Mance et Marguerite Bourgeoys, qui sont les deux figures féminines dont on parle dans les livres d'histoire. Les avancées des dernières décennies en études de genre et en histoire des femmes nous permettent d'envisager l'enseignement d'une histoire qui présente davantage les femmes comme des actrices à part entière de notre passé.

Il est clair aussi que l'égalité entre les filles et les garçons à l'école dépend non seulement des manuels, mais d'un ensemble de pratiques éducatives entre professeurs et élèves, mais aussi de la socialisation entre enfants. Sur ces questions, la France est actuellement beaucoup plus active que le Québec et c'est pourquoi le CSF entend poursuivre sa réflexion sur ces terrains en s'inspirant notamment des travaux français.

Alexandra ADRIAENSSENS

Directrice de la Direction de l'Égalité des Chances du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Je tiens à remercier particulièrement le Centre Hubertine Auclert de nous avoir conviées, Deborah et moi-même, dans le cadre de ce colloque, pour partager avec vous notre expérience en matière d'égalité des sexes dans les manuels scolaires et nos perspectives de travail.

Nous travaillons au sein de la Direction de l'Égalité des Chances du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La Fédération Wallonie-Bruxelles gère, pour la partie francophone de la Belgique, l'ensemble des matières relevant de l'enseignement (du préscolaire à l'université), la recherche scientifique, la jeunesse et l'aide à la jeunesse, l'audiovisuel, la culture, la promotion de la santé et le sport. Nos compétences nous ont donc amenées tout naturellement à travailler sur les manuels scolaires.

En Belgique, contrairement à la France, nous disposons de peu d'études concernant les manuels scolaires. C'est la raison pour laquelle, pour élaborer le projet « Sexes et Manuels » nous nous sommes notamment basées sur différentes études françaises.

Plus précisément, l'opportunité qui nous a permis de développer notre projet est l'adoption, en 2006, par le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, d'un décret relatif à l'agrément des manuels scolaires et des outils pédagogiques. Ce décret a présenté un nouvel enjeu pour les maisons d'édition puisque l'obtention de l'agrément permet dorénavant aux établissements scolaires de bénéficier de subventions lorsqu'elles font l'acquisition de manuels agréés. Il y a donc un lien commercial direct entre l'agrément et le manuel. En cas de refus d'agrément d'un manuel, les établissements scolaires peuvent l'acquérir, mais sur leurs fonds propres, sans bénéficier de subventions.

Concrètement le processus d'agrément se déroule comme suit : la maison d'édition transmet une demande d'agrément qui est soumise à l'avis de la Commission de pilotage de l'enseignement obligatoire (où siègent syndicats, fonctionnaires et réseaux d'enseignement) qui se basera sur une analyse du manuel effectuée par l'inspection scolaire en vue de remettre, ou non, un agrément indicatif de conformité. Si un manuel reçoit cet agrément, cela ne signifie pas nécessairement que sa qualité pédagogique est reconnue, mais qu'il est conforme à une série de critères. L'inspection base en effet son analyse sur des critères spécifiques, parmi lesquels une série de prescriptions légales (les socles de compétences, l'adéquation aux programmes, etc.), ainsi que l'interdiction de contenir des discriminations. Les notions d'égalité hommes-femmes et de stéréotypes n'apparaissent donc pas en tant que telles dans le processus d'agrément.

La Direction de l'égalité des chances ayant pour mission de promouvoir une politique d'égalité des chances, est chargée d'exécuter les ordres de la ministre en charge de l'égalité des chances, mais a aussi la possibilité d'être proactive. Aussi, nous avons interpellé sur cette question la ministre de l'époque, qui était à la fois ministre de l'enseignement et ministre de l'égalité des chances,

afin de pouvoir travailler sur la question des stéréotypes de genre dans les manuels directement avec l'inspection scolaire, cette dernière étant un acteur-clé dans le processus d'agrément. L'avis qu'elle formule est en effet généralement avalisé par le Comité de pilotage de l'enseignement.

Nous avons ainsi mis sur pied un groupe de travail composé de dix inspecteurs et inspectrices qui, à la base, n'étaient absolument pas spécialisés en matière d'égalité hommes-femmes au sein des manuels scolaires. Certains et certaines étaient même assez récalcitrants au projet. Ainsi, par exemple, une des inspectrices nous a dit : « *Vous ne pensez pas que vous exagérez avec l'égalité hommes-femmes. Résultat des courses, ma fille ne sait plus coudre un ourlet pour le pantalon de son mari* ».

Nous avons cependant fait face et avons travaillé pendant quatre ans avec ce groupe. Nous leur avons présenté différentes études existantes, comme celles réalisées par Sylvie Cromer et la Halde. Nous avons discuté de la méthodologie. In fine, les inspecteurs et les inspectrices ont trouvé un intérêt à ce sujet et ont convenu de la nécessité de mettre en place un outil pratique, comportant de nombreuses illustrations. Il importait que cet outil permette de développer le sens critique et qu'il puisse informer des études réalisées.

Deborah KUPPERBERG

Attachée au sein de la Direction de l'Égalité des Chances du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Notre projet avait pour objet de sensibiliser non seulement la chaîne de l'édition scolaire mais plus largement l'ensemble des personnes concernées par les manuels scolaires : les concepteurs et conceptrices, mais aussi les enseignant-e-s. En effet, les enseignant-e-s n'utilisent pas uniquement les manuels scolaires mais conçoivent également des exercices pour leur classe. Nous avons également souhaité sensibiliser les prescripteurs et les prescriptrices, tel-le-s que les membres de l'inspection scolaire, qui sont amené-e-s à assurer du conseil pédagogique et recommandent certains manuels. Notre but était de toucher également les directions, qui conseillent les enseignant-e-s, ainsi que les utilisateurs et les utilisatrices professionnel-le-s.

Sexes & Manuels se veut être un outil pratique et non une analyse exhaustive des manuels utilisés en Belgique francophone. En effet, les études demandent des moyens de recherche et du temps dont nous ne disposons pas. Nous n'avons donc pas mené d'analyse quantitative ou qualitative mais nous avons voulu être illustratives en montrant ce qu'il était possible de faire tant de manière positive que de manière négative.

De plus, si nous voulions que les inspecteurs et inspectrices responsables de l'analyse des manuels scolaires en vue de l'agrément soient aidés dans leur travail, il fallait créer un lien entre notre démarche et la grille de lecture utilisée dans le cadre de l'agrément.

Au niveau du corpus, nous avons consulté les manuels soumis par les maisons d'édition (belges ou françaises)

pour solliciter l'agrément. Nous avons postulé que ces dernières ne soumettaient que des manuels qu'elles estimaient encore valables et utiles dans le cadre de l'enseignement actuel. On a ainsi dénombré plus de 3 000 manuels au total. Nous avons utilisé des illustrations (image et texte) de manuels qui avaient reçu ou non l'agrément. Nous avons consulté plus de 800 manuels qui couvraient toutes les matières, édités entre 1992 et 2011. Les exemples que nous avons retenus pour notre analyse étaient issus de 132 manuels et représentent 226 illustrations.

Sexes & Manuels comporte une première partie qui fait le point sur les études menées sur les représentations stéréotypées dans les manuels scolaires et les analyses réalisées dans ce cadre. Cette partie, plus théorique, rappelle les différences entre sexe et genre, entre préjugés, stéréotypes, sexisme, stéréotype sexiste, discrimination et introduit le concept de « dimension de genre ». La seconde partie, illustrative, présente différents critères mis en avant dans la partie théorique :

/ éléments quantitatifs : l'équilibre numérique entre les représentations des femmes et des hommes, des filles et des garçons est loin d'être atteint. On retrouve même des représentations de classes dans lesquelles il n'y a que des garçons, ou des représentations dans la ville avec uniquement des hommes ;

/ éléments qualitatifs : nous avons distingué les représentations des enfants et des adultes. Au niveau des enfants, nous avons analysé leur comportement, leur attitude, leur manière de s'habiller, leurs activités, le cadre familial. Au niveau des adultes, nous nous sommes intéressés aux représentations de la famille (couple, relations avec les enfants), du travail (sphère privée et sphère professionnelle), et plus particulièrement le choix des métiers, ainsi que les loisirs.

Nous avons consacré une partie spécifique à la représentation des femmes dans les manuels d'histoire (ou toute partie de manuel qui fait référence à l'histoire ou à l'actualité). Un chapitre concerne les contes traditionnels. Nous avons en effet réalisé que beaucoup de manuels des petites classes (jusqu'à 8 ans) comportaient des illustrations basées sur un conte traditionnel. Or, au-delà de l'histoire, ce sont bien les rôles qui sont traditionnels. Une partie est également consacrée à la syntaxe : dans quel cas utilise-t-on les pronoms personnels féminins ou masculins, en particulier dans la conjugaison ? On retrouve par exemple un texte dans lequel on parle d'une reine égyptienne, illustrée par une image représentant la momie d'un homme barbu.

Enfin, un point pose la question de savoir s'il est plus pertinent de consacrer un chapitre spécifique à la place des femmes dans l'histoire ou l'actualité (en particulier dans les manuels d'histoire), ou plutôt de veiller à ce que cette question soit présente de manière transversale dans l'intégralité du manuel.

Pour chaque chapitre, l'analyse des manuels permet de classer leur iconographie selon trois catégories :

/ l'iconographie « On voit souvent » concerne des exemples qui ne sont pas problématiques en soi mais dont la répétition devient discriminante. Bref des

exemples que l'on critique ;

/ l'iconographie « Pour promouvoir l'égalité », concerne des exemples qui proposent une diversité des modèles. Donc, ce qui correspond aux bonnes pratiques ;

/ l'iconographie « A méditer », concerne des exemples qui soulèvent des questions et comportent des ambiguïtés.

Je vais vous présenter trois exemples d'illustration issus du chapitre « *Hommes et femmes : chacun à sa place* », qui relèvent chacun d'une de ces trois catégories.

S'agissant de la catégorie « *On voit souvent* », l'exemple est issu d'un manuel de mathématiques édité par Bordas (2006). On a souvent le sentiment que les exercices de mathématiques sont étrangers à la question de l'égalité hommes-femmes. Or, dans ce manuel, les deux chapitres consacrés aux nombres relatifs et à l'exploitation des données sont illustrés par des hommes mis en scène dans une situation professionnelle d'expertise (costume, lunette, ordinateur, présence de graphiques,...). Deux autres chapitres sont illustrés par des femmes. Le premier, relatif aux nombres en écriture fractionnaire est illustré par une femme en tablier utilisant les fractions pour appliquer une recette de cuisine. Le second, relatif aux opérations et écritures fractionnaires est, quant à lui, illustré par une femme utilisant les pourcentages pour calculer le montant de la démarque appliquée à une paire de chaussures pendant les soldes. Les manuels de mathématiques peuvent donc, eux aussi, reproduire des stéréotypes sexistes.

S'agissant de la catégorie « *Pour promouvoir l'égalité* », l'exemple est tiré d'un manuel édité par Cambridge University Press (2004). Ici, on note que les activités ménagères sont réalisées autant par des hommes que par des femmes.

J'aborde enfin la catégorie « *A méditer* ». Dans ce manuel édité par Van In (1999), l'exercice intitulé « *Rôles et responsabilités* » interroge l'élève pour générer une réflexion sur les rôles attendus selon le sexe. On remarque que les concepteurs et conceptrices ont posé des questions pertinentes : « Est-ce que tu dois faire ton lit chaque matin ? Y a-t-il chez toi des tâches réservées aux hommes ou aux femmes ? Si tu veux une permission spéciale, t'adresses-tu d'abord à ton père ou ta mère ? ». Les tâches ménagères et les relations familiales sont donc bien abordées de manière intéressante. Par contre, l'illustration de l'exercice représente un homme qui effectue des tâches ménagères dans une situation tellement caricaturale, qu'il semble irréaliste qu'un homme se charge de ce type de d'activités.

Alexandra ADRIAENSSENS

Sexes & Manuels a été publié en 2012. Le colloque que nous avons organisé pour présenter cet ouvrage a rencontré un grand succès. Nous avons été saisis par cet engouement, qui pourrait s'expliquer par deux éléments : le titre de la publication et du colloque, volontairement provocateur, et le fait que certains formateurs de futurs enseignants aient déplacé leurs classes entières

pour participer au colloque.

Suite au colloque, nous avons rencontré les maisons d'édition dont nous avons utilisé les illustrations. La loi belge nous permettait en effet, au vu des objectifs pédagogiques de la publication, de reproduire des illustrations et extraits de manuels sans autorisation préalable. Les éditeurs avaient néanmoins été invités à soumettre des illustrations valorisant l'égalité femmes/hommes mais seule une maison d'édition a saisi cette opportunité. En revanche, grâce au succès du colloque, des relations se sont établies. Certaines maisons d'édition étaient plutôt favorables à la démarche, et d'autres se sont montrés assez réfractaires; arguant notamment que nous n'avions analysé que des vieux manuels, alors qu'il s'agissait de manuels pour lesquels ils avaient demandé un agrément instauré par un décret datant de 2006.

Nous avons pu développer une très bonne collaboration avec une maison d'édition qui nous a invitées à intervenir lors d'une matinée d'information des illustrateurs, dessinateurs et auteurs de manuels sur la question des stéréotypes dans les manuels. Nous avons également, en collaboration avec cette maison d'édition, élaboré une check-list à destination des illustrateurs, dessinateurs et auteurs de manuels. Elle fait office de guide pour promouvoir l'égalité filles-garçons au sein des manuels édités par la maison d'édition.

Nous prévoyons de rencontrer à nouveau l'ensemble des éditeurs de manuels l'année prochaine pour envisager la suite.

Un autre point que je voudrais aborder ici, en matière de perspectives, est la question de la formation, qui nous semble cruciale, notamment celle des inspecteurs et des inspectrices, qui sont chargés d'analyser les manuels et d'émettre un avis dans le cadre du processus d'agrément.

Nous aurions évidemment souhaité mettre sur pied une formation spécifique à destination de l'ensemble des inspecteurs et inspectrices ; ce qui n'a pas été possible. Nous avons donc intégré cet aspect dans le cadre de la lutte contre toutes les formes de discriminations, dont la mise en œuvre relève également de mon service. Ainsi, la question des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires est aujourd'hui intégrée dans un programme de formation de deux jours, obligatoires pour tous les inspecteurs et inspectrices.

D'autre part, la publication *Sexes & Manuels* a été intégrée dans le corpus des outils pédagogiques mis à disposition du personnel enseignant dans le cadre de la formation continue. Toute formation qui traite des questions d'égalité et de diversité dans le cadre de la formation continue devra donc contenir cet outil.

Enfin, chaque année, nous présentons cet outil auprès des futur-e-s enseignant-e-s au sein des hautes écoles et des universités.

De manière globale, nous pouvons être assez satisfaites des résultats du projet *Sexes & Manuels*. L'outil a été fortement apprécié et a fait l'objet de nombreuses de-

mandes émanant d'établissements scolaires, d'enseignant-e-s, ou de futur-e-s enseignant-e-s, nécessitant deux réimpressions. Nous avons en effet reçu 5 900 demandes, ce qui est très satisfaisant sachant que la communauté française ne compte que 4 millions de personnes.

En tant qu'experte invitée au sein de la Commission de pilotage du système éducatif, je peux prendre connaissance de tous les avis de l'inspection concernant l'agrément des manuels et outils pédagogiques et ainsi constater l'évolution de la prise en compte de la question des stéréotypes sexistes qui est réelle. De plus en plus d'avis font référence à la question des stéréotypes sexistes et à l'égalité femmes-hommes. Cependant, comme Rome ne s'est pas construite en un jour, nous savons qu'il faut patiemment continuer en ce sens.

/ Échanges avec la salle

Rachel HUTCHINS

Ma question s'adresse à Julie Miville-Dechêne. Vous avez indiqué que, pour évaluer les manuels, une partie des critères se basait sur le fait de pouvoir identifier clairement les filles et les garçons dans les images. Ce critère ne pose-t-il pas problème sur le plan du différentialisme ?

Julie MIVILLE-DECHÊNE

On trouve des personnages complètement asexués. On ne peut pas dire si c'est un garçon ou une fille, un peu comme dans le livre suédois. Sur cette question, je crois que beaucoup d'efforts ont été consentis. Les filles ne sont plus habillées en rose, et les garçons non plus. Je ne voudrais pas cependant crier victoire, car nous faisons face à un vrai problème de formation des enseignants. Il est clair que nous allons devoir demander une formation obligatoire. Dans les années 70, ces questions étaient tellement d'actualité que la conscientisation des professeurs était quasiment automatique, en particulier des femmes. Elles étaient conscientes de cette révolution à mener. Aujourd'hui, le concept d'égalité semble acquis, ce qui a tendance à fausser la vigilance. Nous avons le même problème chez les enseignants.

Sixtine VOILLERY

Je voudrais partager une remarque concernant le Québec. Au cours de mon cursus universitaire en histoire, j'ai effectué une année d'échange au Québec. En France, il y a des cours d'histoire du genre. Au Québec, l'histoire des femmes est toujours intégrée dans l'ensemble des sujets.

Julie MIVILLE-DECHÊNE

Cette remarque montre la force de la révolution féministe qui a eu lieu au Québec. Nous n'avons pas des partis politiques comme en France qui s'opposent aux ABCD de l'égalité. Nous avons cependant des groupuscules masculinistes.

Nous avons eu un impact historique sur les manuels. L'histoire des femmes est racontée. Cependant, dans l'histoire plus antérieure, on continue de trouver des éléments plus subtils dans lesquels les femmes ne sont pas

mises en valeur.

Djénéba KEITA

Il est très important pour nous d'étudier ces exemples étrangers et d'échanger autour des bonnes pratiques. Ces exemples nous donnent de l'énergie pour avancer sur tous les sujets. Au Québec, ce qui me frappe, c'est la transversalité. La question de l'égalité traverse tous les sujets dans le pays. Il faudrait une telle prise de conscience en France au niveau de la politique de l'éducation. Cependant, le seul bémol de l'expérience québécoise tient à la dimension communautaire de la société, qui soulève d'autres problématiques.

Alexandra ADRIAENSSENS

Nous avons évoqué la question des bases de données iconographiques. Il y a 2 ans, nous avons invité une Espagnole qui travaille sur un projet de base de données iconographiques pour toutes les matières scolaires. Il sera intéressant d'étudier les projets menés dans ce domaine. Madame la Sénatrice a également évoqué le rôle du Centre National Documentaire. Il faudrait mettre en place des synergies.

Amandine BERTON-SCHMITT

L'une des idées qui circule au Centre Hubertine Auclert serait de consacrer chaque année un budget à la production d'images iconographiques non sexistes, voire atypiques. Il s'agit d'un travail de professionnels, qui demande beaucoup d'argent. Nous ne perdons cependant pas cette idée de vue de créer nous-mêmes un fonds de photos, car chacun peut constater qu'il y a un manque à ce niveau.

Julie MIVILLE-DECHÊNE

Cette banque pourrait être utilisée dans tout le monde francophone.

Actrices institutionnelles et maisons d'édition

Amandine BERTON-SCHMITT

En préambule de ce deuxième temps, je souhaite excuser l'absence du Conseil supérieur des programmes, qui devait être représenté. Cependant, il s'agit d'une période mouvementée pour lui, car le président de cette instance a démissionné il y a 15 jours. On nous avait assuré qu'une représentante serait bien parmi nous. Malheureusement, le Conseil supérieur a finalement décliné notre invitation.

Il s'agissait d'une véritable continuité de faire intervenir en même temps des institutions, des collectivités locales, les maisons d'édition, qui ont travaillé sur le sujet, ainsi que ce chaînon primordial que l'on évoque depuis ce matin : l'instance qui réfléchit aux programmes scolaires. Malheureusement, ce chaînon sera manquant.

Je vais vous présenter les intervenantes qui nous font le plaisir et l'honneur d'être présentes :

/ Françoise Vouillot, est chercheuse au CNAM. Elle est présente aujourd'hui au titre de rapporteure du groupe Education au Haut-Conseil à l'égalité.

/ Henriette Zoughebi est vice-présidente du Conseil régional d'Ile-de-France, en charge des lycées et de la politique éducative.

/ Sylvie Marcé est présidente-directrice générale des éditions Belin.

Je vais d'abord me tourner vers Françoise Vouillot. L'objectif de cette conférence est de faire la synthèse exhaustive des recommandations et travaux menés actuellement sur ces sujets. Le Haut-Conseil à l'égalité s'en est saisi à travers le groupe Education. Comment avez-vous travaillé sur cette question ? Quelles sont les principales préconisations du rapport sur lequel vous travaillez ?

Françoise VOUILLOT

Rapporteure du groupe Education au Haut-Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes.

Le Haut-Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes a été créé le 3 janvier 2013 par décret du Président de la République. Il s'agit d'une instance indépendante placée auprès du Premier Ministre. Il est présidé par Danielle Bousquet, ancienne députée, qui a présidé la délégation aux droits des femmes de l'Assemblée nationale. Il est composé de 73 membres issus des associations, de personnalités qualifiées, d'experts-es, d'élu-e-s, de représentant-e-s de l'État, et des hauts fonctionnaires chargés de l'égalité répartis en cinq commissions :

/ lutte contre les stéréotypes sexistes et la répartition des rôles sociaux ;

/ santé, droits sexuels et reproductifs ;

/ violences de genre ;

/ parité en matière politique, administrative et dans la vie économique et sociale;

/ droits des femmes et enjeux européens et internationaux.

/ Les missions du Haut-Conseil à l'égalité sont :

/ l'animation du débat public concernant l'égalité hommes-femmes ;

/ l'évaluation des politiques publiques et le droit d'interpellation ;

/ la formulation de propositions de réformes et de recommandations.

A propos des ABCD de l'égalité, dont il est beaucoup question, nous avons interpellé publiquement le Président de la République, le Premier Ministre, le Ministre de l'Education Nationale et la Ministre des Droits des Femmes, à propos de l'abandon supposé du dispositif des ABCD et de ses conséquences.

Le Haut-Conseil peut être saisi par des ministres, le Premier Ministre, ou la Ministre des Droits des Femmes, ou s'auto-saisir. Des rapports ont déjà été fournis notamment sur l'IVG. Le dernier en date est le rapport EgalITER, qui croise les questions d'inégalités territoriales et des inégalités femmes-hommes.

J'en viens maintenant aux questions soulevées. Pourquoi, comment, et sur quelles pistes d'actions avons-nous travaillé à propos des manuels scolaires ? Nous avons été saisis par la Ministre des Droits des Femmes pour produire une analyse globale sur les effets des stéréotypes, et élaborer des propositions de moyens de lutte contre les stéréotypes dans les champs de l'éducation, des médias, et de la communication institutionnelle.

Pour l'éducation, dans cette première étape, nous ne nous sommes pas intéressés uniquement aux manuels scolaires. Nous nous sommes préoccupés de la formation initiale et continue de la communauté éducative, des programmes scolaires, et des manuels scolaires. Notre ambition n'était pas du tout de produire une énième étude. Nous avons pris comme levier l'argent, en nous intéressant plus particulièrement aux financements publics. Nous avons proposé d'instaurer un principe que l'on a appelé le principe « d'éga-conditionnalité ». Suivant ce principe, les financements publics sont conditionnés par le respect des critères d'égalité entre les femmes et les hommes. L'argent public ne devrait pas servir à des productions, des institutions, des organismes qui pérennisent les stéréotypes de sexe et les inégalités de sexe.

Le budget de l'éducation est le premier de l'État. Il s'élève à environ 64 milliards d'euros. À ce titre, le budget du Ministère de l'Education Nationale doit en priorité

faire l'objet d'une analyse à l'aune du critère de l'égalité. La représentation des hommes et des femmes et l'égalité femmes-hommes dans les programmes scolaires sont le premier enjeu de la budgétisation sensible à l'égalité femmes-hommes. A ce propos, j'ai pris connaissance d'un sondage de France 3, demandant aux personnes interviewées s'ils étaient d'accord pour que l'égalité femmes-hommes figure dans les programmes scolaires. 51 % des personnes sont contre, et 38 % y sont favorables, les autres hésitent encore...

C'est sous cet angle que nous nous sommes intéressés aux manuels scolaires, sachant que ce marché est évalué à 280 millions d'euros. Les manuels scolaires sont financés par l'acteur public. En ce qui concerne l'enseignement primaire, ce sont les communes qui les achètent. Pour les collèges, l'État donne de l'argent aux rectorats qui subventionnent les établissements qui achètent les manuels et les prêtent aux élèves. Pour les lycées, ce sont les Conseils régionaux qui, depuis 2004, dans la moitié des régions, subventionnent directement les établissements, et pour l'autre moitié, subventionnent les familles via des chèques livres. L'Éducation nationale et les collectivités territoriales sont donc pleinement concernées par ces aspects financiers.

S'agissant de notre méthode de travail et de nos propositions, dans un premier temps, nous avons voulu comprendre comment fonctionne le secteur du manuel scolaire, depuis l'élaboration des programmes jusqu'à l'achat des ouvrages. Nous avons procédé par audition. Nous avons commencé par auditionner le Centre Hubertine Auclert pour prendre connaissance de l'état des lieux, des différentes enquêtes et études qui avaient été menées. Nous avons également auditionné le Conseil supérieur des programmes, le Syndicat national de l'édition, ainsi que la vice-présidente en charge des lycées de la Région Ile-de-France, Henriette Zoughebi.

Je vais dessiner les pistes sur lesquelles nous avons travaillé et souhaitons travailler avec les partenaires concernés : associations d'élus-e-s, associations de parents d'élèves, syndicats d'enseignants et syndicats de lycéens, ainsi que d'autres acteurs et actrices pertinents qui pourraient se sentir concernés par cette démarche. Nous proposons globalement d'élaborer avec des partenaires parties prenantes une convention d'engagement à la lutte contre les stéréotypes dans les manuels scolaires. Cette convention comporterait notamment une grille d'indicateurs pour analyser les manuels scolaires. Ce travail est basé sur les études déjà menées par le Centre Hubertine Auclert. Nous travaillons ensemble à une grille d'analyse qui serait commune.

Nous pensons qu'il importe d'agir sur les quatre maillons principaux de la chaîne : les enseignant-e-s, qui sont les prescripteurs, les éditeurs, les financeurs (collectivités territoriales et État, via le rectorat) et les programmes.

S'agissant des enseignant-e-s, le Ministère de l'Éducation Nationale doit former les enseignant-e-s et les acteurs et actrices de la communauté éducative en formation initiale et en formation continue. Il doit solliciter chez les enseignant-e-s une grande vigilance dans le choix des manuels scolaires. Mais pour cela, il faut être formé, et

disposer d'outils d'aide à la décision. Ce type d'outils existe déjà, comme la grille d'analyse que nous avons co-produit avec le Centre Hubertine Auclert. Il faut que le Ministère s'empare de cette question et la mette à disposition des enseignant-e-s de manière continue. Nous souhaiterions faire signer cette convention par le Ministère de l'Éducation Nationale pour qu'elle soit diffusée dans les rectorats et les ESPE. De plus, nous proposons qu'un palmarès des manuels soit diffusé auprès des enseignant-e-s, sous la forme d'un classement. Nous pensons qu'il faudrait créer une instance indépendante, sous la forme d'un observatoire des stéréotypes de sexe dans les manuels scolaires. Nous sommes très envieux du bureau mis en place au Québec.

S'agissant des éditeurs, il faudrait parvenir à les faire signer la convention d'engagement de lutte contre les stéréotypes pour qu'ils puissent diffuser la grille d'indicateurs aux auteurs et aux lecteurs du comité de lecture des manuels. Il serait bon de diffuser cette culture de lutte contre les stéréotypes en développant, au sein du syndicat national des éditeurs, des séquences de sensibilisation, pourquoi pas des formations, ou un colloque organisé sur ce sujet.

S'agissant des programmes, le HCE recommande de travailler avec des expert-e-s de la thématique « stéréotype égalité » au sein des groupes qui réalisent les programmes, et d'intégrer ces questions au socle commun. Il s'agirait également d'intégrer la lutte des stéréotypes de sexe dans les manuels scolaires au sein de la charte sur les programmes destinés aux éditeurs.

L'ensemble de nos analyses et de nos recommandations figureront dans le rapport sur les stéréotypes qui sera remis à la Ministre des Droits des Femmes en octobre.

Depuis longtemps, Nicole Mosconi a clairement démontré que l'on savait ce qu'il fallait faire, et comment le faire mais « le veut-on vraiment ? », disait-elle il y a déjà longtemps. L'égalité ne se produira que sous la contrainte, il nous faut donc une vraie volonté politique qui ose imposer, avec des moyens, des outils, mais aussi des sanctions, et qui développe une politique d'obligation de résultats, donc d'évaluation.

Sylvie MARCE

Présidente-directrice générale des éditions Belin

Les éditions Belin se sont saisies de cette question, comme tous mes confrères. Je défends une vision beaucoup plus positive des manuels scolaires, qui sont également victimes de stéréotypes. Je me permets de vous alerter à ce sujet, car je pense que ces postures sont contre-productives. Certes, notre système est très différent de celui du Québec. En France, les manuels scolaires sont élaborés par des éditeurs privés qui les proposent au choix des enseignants. Il n'y a pas de commission d'agrément. C'est la liberté éditoriale des éditeurs qui croise la liberté pédagogique des enseignants. Nous sommes convaincus que les 800 000 enseignants qui analysent des manuels pour les choisir sont plus efficaces qu'une commission de quelques experts.

Les manuels scolaires français n'ont pas à rougir de leur qualité. Sur un certain nombre de points, les évolutions

sont positives. Les éditions Belin sont sensibles à cette problématique. Nous avons obtenu les encouragements du Centre Hubertine Auclert pour un livre de français de Seconde.

Au cours de l'élaboration d'un manuel, nous sommes très sensibles à nombre d'éléments. Un manuel scolaire est un objet éminemment complexe. Le premier enjeu relève des programmes, car ils font office de cahier des charges. Je suis convaincue que les programmes sont le levier le plus important. Plusieurs intervenants ont déploré le traitement de l'égalité hommes-femmes dans les manuels d'histoire. Or les programmes pourraient inciter à interroger cette faible présence des femmes. Dans ce cas, ce problème sera traité sous cet angle. Les éditeurs peuvent en faire un sujet d'étude. Ils se saisissent de cette problématique individuellement. Néanmoins, l'impact serait bien plus important si les programmes s'y intéressaient directement.

En français, on retrouve des stéréotypes, de la discrimination, de l'antisémitisme, etc. Nous avons été interpellés par un texte de Théophile Gautier. Faudrait-il pour autant supprimer Théophile Gautier des programmes ? Il avait des points de vue partiellement antisémites. Mais la question qui se pose devrait plutôt être la suivante : comment peut-on étudier Théophile Gautier aujourd'hui et repenser la période historique et les différences par rapport à la société actuelle ? Le programme dans ses attendus, ses questionnements, ses problématiques, peut nous aider considérablement à faire évoluer les manuels scolaires.

Nous avons vu quelques caricatures de manuels. Mais un livre forme un ensemble. Il est délicat de montrer des images hors contexte. Les séquences de cours sont généralement construites avec une double page qui rassemble divers documents qui doivent être questionnés les uns par rapport aux autres. Un document pris seul peut paraître une provocation. Mais mis en rapport avec d'autres documents, il doit provoquer la discussion et l'analyse.

Par ailleurs, nous sommes sensibles à un certain nombre de sujets, comme le fait de représenter des femmes pratiquant du sport, y compris de compétition, ou des femmes qui font des métiers scientifiques. Nous menons des recherches iconographiques spécifiques dans ce but. Cependant, nous ne trouvons pas toujours ce que nous cherchons. L'idée de cette base iconographique paraît intéressante, car il n'est pas toujours évident de trouver des illustrations en lien avec l'objet pédagogique que l'on veut traiter, tout en portant une attention à divers enjeux transversaux. Cet exercice systématique n'est cependant pas possible. Il faut admettre la diversité des images et des documents produits. Dans le même temps, il convient de travailler sur la manière d'interroger ces documents.

Dès 2011, les éditeurs scolaires ont pris des initiatives en se rapprochant de l'association République et diversité, pour analyser les stéréotypes et les discriminations dans les manuels scolaires : sexisme, genre, antisémitisme, racisme... Cette démarche a donné lieu à des ateliers entre les éditeurs scolaires et des universitaires, pour savoir

appréhender ces questions. Nous étions à l'écoute des universitaires qui nous donnaient des ouvertures, notamment sur des aspects très subtiles. L'absence de représentation est, par exemple, plus complexe à détecter. Ce travail a donné lieu à un colloque de restitution de ces travaux universitaires en avril 2013. Nous ne sommes pas hostiles, ni aussi butés que l'on peut le croire. Nous sommes prêts à avancer.

Les éditions Belin ont publié une série de petits livres qui traitent de ces questions. Ils ont pour titre : « Les femmes valent-elles moins cher que les hommes ? », « Et si l'on en finissait avec la ménagère ? », « À la télévision, les hommes parlent et les femmes écoutent ». Ces ouvrages comportent des chiffres, des informations, des questionnements que la société porte. Car il faut souligner que les manuels scolaires sont le reflet de la société.

J'ai été frappée d'entendre que 51 % des personnes interrogées ne souhaitent pas que ces questions soient traitées dans les programmes. En réalité, si vous regardez des manuels d'il y a 30 ans, vous y trouverez une représentation de la société de l'époque. Cependant, nous sommes toujours légèrement en avance sur la société. Notre problématique est de savoir jusqu'où l'on doit être en avance. Nous sommes aussi soumis fortement à des attaques de lobbys de toutes sortes, qui concernent tous les sujets de société.

Nous essayons de porter cette évolution, car nous y sommes sensibles. Les manuels scolaires ne peuvent pas pour autant donner une image de la société idéale. Je ne pense pas qu'il s'agira d'un service à rendre aux enfants. Nous ne pouvons pas être des militants de toutes les causes de la société. Nous sommes soumis à énormément de pressions dans tous les domaines. Nous nous devons de garder un certain équilibre entre les courants qui traversent la société. Nous défendons l'égalité, la lutte contre les stéréotypes. Nous essayons d'accompagner ces démarches.

Je voudrais terminer en évoquant les financements publics. Il convient de rappeler que le budget de l'État consacré aux manuels scolaires ne représente que 20 millions d'euros sur 164 milliards d'euros, soit 0,012 %. Les 99,99 % restants finançant essentiellement les salaires des enseignants. Ceci dit, les éditeurs peuvent aussi les accompagner dans cette démarche. Belin a publié un important guide pédagogique sur la place des femmes dans l'histoire, avec l'association Mnemosyne. Nous pouvons accompagner la formation des enseignants par des outils pédagogiques adaptés.

Amandine BERTON-SCHMITT

Vous avez clairement identifié les programmes comme un levier d'évolution des manuels scolaires. Pouvez-vous cependant réagir aux différentes propositions formulées, comme l'organisation de relectures, ou encore s'assurer que l'équipe de rédaction compte une personne sensibilisée et formée au genre ? Avez-vous identifié d'autres leviers ?

Sylvie MARCE

Compte tenu du calendrier dans lequel nous élaborons les manuels, il est totalement impensable de mettre en place une relecture systématique par des personnes extérieures. Cela ne signifie pas que les maisons d'édition, ou même les auteurs, sont insensibles à ces questions. Nos auteurs sont des enseignants. Dans une grande majorité, il s'agit de femmes. Je concède que les auteures ne sont pas suffisamment formées. Plus largement, la formation des enseignants est un vrai levier, après les programmes.

Les éditeurs sont culturellement opposés à tout comité de contrôle en amont. Nous défendons ardemment la liberté éditoriale. Nous passons au crible de l'analyse des enseignants. La formation des enseignants en formation initiale et continue, permettra à nos auteurs eux-mêmes d'être mieux formés. Les inspecteurs qui participent aux équipes pédagogiques seront attentifs à ces questions.

Je ne suis pas hostile à ce que les manuels scolaires soient analysés et évalués sur la base de critères. Nous demeurons cependant très attachés à la liberté éditoriale. La France est un pays de liberté éditoriale. Nous sommes conscients de ces sujets et nous sommes prêts à évoluer. Compte tenu du temps et de la complexité de réalisation des manuels scolaires, il paraît difficilement envisageable d'ajouter des contraintes supplémentaires. En revanche, le fait qu'un manuel soit évalué positivement pourrait inciter les équipes à aller plus loin. Je suis plus favorable à la pédagogie positive qu'à la pédagogie du coup de bâton.

Amandine BERTON-SCHMITT

J'accueille Henriette Zoughebi. Quels sont les leviers et les freins que vous avez identifiés pour faire évoluer les manuels scolaires ?

Henriette ZOUGHEBI

Vice-présidente du Conseil régional d'Île-de-France, en charge des lycées et de la politique éducative

Je remercie le Centre Hubertine Auclert d'avoir organisé cette journée de travail, qui aborde, au bon moment, un sujet extrêmement important. Je vais parler de manière directe à propos de ce qui vient de se passer autour des ABCD de l'égalité. Le fait d'interroger la question des manuels n'est pas une question neutre. L'égalité ne va pas de soi. Il s'agit d'un combat, mais aussi d'une valeur fondamentale pour une société démocratique. La loi de refondation de l'école fixe comme objectif la réussite de l'ensemble des jeunes. Or, les journées de retrait dans certaines écoles ont tenté au nom d'une liberté dévoyée de remettre en cause cette valeur fondamentale de l'égalité.

Qu'aurait-il dû se passer face à cette situation de remise en cause des ABCD de l'égalité? Il aurait fallu que l'institution décide de réunir les enseignant-e-s et les parents pour en débattre. Le terme « ABCD de l'égalité » n'a rien de révolutionnaire. Il montre tout simplement que l'égalité doit s'apprendre dès le plus jeune âge, en même temps que l'alphabet.

Il s'agissait de mettre en avant deux éléments importants :

/ D'une part la nécessité de former les enseignants, non seulement sur l'égalité elle-même, mais aussi sur l'auto-analyse, pour leur permettre de mesurer si leur pratique favorise l'égalité. Il s'agissait donc de mettre en place une approche dynamique.

/ D'autre part leur donner des outils pour combattre les stéréotypes. La littérature jeunesse était concernée au premier chef. L'analyse des contes faisait naturellement partie des éléments à mettre à disposition.

Face à ce programme en faveur de l'égalité, des forces réactionnaires, dont des fondamentalistes et des intégristes religieux qui ont instrumentalisés le politique, se sont saisies de cet enjeu pour en faire un terrain de polémique. Que se passe-t-il aujourd'hui ? Les ministres demandent à changer le nom du dispositif car il fait débat, voire à renoncer au programme lui-même. Pour ma part, j'y suis opposée. Je siège au Conseil supérieur de l'éducation au nom de l'Association des régions de France. Je réinterrogeai d'ailleurs le ministre sur le sujet. Il ne faut surtout pas reculer car il s'agit d'un débat d'idées. A partir du moment où l'on promeut des politiques progressistes d'égalité, des forces réactionnaires s'y opposent. Par exemple, lors des grands débats sur l'IVG, les choses ne sont pas allées de soi. Encore récemment, certains étaient prêts à la remettre en cause. Aujourd'hui, finalement la loi va avancer sur l'IVG, car elle donne cette liberté à toutes les femmes de notre pays, sans restriction. Il est important de mener ces combats en faveur de l'émancipation des femmes, sur tous les terrains.

Nous savons que l'invisibilité des femmes dans l'espace public est une réalité. Voilà pourquoi, à chaque ouverture d'un nouveau lycée en Île-de-France, la Région incite la communauté éducative à choisir de préférence un nom de femme. Nous avons mené le même combat sur le nom des stations de métro. Il existe des leviers très variés, et chacun d'eux doit être utilisé pour donner de la visibilité aux femmes.

La problématique est la même pour les manuels scolaires. J'avais été frappée par le travail du Centre Hubertine Auclert sur les manuels. Malgré mon intérêt pour les manuels scolaires, je n'avais pas conscience que les femmes y étaient si peu présentes, à plusieurs niveaux. Ainsi, sur 1 537 documents reproduits dans les livres d'histoire, seules 65 femmes en étaient les auteures. De la même manière, sur 339 notices biographiques, on ne dénombre que 11 femmes. Un tel constat n'est pas acceptable. Les manuels présentent les femmes essentiellement dans la sphère privée (mère, fille, femme de...) ou comme objets du désir des hommes (tentatrices, vierges, dames de l'amour courtois). Leur représentation est univoque. Il est donc crucial de s'interroger pour modifier cette situation. Les femmes ne peuvent pas continuer à n'être que des sujets dans les manuels. Elles doivent être présentées pour ce qu'elles sont : des auteures et des actrices à part entière.

Je voudrais revenir aux propositions de Sylvie Marce, dont j'apprécie par ailleurs le travail. Je partage totalement l'exigence de liberté éditoriale, car elle est la ga-

rantie de la diversité de l'édition et de la pensée, à laquelle nous sommes toutes attachées. Or cette diversité est violemment contrecarrée par les lois du marché qui s'intéresse au produit et oublie l'œuvre. Certes, il nous faut des programmes très clairs et ambitieux sur le sujet, ainsi qu'une charte à destination des auteur-e-s. Je rejoins donc les propositions présentées par Françoise Vouillot. Chaque année, toutes les circulaires de l'Éducation nationale évoquent l'égalité hommes-femmes, puis on passe à d'autres sujets. Cette question doit faire l'objet d'un travail transversal dans toutes les disciplines, de manière à avancer réellement. Selon moi, nous pouvons partager ensemble cet objectif : éducation nationale, auteur-e-s, éditeurs et éditrices, élu-e-s...

J'ai été intéressée par la question pointée par Françoise Vouillot : le rôle que peuvent jouer les financeurs. La Région Île-de-France, par exemple, prend en charge la gratuité des manuels scolaires, tout en laissant les enseignants choisir. Il conviendrait de faire valoir les objectifs auxquels la région est attachée. Nous devons identifier la manière dont les acteurs et actrices publics peuvent peser sur cet enjeu d'égalité entre les femmes et les hommes, sachant que si on laisse faire, rien ne changera. Il faut porter certaines exigences de manière beaucoup plus forte.

Par ailleurs, se pose la question de la formation. Au-delà des enseignant-e-s, dont j'ai souligné le rôle central, il convient certainement de former les éditeurs, et toutes les personnes qui participent à la chaîne du livre. Je suis très attachée aux formations croisées. Je fais partie du Haut-Conseil à l'éducation artistique, qui préconise des formations partagées. Il s'agit donc d'être plus exigeant vis-à-vis des enseignant-e-s mais aussi de partager ces exigences avec les éditeurs et les auteur-e-s. La marge de progression est énorme dans ce domaine. Les associations féminines et féministes pourraient être impliquées dans ces formations. Le programme « Jeunes pour l'égalité » que j'ai lancé et qui a été mis en place dans les lycées de la Région Île-de-France est, je crois, une mise en acte de cette volonté. Le travail en commun est son atout principal. Cette méthode est la meilleure pour faire progresser les idées.

Je ne suis pas nécessairement favorable à la constitution d'une instance de contrôle et de surveillance. Je crois à la notion de préconisation. Sur cette question de l'égalité, c'est la société qu'il faut faire bouger. Il faut une mobilisation de l'Éducation nationale, mais aussi des associations qui défendent ces valeurs. C'est pourquoi je suis très en colère après le Ministre. Toutes celles et tous ceux, les enseignant-e-s qui se sont engagé-e-s, qui ont eu à faire face à des parents mobilisés contre eux, auraient mérité un soutien beaucoup plus important que celui qu'on leur a donné.

J'appelle à poursuivre ensemble le travail que nous menons aujourd'hui, en l'élargissant au Conseil régional, mais aussi à l'ARF et d'autres associations d'élus. Il faut que nous prenions notre part dans un combat décisif pour l'avenir de nos jeunes.

Sylvie MARCE

Il est difficile d'intervenir après Henriette Zoughebi. Je partage ces propos en de nombreux points. Les programmes doivent être plus clairs. Leur évolution qui s'annonce pour l'école et le collège peut représenter une véritable opportunité. Je suis totalement favorable à l'idée des formations des auteurs, des éditeurs. Si, avec les nouveaux programmes qui sont censés renouveler intégralement le contenu des enseignements du primaire et du collège, cette question est prise en charge comme étant un attendu dans toutes les disciplines, nous pouvons organiser en amont de l'écriture des programmes un séminaire de deux jours réunissant l'ensemble de la chaîne du livre et des spécialistes de cette question. Autant il paraît illusoire d'intervenir dans le cours de l'élaboration des livres, autant il est pertinent de travailler en amont, notamment par une formation et une sensibilisation des auteurs et des éditeurs, pour les amener à traiter ces questions de façon transversale dans les manuels scolaires.

S'agissant du rôle des financeurs, je comprends bien la tentation, mais je pense qu'il y a un énorme danger, car il induit un mélange du rôle du politique sur les contenus de l'éducation. Certes, tout le monde peut porter une cause noble. Le pouvoir politique peut porter certaines exigences. En France, les enseignants choisissent des livres. Les lieux de décision sont donc multiples. Cependant, imaginez un instant que l'on en vienne à dire que tel manuel traite d'une question d'une façon qui ne convient pas au Conseil régional. Je pense qu'un tel système serait dangereux. Il paraît beaucoup plus sain pour le système éducatif de constituer des grilles d'analyse dont les enseignants devraient se saisir. Cette démarche permettrait de se protéger des groupes de pression et éviterait que les contenus soient conditionnés par le politique.

Henriette ZOGHEBI

Je souhaite lever immédiatement une ambiguïté. Je ne souhaite absolument pas que la Région se mêle des contenus pédagogiques de l'école. En revanche, il existe des valeurs que la République entend porter. Ces valeurs figurent dans la loi de refondation de l'école. Notre rôle d'élu-e-s consiste à les faire respecter. Lors de la dernière commission permanente du Conseil régional du 18 juin, nous avons suspendu la subvention de deux établissements privés, dont un établissement du 16^e arrondissement de Paris, car il faisait intervenir des membres de l'association Alliance Vita qui expliquaient aux jeunes filles qu'elles étaient des semi-meurtrières si elles avaient recours à une IVG. Nous avons décidé de suspendre la subvention à l'unanimité. Il ne s'agit pas d'un problème d'orientation politique. Nous avons discuté et nous avons été capables de manière démocratique d'avancer sur ce sujet. Pour moi, la question de l'égalité dans l'éducation est du même ordre. Les enseignant-e-s et les éditeurs doivent avoir toute liberté. Cependant, nous pouvons souhaiter que les manuels soient porteurs d'une valeur à laquelle nous croyons. C'est notre responsabilité.

/ Échanges avec la salle

Irène ANSARI

Membre de la ligue des Femmes iraniennes pour la démocratie

Non seulement les femmes sont absentes des manuels, mais ils ne font pas référence à la lutte des femmes. Comment est-il possible que ce sujet devienne important s'il n'en est pas question dans les manuels scolaires ? Comment faire comprendre aux jeunes filles que le droit à l'IVG n'est pas tombé du ciel ? Il s'agit du fruit de luttes. Les femmes ont fait face à des résistances dans la société française pour que leur corps leur appartienne.

Par ailleurs, si la Région se mêle des contenus et que par malheur Marine Le Pen gagne une élection régionale, elle pourra intervenir sur le contenu des manuels. Une force politique peut porter des valeurs qui vont entrer dans les mentalités d'une société.

Concernant les ABCD de l'égalité, la reculade à laquelle on assiste est aussi due au fait que le mouvement féministe est aujourd'hui dispersé. Nous avons la mémoire courte. Nous avons obtenu qu'un Ministère des Droits des Femmes soit constitué grâce à nos mobilisations. Aujourd'hui, les mouvements féministes sont divisés. Je crains que nous soyons en danger sur certains acquis.

Djénéba KEITA

Je remercie Madame Marcé de sa présence et de son courage. Nous avons besoin des éditeurs car nous ne pourrions pas avancer sans eux. Quand le Centre Hubertine Auclert a commencé à étudier les manuels scolaires, il faut savoir que les éditeurs ont été à l'écoute. Nous les avons encouragés. Il s'agissait de leur faire comprendre que les manuels soulevaient des problèmes d'inégalités, auxquels il convenait de prêter attention. Toute la responsabilité n'incombe toutefois pas aux éditeurs. Notre rôle est d'encourager les éditeurs et les éditrices à avancer sur ces questions.

Nous n'avons pas organisé ce colloque en raison du probable abandon des ABCD de l'égalité. Nous le préparons depuis plus d'un an. Nous avons besoin de partager notre démarche avec les chercheurs, les collectivités, les associations féministes, les éditeurs, les auteurs... L'objectif est de s'interroger sur les moyens d'avancer concrètement ensemble. Je vous remercie donc de votre présence aujourd'hui.

Evelyne NAKACHE

Je participe au club Education du Centre Hubertine Auclert. Il est assez difficile de juger un manuel. Je suis aussi totalement favorable à la liberté individuelle. Cependant, pour avoir travaillé sur ces questions, je me suis demandée comment étaient choisis les auteurs. Comment est-il possible qu'ils décident de n'évoquer que 11 femmes sur 339 biographies ?

Noro ANDRIAMISEZA

Unesco

L'UNESCO remercie le Centre Hubertine Auclert de l'inviter régulièrement à ses colloques, car nous profitons des débats et nous restons informés de cette problématique

de l'égalité entre les sexes. Cet enjeu est lié à la question de l'accès à l'éducation. Nous savons que beaucoup de filles et de femmes ne sont pas encore scolarisées dans le monde ou alphabétisées. L'UNESCO travaille dans 194 Etats membres, dans toutes les régions du monde. L'éducation est une priorité de l'organisation.

Nous utilisons la méthode de Sylvie Cromer et de Carole Brugeilles dans les ateliers que nous organisons sur l'égalité entre les sexes dans les manuels scolaires. J'en profite pour mentionner « L'Atlas mondial de l'égalité dans l'éducation » qui existe en français et en anglais.

Nous essayons d'avancer sur cette question dans toutes les régions du monde. Nous n'avons pas de réponses à ces leviers. Nous sommes devant des défis et des difficultés pour faire avancer cette cause. Je m'intéresse beaucoup aux leviers. Je tiens à souligner que de nombreuses régions du monde sont dépourvues de manuels scolaires. S'ils existent, il y en a un pour 40 élèves. Je connais le cas d'un pays où les manuels sont tellement précieux que l'enseignant n'ose pas les utiliser. Ils restent en vitrine.

Dans des systèmes dans lesquels tout est centralisé, ces structures n'existent pas. Le gouvernement monopolise aussi bien l'élaboration des manuels que leur distribution. La question du choix ne peut donc pas se poser, ce qui soulève d'autres difficultés.

La formation de tous les acteurs de l'éducation est le levier le plus important. Beaucoup de pays n'utilisent pas de manuels. Les enseignants sont donc la clé. Dans certains pays, les enseignants font appel à des ressources en ligne pour s'inspirer de ce qui se fait chez les voisins et introduire cette problématique de l'égalité entre les sexes.

Sylvie MARCE

S'agissant de la constitution de l'équipe qui élabore les manuels, les éditeurs choisissent d'abord un directeur de collection. Il est généralement universitaire ou professeur de classe préparatoire, et réunit une équipe autour de lui. Nous allons rechercher des personnes qui ont envie d'être auteurs. Contrairement aux récents propos d'un ministre, il n'y a pas 800 000 personnes qui se proposent d'être auteurs. Il importe de trouver un bon auteur qui sache traduire concrètement des séquences pédagogiques à partir d'un programme. Il s'agit d'enseignants. Souvent, l'équipe compte également un cadre de l'Éducation nationale, qui a le mérite de voir ce qui se passe dans les classes. La plupart du temps, une équipe d'auteurs comporte entre trois et 12 enseignants, qui sont coordonnés par le directeur de collection. Sur des sujets délicats, nous faisons appel à des relecteurs universitaires. Cette relecture se fait à l'initiative de l'équipe d'auteurs. Il ne faudrait cependant pas instaurer cette étape comme un passage obligé. Les contraintes qui entourent la fabrication d'un livre sont extrêmement fortes. Je suis favorable à ce que les choses s'améliorent. Mais je ne crois pas à la contrainte. Si l'on veut avancer, il ne sert à rien de hâter les éditeurs. Un travail d'accompagnement sera beaucoup plus efficace qu'une approche coercitive.

Auteur-e-s, utilisateurs-trices, et société civile

Amandine BERTON-SCHMITT

Il nous a semblé important de demander à des enseignants et enseignantes, mais aussi à des syndicalistes comment ils pouvaient se saisir de cette question. Après avoir eu une présentation très exhaustive et très parlante des biais sexistes de certains manuels de SVT, pouvez-vous nous apporter un éclairage sur l'usage de ces manuels ?

Valérie SIPAHIMALANI

Enseignante de SVT et représentante syndicale SNES-FSU

En préambule, je voudrais revenir sur la question du choix des manuels. Dans les établissements scolaires, il est effectué de manière collective. Il obéit à un certain nombre de critères. La liberté individuelle de l'enseignant ne s'exerce pas nécessairement. Ce choix engage l'équipe pour plusieurs années. Il est guidé en particulier par des impératifs pédagogiques. Il importe en effet de s'assurer que le manuel est conforme au programme. Il a été élaboré par d'autres collègues. Or ces derniers ont une interprétation du programme qui est à la fois scientifique, et historique, genrée, etc. Comme traditionnellement les programmes de SVT évoluent en fonction des avancées de la science et des choix politiques de l'inspection générale, les collègues qui élaborent les manuels doivent créer des séquences. Ils offrent alors leur déclinaison des contenus nouveaux proposés par l'institution. En choisissant un manuel, l'équipe pédagogique choisit donc une certaine vision du programme, en adéquation avec la pédagogie qu'elle pratique et le public scolaire de l'établissement. En ce sens, il est important qu'il y ait de la diversité éditoriale, et non une prescription. Je n'ai jamais entendu de remontées syndicales quant à d'éventuelles pressions politiques sur les choix de manuels.

S'agissant de l'acquisition des manuels, il faut savoir que la représentation nationale a voté une diminution des crédits pédagogiques qui va impacter directement les achats de manuels en collège lors de la rentrée prochaine. Il y aura des ouvertures de classes en raison de hausses des effectifs, mais elles se feront sans manuel. La question est réglée d'office.

En lycée, les régions subventionnent les manuels selon diverses modalités. Quand ces moyens ne suffisent pas, et qu'il y a dans les classes une bonne proportion d'élèves boursiers auxquels on ne veut pas prescrire un achat, les classes travaillent sans manuel.

J'en viens à aborder l'usage des manuels par les enseignants. Il varie d'un collègue à l'autre. Quand vous intégrez un établissement, le manuel utilisé par les élèves a le plus souvent déjà été choisi par d'autres. Si vous n'adhérez pas à ce manuel, à la méthode de travail qu'il propose, au style des documents, vous ne vous en servirez pas. En France, l'enseignant est concepteur. Il ne s'agit

pas d'un enseignement qui serait la mise en application de fiches décidées par d'autres. En ce qui concerne ma discipline, les Sciences de la vie et de la Terre (SVT), les programmes sont de moins en moins explicites. Nous avons une grande marge de manœuvre. Nous construisons nos cours. Nous disposons de très nombreux outils pour le faire. Le manuel est un outil parmi tant d'autres, dont les activités pratiques ou numériques.

En ce qui concerne la question du genre, il convient de déconstruire certains stéréotypes au sujet des SVT. Cette question n'est pas abordée en tant que telle. Elle l'est en revanche de manière tout à fait explicite dans les programmes de Sciences économique et sociale (SES) des classes de Seconde et de Première, et donc traitée dans les manuels de diverses manières, en particulier quant au choix de l'iconographie. C'est aussi souvent le cas des manuels de langue vivante, en particulier au lycée. Les professeurs d'anglais abordent la question des études de genre avec les élèves.

Je vais maintenant me focaliser sur les SVT. Ce sont des sciences extrêmement masculines à l'origine. Dans les programmes, on parle de « l'Homme ». Il est par exemple écrit dans un programme : « L'Homme peut influencer sur sa reproduction sexuée ». Dans ce cas, j'explique aux élèves que la moitié des hommes sont des femmes. Il s'agit bien de l'espèce humaine. Que coûterait le fait de remplacer « l'Homme » par « l'espèce humaine », « les êtres humains » ou « les hommes et les femmes » ? Une partie du problème des manuels de SVT vient donc directement des programmes. Mais pas seulement. En 2011, les programmes de SVT pour les classes de L (série littéraire) et de ES (série économique et sociale) de première ont été écrits à la va-vite. Quand la question a été posée sur l'opportunité d'introduire la question de l'orientation sexuelle dans ces programmes, le Conseil supérieur de l'éducation, composé d'organisations syndicales, de parents, de représentants de la société civile, a rendu un avis favorable unanime. Les problèmes ont commencé un an plus tard, quand les manuels sont parus. Au sein de la représentation nationale, certains députés ont exprimés publiquement leur désaccord avec l'enseignement de « la théorie genre sexuel ». Ils n'avaient pas regardé les programmes, mais seulement quelques photos dans les manuels scolaires. Or les manuels sont des outils professionnels. Le regard que peut y porter la société civile est en décalage avec la raison pour laquelle ils ont été construits et l'usage que l'on peut en faire. Il faut se méfier du jugement parfois hâtif porté sur les manuels et leur iconographie.

Amandine BERTON-SCHMITT

Vous avez souligné que les organisations syndicales siégeaient dans un certain nombre d'instances. Comment peuvent-elles se saisir ou non de la question des représentations sexuées et sexistes dans les manuels scolaires ?

Valérie SIPAHIMALANI

La question des représentations genrées est une question vive, dans les métiers de l'éducation, mais aussi dans les instances syndicales.

Pour répondre à votre question, les syndicats inter-

viennent au ministère en tant que lobby au moment de l'écriture des programmes, très en amont. Il est clair qu'à la lecture des projets de programmes de SVT, nous n'avons pas identifié cette question de « l'Homme ». Nous avons manqué de sensibilité sur ce point à l'époque, la question des stéréotypes de genre n'était pas assez présente dans notre grille d'analyse des textes. Nous ferons mieux la prochaine fois. Nous intervenons aussi pour que ces questions ne soient pas traitées seulement sous la forme d'une déclaration d'intention de deux phrases en début de circulaire à la rentrée, mais que les moyens soient donnés pour la formation des personnels. Les élèves sont en contact avec tous les agents, les personnels de vie scolaire... Tous doivent être avertis sur ces questions. Ces interventions se font parfois dans un cadre intersyndical et associatif. Le GNIES, Groupe national sur l'information et l'éducation sexuelles, créé dans les années 70, est un des espaces de travail et de lobbying au sein desquels le SNES-FSU agit.

Ensuite, il importe de travailler avec les éditeurs. Nous l'avons fait au moment de la réforme des lycées, en 2010. Nous faisons partie des organisations syndicales estimant que les délais entre la publication d'un programme et leur application par les enseignants, étaient bien trop courts. Si les manuels sont d'une qualité parfois médiocre, nous n'en rendons ni les collègues, ni les éditeurs responsables. Quand ils ne disposent que de quelques mois pour s'emparer de nouvelles questions et écrire les manuels, ils ne peuvent pas prendre de recul et il n'est pas étonnant que la qualité en pâtisse.

Concernant l'iconographie en particulier, il y aurait un travail important à mener en termes de choix des images et de formation des enseignants. Les programmes de SVT, par exemple, prévoient que l'on travaille sur les métiers et leur représentation genrée. Les manuels choisissent des métiers (vétérinaire, chercheuse...). Cependant, les enseignants ne disposent pas des ressources qui leurs permettent le décryptage avec les élèves. Dans un contexte de formation initiale et continue sinistrée, les stages sur ces sujets sont rares. Or il est difficile de s'approprier les outils sans avoir au préalable été formé. Les prescriptions à s'emparer de ces questions ne suffisent pas, voire risquent d'être contre productives.

Je voudrais finir sur la vie dans les établissements scolaires. Ce que l'on constate sur le terrain, c'est que les actes quotidiens des un-es et des autres (personnels et élèves) sont imprégnés de stéréotypes de genre. Quand les personnels sont formés à ces problématiques, voire simplement sensibilisés, les élèves le sentent, et les solutions sont plus simples à trouver. En tant que syndicalistes, nous intervenons aussi auprès des collègues, en proposant des stages syndicaux, trop rares encore, traitant ces questions. Cependant, les problèmes liés aux relations filles-garçons dans les collèges et les lycées ont tendance actuellement à s'aggraver. J'ai le sentiment que plus on en parle à l'extérieur, plus ils s'aggravent à l'intérieur. Le fait d'avoir mis « le genre » sur la place publique, ce qui est une bonne chose, provoque une réaction de la société et des forces anti-progressistes qui s'expriment jusque dans nos classes. Pour en revenir au thème de la journée, il me semble que l'important, en ce qui concerne les manuels scolaires, est qu'ils donnent

matière à lancer le débat. Texte, image...des documents bien conçus dont l'enseignant s'emparera d'autant plus volontiers qu'il se sentira en sécurité, avec des élèves qui ont l'habitude d'utiliser les manuels pour se sentir, eux aussi, en sécurité. Ainsi, une fois que nous nous sommes débarrassés de toutes les autres questions qui peuvent interférer dans la relation pédagogique, il est possible de parler des filles et des garçons, de la vie affective, des stéréotypes de genre et de la façon dont ils prennent parfois le pouvoir, il est possible d'éduquer à l'égalité.

Irène JAMI

Enseignante d'histoire et coordinatrice du manuel de l'association Mnémosyne pour le développement de l'Histoire des femmes et du genre

Je vais présenter rapidement le manuel intitulé : *La Place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*. 415 pages illustrées, 33 auteurs et auteures (7 hommes et 26 femmes) : cet ouvrage collectif résulte d'une initiative de l'association Mnémosyne pour le développement de l'histoire des femmes et du genre. Cette association⁶³ a été fondée en 2000, essentiellement par des universitaires, avec quatre objectifs :

/ créer un réseau de recherche, de chercheuses et de chercheurs ;

/ contribuer à la diffusion des acquis de l'histoire des femmes et du genre, notamment à travers une journée d'étude annuelle, un prix décerné chaque année dont le ou la lauréat-e voit son Master publié (d'abord par les Presses Universitaires d'Angers, puis par les Presses Universitaires de Rennes), mais aussi par le biais de la revue en ligne *Genre et Histoire* ;

/ militer pour la création de postes à l'université ;

/ travailler à la transmission des acquis de la recherche en histoire des femmes et du genre dans l'enseignement, notamment secondaire. Mnémosyne a notamment publié une mise au point historiographique accompagnée d'une orientation bibliographique répartie sur trois numéros (392, 393, 394) de la revue *Historiens et géographes*. C'est aussi pour répondre à ce dernier objectif que nous avons entrepris la rédaction du manuel.

Au départ, notre projet était d'écrire des manuels par niveau, destinés aux élèves. Devant l'ampleur de la tâche et la modestie de nos moyens, nous avons plutôt choisi, du moins dans un premier temps, de nous atteler à la rédaction d'un seul manuel d'abord conçu comme destiné aux professeur-e-s. Il reprendrait l'ensemble des questions figurant dans les programmes, depuis l'enseignement élémentaire jusqu'à la fin du second cycle, en y intégrant les acquis de 40 ans de recherche en histoire des femmes et du genre.

Le souci constant des auteur-e-s du manuel a été de montrer que l'on peut enseigner une histoire mixte sans alourdir le propos. Nous avons rencontré beaucoup de professeur-e-s, notamment lors de sessions de formation, sensibles à l'histoire des femmes et du genre, mais qui s'interrogeaient sur la possibilité d'intégrer ces problématiques dans des programmes déjà terriblement chargés. Nous avons donc voulu montrer qu'il s'agissait moins d'« ajouter » au récit historique, que de le changer.

63

www.mnemosyne.asso.fr

Dans le sommaire du manuel, les intitulés des chapitres correspondent aux programmes en cours ou à ceux qui allaient entrer en vigueur au moment de sa sortie en 2010. Les têtes de chapitre correspondent à des thématiques qui sont toujours abordées, comme par exemple la démocratie athénienne, la Renaissance, la Révolution française, les deux guerres mondiales, la décolonisation...

Ce projet ambitieux a abouti grâce à un collectif de travail entièrement bénévole. Les droits d'auteur ont été cédés à l'association Mnémosyne. Les quatre coordinatrices étaient à la fois représentatives et mandatées par des membres de l'association. Elles ont constitué une équipe bien adaptée à la tâche, du fait de leur complémentarité : une maîtresse de conférences honoraire en IUFM (Geneviève Dermenjian), une professeure d'histoire dans le secondaire (Irène Jami), une IA-IPR d'histoire honoraire (Annie Rouquier), une professeure d'université émérite dont les travaux font autorité en histoire des femmes et du genre (Françoise Thébaud). Les autres contributrices et contributeurs ont été choisis parmi des spécialistes de chacune des questions et des périodes abordées.

Si ce projet a abouti, c'est aussi grâce à une subvention accordée par la Région Ile-de-France, et grâce aux éditions Belin qui nous ont fait confiance, ont su reconnaître les qualifications des auteur-e-s, nous ont accordé une liberté totale et ont valorisé notre travail par une réalisation remarquable qui a contribué à permettre au manuel de trouver un public bien plus large que le seul milieu enseignant.

Ce manuel est donc utilisable par les professeur-e-s pour préparer et compléter des séquences, avec le contenu des chapitres et des indications bibliographiques, mais aussi pour travailler avec les élèves, grâce aux dossiers de documents systématiquement accompagnés de questions adaptées soit à l'enseignement élémentaire, soit à l'enseignement secondaire.

Certains chapitres sont conçus comme des chapitres de *complément* – par rapport à ce que l'on trouve dans les manuels d'histoire destinés aux élèves (par exemple : « Y a-t-il eu une Renaissance pour les femmes ? » ; ou le chapitre sur les sciences), les autres comme des chapitres de *substitution*, susceptibles de remplacer ceux des autres manuels (ainsi les chapitres sur la démocratie athénienne, sur l'Ancien Régime, sur la Révolution française, sur l'enracinement de la République en France).

Qu'avons-nous voulu montrer ?

Nous avons d'abord voulu, bien sûr, rendre plus visible la présence des femmes dans la sphère publique, mais aussi montrer qu'intégrer l'histoire des femmes, ce n'est pas « ajouter » à un programme déjà chargé, mais c'est choisir un autre récit, qui permet de comprendre :

/ que, selon l'un des slogans fameux des féministes des années 70 (« le privé est politique ») réassaisonné à la sauce historienne, *le privé est historique* ;

/ que le féminin, mais aussi le masculin, ne sont pas des données naturelles, mais des *constructions sociales et culturelles* qui varient dans le temps et dans l'espace et

doivent être historicisées ;

/ que les *césures chronologiques* auxquelles se conforment, depuis des générations, la recherche et l'enseignement en histoire, peuvent être réinterrogées : par exemple, pour reprendre le titre d'un célèbre article de l'historienne américaine Joan Kelly : « Les femmes ont-elles eu une Renaissance ? » Ou, comme se le demande Nicole Pellegrin dans le manuel : les femmes ont-elles des Lumières ? On peut également douter que les Trente Glorieuses aient été tellement glorieuses pour les femmes, qui les ont passées « la peur au ventre », priées de revenir à la maison pour mettre au monde et élever les baby-boomers.

/ que, pour reprendre les termes de la sociologue Margaret Maruani, « *il n'y a pas de pente naturelle vers l'égalité* » : contrairement à ce que laissent entendre les manuels, les droits n'arrivent pas de façon automatique, selon une chronologie inéluctable dans un petit encadré à gauche du texte principal ; le général de Gaulle n'a pas « donné le droit de vote aux femmes » : elles se sont battues pour l'obtenir. La reconnaissance de droits aux femmes n'est ni complète, ni irréversible. Ce qui nous prévaut d'une vision téléologique de l'histoire.

/ L'étude de l'histoire ayant une fonction légitimante, l'objectif de ce manuel est aussi de proposer des modèles d'identification à tous, mais aussi à toutes.

Cécile BEGHIN et Capucine LARZILLÈRE

Enseignantes au lycée Jean Jaurès de Montreuil, Comment faire évoluer la place des femmes et du genre dans les manuels d'histoire du lycée ? Retour d'expérience.

Nous souhaiterions pour commencer cette intervention réaffirmer l'importance du manuel scolaire pour les professeurs d'histoire et pour les élèves. S'il est vrai que de plus en plus de professeurs ont recours au vidéoprojecteur et au « power point » pour travailler sur des documents en classe, le manuel reste un outil que les élèves peuvent consulter à la maison, sur laquelle ils peuvent réviser, dans laquelle ils font des exercices. Pour les professeurs, ils sont une source documentaire considérable. Durant ces dernières années, les manuels d'histoire n'ont cessé de s'enrichir et d'embellir, sans perdre leur côté pratique. Ils sont donc un enjeu essentiel de l'introduction du genre dans l'enseignement de l'histoire.

En effet, si depuis les années 2000, des historiens et historiennes ont posé la question du genre dans les programmes scolaires, peu d'initiatives ont été prises. Lorsqu'on lit l'introduction du programme d'histoire de seconde 2010, on note que « le programme d'histoire pose clairement au cœur des problématiques les femmes et les hommes qui constituent les sociétés et y agissent »⁶⁴. Cette intention laisse la possibilité aux rédacteurs de manuels d'intégrer la dimension de genre à leurs leçons, mais rien ne les y invite explicitement dans les intitulés et les contenus des thèmes du programme. De fait, le contenu des manuels évolue peu.

Prenons l'exemple du manuel de seconde Nathan

⁶⁴ BO spécial, n°4, 29 avril 2010.

2010⁶⁵. Les femmes y sont toujours peu représentées dans l'iconographie (13% des images) comme dans les sources. Une seule femme est présentée dans les biographies finales au milieu de 46 hommes (Olympes de Gouges) ; un seul dossier est consacré aux femmes durant la Révolution Française (mais c'est un cas unique parmi les manuels de seconde), citant deux femmes auteures. Un seul exercice, des questions sur un tableau représentant le couple Lavoisier, interroge les élèves sur la présence incongrue de l'épouse à côté du savant. « Une sans-culotte », gravure de 1792, illustre la leçon sur la monarchie constitutionnelle mais page suivante, une définition de « sans-culotte » limite le sens au « nom donné aux révolutionnaires issus du peuple parisien qui porte des pantalons et non des culottes comme les riches bourgeois ou les nobles » ! Les quelques figures de femmes citées au fil des pages demeurent des personnages mythologiques (Athéna), religieux (Marie, Sainte Foy de Conques), allégoriques (Marianne, la Grèce) ou encore des reines (Marie-Antoinette) ou des intellectuelles célèbres (Mme Geoffrin, Olympes de Gouges). Dans le corps des leçons comme dans la façon dont les documents sont présentés et interrogés, le problème de la construction des rôles sociaux et de la place des femmes dans les mécanismes historiques n'apparaît jamais. L'absence des femmes n'est jamais interrogée. Il en va de même dans les manuels des autres éditeurs.

Pour remédier à cette carence du genre dans les manuels, l'association Mnémosyne a proposé en 2010 un ouvrage conçu par des historiens, utilisable dans les classes, qui permet aux enseignants d'introduire la notion de genre dans leurs cours en offrant des leçons plus et des ensembles documentaires exploitables par des élèves. En tant qu'enseignantes, nous avons cherché à faire un bilan de son apport à nos cours et à notre volonté de sensibiliser nos élèves à une histoire mixte.

Afin de mieux nous faire comprendre, nous avons choisi de démarrer notre analyse à partir d'un cas pratique : le cours de seconde de « Citoyenneté et démocratie à Athènes (V^{ème}-IV^{ème} siècles avant J-C) », première leçon du thème *L'invention de la citoyenneté dans le monde antique*.

Il s'agit d'une des premières leçons des nouveaux programmes de seconde. D'emblée, le titre veut donner une orientation à la leçon : on cherche à expliquer aux élèves comment s'est construite la notion de citoyenneté durant l'Antiquité, en comparant deux espaces géographiques et temporels : Athènes aux V-IV^{èmes} siècles, Rome durant l'Empire. La vie politique dans ces espaces est donc la question centrale à examiner. Lorsqu'on regarde la construction de la leçon dans le manuel Nathan, on constate qu'une première partie est consacrée à l'accès à la citoyenneté et oppose les citoyens aux *non citoyens* et une seconde partie décrit la pratique de la citoyenneté dans le cadre des institutions athéniennes. Ces parties rédigées s'accompagnent de dossiers rassemblant de nombreux documents iconographiques ou textuels : « citoyens et non citoyens à Athènes », « le métier de citoyen à Athènes », « les Panathénées », « le théâtre ». L'objectif est de faire comprendre aux élèves la notion de « citoyenneté fermée », qui va s'opposer une leçon plus tard à celle de « citoyenneté ouverte », dans la Rome

impériale.

Très vite, en observant le contenu de cette leçon, on se demande ce qu'il en est des rapports hommes/femmes dans le fonctionnement de ce régime politique. Les femmes ne sont pas totalement absentes de ces pages. Dans la première partie sur les *non citoyens*, elles sont mentionnées parmi les « exclus de la citoyenneté », comme les esclaves et les métèques. Huit lignes leur sont consacrées dans le cours, huit lignes aussi sont consacrées aux esclaves et dix lignes aux métèques. Pour ces trois catégories d'« exclus » on trouve aussi dans un dossier, des blocs de deux documents. Pour les femmes, il s'agit d'un court extrait de *Lysistrata* d'Aristophane dans lequel l'héroïne retrace les grandes étapes de sa vie de femme, et d'une photo de vase attique représentant « des femmes qui filent la laine et rangent des étoles »⁶⁶. Dans un dossier sur les Panathénées, figurent également une « porteuse d'offrandes » et une « ergastine », extraites de la frise des Panathénées⁶⁷, mais sans aucune explication ni interrogation spécifique. Dans le corps du texte, le manuel précise toutefois que « les femmes sont indispensables à la transmission de la citoyenneté depuis la loi de Périclès et sont chargées d'un certain nombre de fonctions religieuses », sans plus de détails ni d'explication.

Nous avons donc des femmes en creux. Leur existence n'est pas niée, ni oubliée, mais on s'en débarrasse très vite en les classant parmi les exclus donc hors du champ de la leçon. Le manuel ne pose absolument pas les questions que peuvent parfois poser les élèves : comment cela est-il possible ? Comment le rapport des sexes dans l'Athènes antique a-t-il pu se traduire par une aussi faible place laissée aux femmes dans la vie politique ? Comment les femmes appréhendaient-elles leur rapport à la Cité et à la citoyenneté ? Comment expliquer qu'on puisse les classer dans la catégorie d'exclus, au même titre que les esclaves ? Le manque d'informations dans le manuel sur ce point peut mettre un enseignant non spécialiste en difficulté face aux élèves. Et l'absence de problématique de genre ne permet pas de traiter complètement le thème de la citoyenneté à Athènes. C'est un appauvrissement de l'histoire.

Qu'en est-il du manuel de Mnémosyne sur cette leçon ? Le chapitre 1, rédigé par Jean-Baptiste Bonnard, s'intitule *La cité d'Athènes au V^{ème} siècle*. Il n'est pas problématisé dans l'optique de la citoyenneté, mais il cherche à faire un bilan du fonctionnement de cette société, dans sa dimension politique, économique et sociale. L'auteur commence par une précision de vocabulaire, qui suffit, à elle seule, à modifier notre approche de la citoyenneté athénienne : il distingue corps civique et corps politique. Il explique que les athéniens utilisent deux mots : *astos* pour désigner le citoyen membre de la communauté civique, et *polites* pour désigner le citoyen comme sujet politique. Le premier mot se féminise, le second pas. Ainsi les athéniennes peuvent-elles être citoyennes, c'est à dire membre de la communauté civique, sans être citoyennes actives d'un point de vue politique. L'auteur enchaîne sur les conséquences de cette exclusion politique, en particulier sur l'accès à la propriété, à la justice et à l'héritage. Il éclaire l'usage qui est fait par les athéniens de la mythologie pour justifier leur orga-

⁶⁵ Sous la direction de Sébastien Cote, il est composé de 319 pages découpées en 12 chapitres et couvrant plus de 2000 ans d'histoire.

⁶⁶ Vase attique à figures noires, vers 550-530 av. J.-C., Metropolitan Museum of Art, New York.

⁶⁷ Fragments de la frise des Panathénées, conservés au Musée de l'Acropole à Athènes et au British Museum de Londres.

nisation politique et l'exclusion des femmes⁶⁸ qui même à l'époque, ne va pas de soi. Cette exclusion politique ne les exclut pas de la communauté civique, dans laquelle elles jouent un rôle essentiel de reproduction de la citoyenneté. Cette précision l'amène à présenter les caractéristiques du mariage athénien et des prestations auxquelles il donne lieu entre les familles. Il poursuit en expliquant comment se construit dès l'enfance la répartition sexuée des rôles sociaux et effectue une mise au point sur la répartition spatiale du masculin et du féminin. Il explore la sphère du travail masculin et féminin, en mettant en garde contre la dimension idéologique des textes utilisés généralement pour aborder ces thèmes (Xénophon, Aristote). Enfin, dans un dernier temps, il explore la sphère du religieux en insistant sur sa fonction intégratrice, même pour les femmes.

Les deux dossiers qui complètent le texte de la leçon sont assez semblables aux documents que l'on trouve généralement dans les manuels scolaires : un texte d'Isée sur le mariage des filles d'Eponymos, un texte de Xénophon extrait de *l'Économique*, dans lequel Isochmaque explique ce qu'un athénien attend d'une bonne épouse, et des photographies de la frise des Panathénées. Mais les questions posées sur ces documents sont plus ambitieuses que celles des manuels traditionnels; la question posée sur Xénophon est explicite : « mettre en valeur les différences qui existent au mariage entre l'homme et la femme, le rôle et la place de chacun dans le couple. On recherchera quels sont les stéréotypes dominants concernant la répartition des rôles sociaux entre l'homme et la femme (...) ». Ainsi, la lecture des documents est plus riche et permet de faire entrer des outils d'analyse pertinents dans l'esprit des élèves. Il ne s'agit plus de dire que les femmes sont naturellement faites pour s'occuper de la laine et de la maison, mais bien que ces rôles correspondent à des stéréotypes construits et entretenus pour les maintenir à l'écart de la vie politique.

Ainsi conçu, ce chapitre ne permet pas à lui seul de traiter exactement le sujet posé dans le programme de seconde sur la citoyenneté et la démocratie athénienne. Ce n'est pas son objectif. Mais il permet à l'enseignant motivé de modifier son cours, de l'enrichir en étant plus clair sur le fonctionnement de cette société. Ainsi, les deux « manuels » sont-ils complémentaires. Avec une grande richesse documentaire, le Nathan Cote (comme les autres manuels scolaires du secondaire) apporte des connaissances de base concernant la vie politique athénienne et les modalités de participation des hommes. Le manuel Mnémosyne réalise une synthèse des recherches les plus récentes sur la société athénienne, il replace les femmes au côté des hommes et permet d'interroger la construction des rôles sociaux. Il explique que l'organisation politique et sociale d'Athènes ne va pas de soi et doit être questionnée. Il n'éclaire pas seulement les problématiques de genre, mais tout simplement la compréhension globale des mécanismes historiques. Destiné à un large public, il répond à un véritable besoin pour les enseignants intéressés par les problématiques de genre tant que ces dernières ne sont pas directement intégrées aux manuels scolaires. Cette perspective nous semble cependant devoir rester un objectif pour les concepteurs de programmes et de manuels, d'autant plus qu'elle permettrait de toucher l'ensemble des enseignants du

secondaire, ce qui n'est pas le cas actuellement.

Enfin, nous pensons que cette ambition pourrait être élargie et que le genre constituerait également une entrée pertinente et enrichissante dans le programme de géographie (de nombreux chercheurs travaillent déjà sur cette dimension) et en éducation civique bien sûr, où il est d'ores et déjà plus facile de l'introduire sans utiliser de manuel.

Amandine BERTON-SCHMITT

Je remercie Huguette Klein qui a la lourde tâche de représenter la société civile. Elle va nous parler d'une enquête réalisée par l'association Réussir l'égalité femmes-hommes.

Huguette KLEIN

Vice-présidente de Réussir l'égalité femmes-hommes⁶⁹

« *Réussir l'égalité femmes-hommes* » s'est posé la question de l'usage des manuels scolaires par les enseignant-e-s, et celle de la perception par ces mêmes enseignant-e-s de l'existence de stéréotypes sexistes dans les manuels qu'ils utilisent. Nous avons lancé un questionnaire auprès d'enseignant-e-s que nous pensions assez motivé-e-s pour répondre dans un laps de temps très court, tout en leur demandant de le relayer auprès de leurs collègues.

Nous sommes conscientes que notre enquête n'a pas la légitimité d'une « étude sociologique » qui aurait préalablement et scientifiquement construit un échantillon et des questions permettant de généraliser ses conclusions. Nous pensons néanmoins que les témoignages issus de cette enquête sont intéressants. Il pourrait être utile de mener ultérieurement une étude plus poussée, dans les règles de l'art, sous la direction de spécialistes.

Les résultats que je vais vous exposer confirment ce que nous avons entendu durant cette journée.

QUELQUES GÉNÉRALITÉS

Sur environ 200 à 300 questionnaires en circulation nous avons obtenu 41 réponses, ce qui était assez satisfaisant.

/ 41 réponses dont 33 femmes, 7 hommes et 1 n'a pas donné son sexe soit 17% d'hommes alors qu'ils représentent 42% dans le second degré public (INSEE 2013)

/ Les réponses se répartissent également entre les moins de 40 ans et les plus de 40 ans.

Prédominance dans les réponses des disciplines de sciences humaines :

/ 66% disciplines littéraires, langues, histoire, SES

/ 32% disciplines scientifiques

/ 26 (63%) en lycée, 11 (27%) en collège, 3 sur les deux et 1 école élémentaire

Nous allons voir que les manuels sont beaucoup utilisés. Cette information est capitale car, sachant que les stéréotypes sexistes y sont très nombreux, on peut penser que les manuels contribuent effectivement

⁶⁸ Ce sont les athéniennes qui ont voté pour une déesse poliade, Athéna, qui offrait l'olivier à la cité, au lieu d'un dieu, Poséidon, qui offrait un lac d'eau salée. Pour calmer le ressentiment de Poséidon, les femmes sont exclues de la vie politique, « garantie de la bonne entente avec les dieux et de la concorde au sein de la cité. ».

⁶⁹ <http://www.reussirlegalitefh.eu>

à la construction du genre à l'école. Les réponses qui suivent marquent bien l'importance qu'il faut accorder aux manuels. Cela dit, on voit bien que la question des stéréotypes sexistes n'est pas prioritaire pour les enseignant-e-s qui ont témoigné :

/ 73% des répondant-e-s utilisent le manuel très souvent et 78% régulièrement

/ 17% l'utilisent parfois

/ 10% jamais

/ les élèves l'utilisent autant en classe qu'à la maison

/ le manuel est avant tout une base de données (documents, textes, illustrations, exercices...). Il est aussi un outil à utiliser en synergie avec le cours, les programmes, les résultats attendus.

/ Ce qui est important pour les professeur-e-s dans le choix d'un manuel scolaire : la qualité des textes, des reproductions d'œuvres et photos, des cartes, des exercices (aussi exercices corrigés pour travaux personnels, des exercices variés, complets et de difficulté croissante)

/ que le contenu soit conforme au programme, que les documents soient accessibles aux élèves

/ par contre très peu se soucient de la réputation des auteur-e-s (7%)

On est surprise de voir que - au cours de leur formation initiale - la question de l'utilisation des manuels scolaires n'ait pas été abordée pour 58 % des répondant-e-s. Ils-elles doivent donc « inventer » l'usage qu'ils-elles vont faire du manuel, d'où peut-être cette diversité d'opinions par rapport au livre de classe.

Conclusion provisoire : l'importance de l'usage du manuel scolaire est amplement confirmée par les témoignages recueillis même si les outils électroniques sont aussi utilisés. Pour nous qui nous préoccupons des inégalités de sexe et des stéréotypes, nous sommes donc légitimés à réfléchir à des manuels qui non seulement n'auraient pas ces défauts, mais qui au contraire, permettraient de promouvoir l'égalité filles-garçons.

L'ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS

À la question êtes-vous sensibles à l'égalité de traitement entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans les manuels scolaires ?

/ 61 % des interviewé-e-s (25) répondent oui. C'est-à-dire une majorité,

/ Parmi celles et ceux qui répondent non (8) ou qui font simplement des commentaires, on relève plus d'indifférence que d'opposition.

Les résultats précédents sont confirmés quand on questionne : abordez-vous la question de l'égalité filles-garçon avec vos élèves ?

/ De nouveau une petite majorité (58 %) des répondant-e-s déclare le faire. Parmi eux une grande variété de positions. Tous et toutes ne le font pas avec la même conviction.

/ Une belle majorité se manifeste au niveau des principes

/ puisque (71 %) des répondant-e-s pensent qu'il est important de préparer à l'égalité filles-garçons dès l'école.

/ Ce chiffre est très intéressant car il marque un corps enseignant ouvert à ces questions.

En revanche une très faible majorité relative se dégage au sujet des stéréotypes véhiculés par les manuels. 36 % le reconnaissent, 29 % sont formels et disent qu'ils n'en véhiculent pas. Souvent les réponses sont floues : « de moins en moins », « c'est possible », « des progrès ont été faits », « sans doute », « parfois », « parfois mais rarement »... On constate, de la part des interviewé-e-s, une certaine difficulté à discerner les stéréotypes sexistes. Souvent leur gravité est minimisée ou relativisée, les répondant-e-s ayant en classe des situations d'inégalité ou de violence nettement plus immédiates à gérer. D'ailleurs, les idées des répondant-e-s (de bonne foi) sur les stéréotypes sont ambiguës.

Certains d'entre-eux-elles véhiculent d'ailleurs des stéréotypes :

/ Paul joue au foot, et Marie fait de la danse, cette forme d'énoncé doit exister, mais je ne crois pas vraiment que ce type de présentation soit caricatural, tant qu'il n'y a pas de référence du type : Maman fait le ménage, et Papa ramène l'argent, rien d'alarmant ... Donc dans les manuels de maths, à priori je n'y vois pas de stéréotypes outrageux ;

/ Parfois mais rarement en SVT, par exemple on va avoir en 2^{de} dans la partie Pratiquer un sport, une photo avec une fille qui fait de la danse ou de la GRS et un homme de la muscu ou du foot. Mais peu de thèmes se prêtent à ça en SVT dans le tronc commun donc cela ne m'a jamais choqué. ;

/ Difficile de faire la limite entre stéréotype et réalité. Mais en maths, ça reste assez égalitaire ;

/ Depuis que j'enseigne, cela n'a pas été le cas ;

/ Pas directement dans les manuels d'histoire et de géo mais les « grands personnages historiques » sont rarement des femmes. La conquête de leurs droits fait partie intégrante du programme, photos à l'appui (droit de vote, contraception IVG, Simone Weil, Françoise Giroud, etc...). Elle permet de rendre les élèves attentifs aux stéréotypes qui ont existé (ex. étude du code civil de Napoléon).

Dans la partie « commentaires libres » de notre questionnaire, des enseignant-e-s reviennent sur les stéréotypes et les manuels scolaires en disant que les manuels ne sont pas les seuls à véhiculer des clichés (ex. conseils de classe), etc.

Quand on demande si les manuels scolaires pourraient

être un moyen de sensibiliser les élèves à l'égalité filles-garçons :

73 % (30) répondent oui et 7 % non, mais ils et elles mettent en évidence que le livre n'est pas le seul moyen, ni peut-être le plus important : la parole et le comportement de l'enseignant-e reste prioritaire :

/ Plus ou moins. C'est surtout au professeur de le faire s'il le souhaite, le manuel doit rester un outil.

/ Pas forcément, une égalité de traitement semble à mes yeux la meilleure manière...

/ Le manuel doit surtout ne pas véhiculer de clichés. A charge au professeur de veiller à l'égalité dans les comportements au sein de sa classe.

/ Oui, mais l'important est d'abord la parole de l'enseignant

/ Peut-être mais ce n'est sans doute pas le plus pertinent, ni le plus efficace

/ Oui parmi beaucoup d'autres et en tenant compte des publics de plus en plus hétérogènes dans nos écoles.

Conclusion provisoire : la sensibilité à l'égalité filles-garçons ainsi que la clairvoyance ou la lucidité face au sujet de l'égalité est majoritaire parmi les répondant-e-s. En revanche la conscience du stéréotype et le fait qu'ils puissent être véhiculés par les manuels scolaires reste assez largement contesté. Ceci marque bien que même des personnes de bonne volonté et de bonne foi doivent encore franchir une étape pour passer de l'égalité au stéréotype. Cela doit nous inciter à mettre le turbo sur la formation initiale et continue des enseignant-e-s actuellement démunis d'outils d'analyse.

Enfin, nous avons demandé si les interviewé-e-s avaient entendu parler des études sur les manuels scolaires réalisées et publiées par le Centre Hubertine Auclert. Sur les 41 réponses, 9 ont dit oui et 32 non. Parmi eux, 27 ont indiqué qu'ils seraient intéressés par ces études et 5 qu'ils ne le seraient pas. Une moitié a répondu être intéressée par un colloque.

CONCLUSION

REFH a été agréablement surprise car la majorité des témoins interrogés sont sensibles à la problématique de l'égalité filles-garçons. Mais il nous semble que sans formation et/ou sensibilisation il n'est pas aisé de débusquer les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires.

Je ne fais que confirmer ce qui a été dit tout au long de ce colloque. J'ai moi-même, comme d'autres, enseigné longtemps sans que cette problématique m'effleure. On n'en parlait jamais. Les travaux sur ce thème n'étaient pas médiatisés.

Actuellement, il nous semble qu'on en parle de plus en plus. Et cela semble aussi déranger.

Bibliographie indicative

Nota bene : La bibliographie ci-dessous est celle qui a été distribuée lors du colloque. Pour les ouvrages cités par les intervenantes et dont les références ont été ajoutées aux actes, merci de vous référer aux notes de bas de pages.

/ Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre, Revillard Anne, *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*, De Boeck, 2012.

/ Brugeilles Carole, Cromer Sylvie, *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*, Paris, UNESCO, 2008.

/ Brugeilles Carole et Cromer Sylvie, « Les manuels scolaires de mathématiques ne sont pas neutres », *Autrepart*, n° 39, 2006.

/ Brugeilles Carole, Cromer Sylvie, *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*, Paris, Les collections du CEPED, 2005.

/ Bruillard Eric (dir), *Manuels scolaires, regards croisés*, Documents, Actes et rapports sur l'éducation, Caen, CRDP, 2005.

/ Centre Hubertine Auclert, *La représentation des femmes dans les manuels scolaires de Français. Les manuels scolaires de Français se conjuguent au masculin*, Paris, 2013

/ Centre Hubertine Auclert, *Égalité femmes-hommes dans les manuels de Mathématiques, une équation irrésolue ? Les représentations sexuées dans les manuels de mathématiques de Terminale*, Paris, 2012.

/ Centre Hubertine Auclert, *Histoire et égalité femmes-hommes : peut mieux faire ! La représentation des femmes dans les manuels d'histoire de seconde et de CAP*, Paris, 2011.

/ Commission nationale contre les LGBTphobies du SNUipp-FSU, *Guide éduquer contre l'homophobie dès l'école primaire - des outils théoriques et pratiques pour avancer*, Paris, 2013.

/ Courteau Roland, *Lutter contre les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires : faire de l'école un creuset de l'égalité*, Rapport d'information n° 645 (2013-2014) du 19 juin 2014, Sénat, Paris, 2014.

/ Cromer Sylvie, Hassani-Idrissi Mostafa (coord.), « Valeurs, représentations et stéréotypes dans les manuels scolaires de la Méditerranée », *Tréma*, IUFM de l'académie de Montpellier, 2011.

/ Decroux-Masson Annie, *Papa lit, maman coud. Les manuels scolaires en bleu et rose*, Paris, Denoël/Gonthier, 1979.

/ Dermenjian Genevière, Jami Irène, Rouquier Annie, Thébault Françoise (coord.), *La place des femmes dans*

l'histoire - Une histoire mixte, Paris, Belin, 2010.

/ Descarries Francine, Mathieu Marie, *Entre le rose et le bleu. Etude sur les stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*, Québec, Conseil du statut de la femme, 2010.

/ Direction de l'Égalité des chances Fédération Wallonie-Bruxelles, *Sexes et manuels*, Bruxelles, 2012.

/ *Enseigner le genre*, Travail, genre et sociétés, Paris, La découverte n° 31, 2014/1.

/ Femmes et sciences, Femmes et mathématiques, Femmes ingénieures, *Femmes et Sciences, au-delà des idées reçues*, Paris, 2011.

/ *Filles et garçons à l'école*, Cahiers pédagogiques, N°487, 2011.

/ Fontanini Christine, « Les manuels de lecture de CP sont-ils sexistes ? », *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Strasbourg, 2007.

/ Leroy Michel, *Les manuels scolaires : situation et perspectives*, Rapport de l'IGEN, Paris, 2012.

/ Lucas Nicole, *Dire l'histoire des femmes à l'école - les représentations du genre en contexte scolaire*, Paris, Armand Colin, 2009.

/ Michel Andrée, *Non aux stéréotypes ! Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires*, Paris, Unesco, 1986.

/ Mosconi Nicole, *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF, 1998.

/ Richer Philippe, Rignault Simone, *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires - Rapport au Premier Ministre*. Paris, La Documentation française, 1997.

/ Sinigaglia-Amadio Sabrina, « Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes. », *Nouvelles questions féministes*, « Nouvelles perspectives de la recherche féministe en éducation », Lausanne, 2010.

/ Tisserant Pascal, Wagner Anne-Lorraine (dir.), *Place des stéréotypes et discriminations dans les manuels scolaires*, Rapport pour la HALDE, mars 2008.

/ Verdelhan-Bourgade Michèle, Bakhouché Béatrice, Boutan Pierre, Etienne Richard, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, 2008.

/ Wiewiorka Annette, *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ?*, Avis et rapports du Conseil économique et social, Paris, 2004.

PHOTO COUVERTURE

© Centre Hubertine Auclert

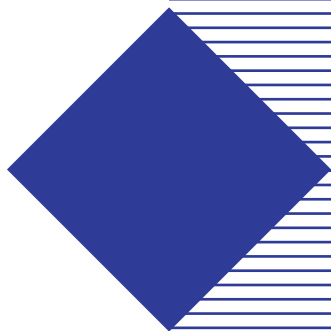
MAQUETTE ET MISE EN PAGE

Marc Blanchard

EDITEUR

Centre Hubertine Auclert - Juillet 2014

ISSN : 2116-1631



Le Centre Hubertine Auclert contribue avec l'ensemble de ses membres, à la lutte contre les inégalités et les discriminations fondées sur le sexe et le genre et promeut l'égalité femmes-hommes.

Ses missions se déclinent en quatre pôles :

/ Construire une plateforme régionale de ressources et d'échanges sur l'égalité femmes-hommes : "l'égalithèque".

/ Renforcer le réseau des acteurs et actrices franciliennes de l'égalité femmes-hommes à travers des accompagnements individuels et l'organisation de cadres d'échanges collectifs.

/ Promouvoir l'éducation à l'égalité, notamment via la publication d'études et d'analyses des outils éducatifs au prisme du genre.

/ Lutter contre toutes les formes de violences faites aux femmes. Depuis 2013, le Centre Hubertine Auclert intègre l'Observatoire régional des violences faites aux femmes.

