

UNIVERSITE PIERRE MENDES FRANCE

Institut d'Etudes Politiques de Grenoble

Amandine BERTON-SCHMITT

La place des femmes dans les manuels d'histoire du secondaire

**Etude pour l'Observatoire de la Parité
Service du Premier Ministre**

Tutrices de stage : Emmanuelle Latour et Mathilde Dubesset

2004/2005

Introduction

C'est dans le cadre de ses travaux sur la notion de culture paritaire que l'Observatoire de la Parité entre les femmes et les hommes se propose d'étudier la place des femmes dans les manuels d'histoire des lycées. La notion même de culture paritaire renvoie à l'idée d'un apprentissage, de l'acquisition d'un savoir minimum, d'une certaine évolution des mentalités. Or s'il s'agit de faire évoluer les modes de pensée, de toucher au culturel, on conviendra de la nécessité de commencer cette démarche auprès des plus jeunes. L'école semble donc jouer, d'une manière générale, un rôle prépondérant dans cette tâche. Plus précisément, l'enseignement de l'histoire et d'éducation civique, juridique et sociale peut être un des modes d'acquisition de cette culture paritaire ou du moins de ses rudiments. C'est en tout cas ce que l'on pourrait déduire des programmes scolaires dans la mesure où l'enseignement de l'histoire doit permettre *« la compréhension du monde contemporain, par l'étude des moments historiques qui ont participé à sa construction (...). La démarche par laquelle les connaissances sont acquises, la recherche permanente du sens, l'exercice du raisonnement et de l'esprit critique contribuent à la formation des élèves : ils leur donnent une vision dynamique et distanciée du monde, fondement nécessaire d'une citoyenneté qui devient au lycée une réalité effective. »* (B.O. n°6, 29 août 2002).

C'est donc dans cet apprentissage et dans la réalisation de la citoyenneté que les lycéens et les lycéennes, par l'exercice de leur esprit critique, doivent comprendre et assimiler la notion de parité. Or le manuel d'histoire demeure un outil fondamental, utilisé très fréquemment en cours d'histoire-géographie ; il doit donc participer de cet apprentissage citoyen et paritaire. Les rapports récents étudiant la place des femmes dans l'histoire enseignée, ou la place des femmes dans les manuels scolaires n'ont pas montré l'adoption d'une telle démarche. Les analyses ont révélé que les manuels scolaires proposaient encore de nombreuses représentations traditionnelles et ne contribuaient pas (pour ne pas dire entravaient) à la valorisation de l'égalité entre les femmes et les hommes.

Philippe Mang, professeur d'histoire-géographie, avait déjà fait ce constat en 1995. Il a montré que les manuels d'histoire, parus entre 1981 et 1994, laissaient une place extrêmement réduite aux femmes, celle-ci n'apparaissant qu'à travers quelques figures historiques féminines et de nombreuses représentations traditionnelles. De même, le rapport rédigé en 1997 par les deux député-e-s Simone Rignault et Philippe Richert, sur la représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires montre que les femmes sont sous-représentée,

leurs apparitions restent en conformité avec leur rôle social traditionnel de mère et d'épouse et les modèles d'identification proposés aux filles sont peu nombreux et stéréotypés. Poursuivant le travail de Philippe Mang, Annie Rouquier et Chantal Février se proposent de faire le point sur les manuels parus jusqu'en 1999 et arrivent à des constats semblables. Enfin, le récent rapport du Conseil Economique et Social, intitulé « *La place des femmes dans l'histoire enseignée* » montre « *l'extrême faiblesse de la place des femmes dans une histoire qui est énoncée au masculin* ». Annette Wieviorka souligne dans les recommandations qu'il serait bon de « *procéder à une évaluation des manuels du point de vue de l'histoire des femmes et de faire connaître cette évaluation* ». Notre démarche s'inscrit donc dans cette logique.

Cette synthèse sur la place des femmes dans les manuels d'histoire du lycée a pour but d'analyser les représentations des femmes afin de voir si elles contribuent à faire avancer l'idée de parité, par la mise en évidence de la participation historique des femmes, des événements qui ont permis aux femmes de devenir des actrices sociales, politiques et économiques. Il s'agit de voir si les femmes comptent toujours parmi les « *silences de l'histoire* » et si les manuels participent à cette mise à l'écart ; celle-ci a d'ailleurs été longtemps élaborée par les historiens eux-mêmes, comme Jules Michelet qui considérait que l'accès des femmes à un pouvoir quelconque s'apparentait à un dérèglement de l'histoire. Absence, passivité, autant de notions qu'il faut étudier à la lumière des manuels scolaires les plus récents.

Notre corpus se compose de 37 ouvrages, parus après 2000, dans onze maisons d'éditions. Il est constitué de 19 manuels destinés à l'enseignement général, puisque les élèves des filières générales représentent 47% de l'ensemble des élèves du secondaire, de 5 manuels pour les premières techniques (l'histoire n'est enseignée qu'en Première ce qui explique le nombre plus restreint de manuels) et 14 manuels professionnels (car les différentes filières sont nombreuses : BEP, CAP, Bac Pro, et les manuels sont très courts et recouvrent des périodes historiques très longues et des thématiques générales très larges). Parmi ces 37 manuels, on retrouve tous les niveaux des différents filières.

L'étude de ce corpus s'est faite à partir de plusieurs hypothèses. On postule tout d'abord une certaine absence des femmes des manuels d'histoire du lycée, absence qui touche aussi bien les figures historiques importantes, que les simples citoyennes. On postule ensuite que les femmes ne sont pas reconnues comme de véritables actrices de l'histoire. Leur évocation se fait le plus souvent de manière marginale et contribue à les considérer tout au

plus comme des actrices de leur histoire mais pas de l'Histoire elle-même. Leurs apparitions épisodiques se font dans le cadre de « passages obligés » et ne se généralisent pas. Le choix des livres parus après 2000 traduit l'hypothèse un peu naïve selon laquelle le vote de la loi sur la parité et ses premières applications a eu des répercussions sur la retranscription de l'histoire politique récente et s'est traduite par une meilleure intégration des femmes dans l'histoire politique enseignée. Enfin, sur l'ensemble du corpus, on postule que les livres destinés à l'enseignement technique et professionnel sont plus paritaire que les manuels de l'enseignement général.

Pour vérifier ou infirmer ces hypothèses, il a été nécessaire de construire une grille de lecture simple afin d'étudier tous les manuels avec une seule et même démarche. Cette grille de lecture doit explorer tous les champs d'étude (le public, le privé, le social, le politique). Elle doit permettre d'étudier les représentations des hommes et des femmes, la façon dont ils-elles sont évoqué-e-s, de dégager des figures historiques et des types sociaux, de toucher à l'ensemble des types de documents fournis. Enfin elle doit s'appliquer particulièrement aux périodes qui sont le plus présentes dans les manuels des lycées, les périodes qui relèvent de l'histoire contemporaine.

Ce qui ressort de tous ces critères, c'est une grille de lecture qui définit trois grands champs juridiques : le domaine des droits politiques, celui des droits civils et celui des droits économiques et sociaux. L'aspect juridique a été choisi par commodité car il renvoie à des aspects politiques concrets (droit de vote, participation politique...), à des réalités sociales diverses (notions de tutelle, de liberté corporelle, participation à l'économie, aux domaines artistiques et scientifiques...). Il s'agit donc de comprendre comment les femmes apparaissent ou n'apparaissent pas dans ces différents domaines.

Partie I : Domaine des droits politiques

Les trois champs juridiques que l'on se propose d'étudier correspondent aux trois vagues successives d'acquisition des droits. La première vague est l'acquisition des droits politiques avec la Révolution française. Cette acquisition progressive ne semble pas aujourd'hui encore achevée, dans la mesure où « la moitié de l'humanité » a été durablement exclue du champ politique et n'y est pas massivement présente. C'est ce non-aboutissement qu'il faut étudier dans les manuels d'histoire du secondaire.

A. LE DROIT DE VOTE

Les manuels d'histoire de secondaire laisse une place importante à l'avènement en 1789 et en 1848 du suffrage universel masculin. Si tous les manuels montrent de façon unanime qu'il s'agit d'un événement fondateur de la République française, ils sont encore une minorité à mettre en évidence les limites de ce droit de suffrage et à montrer la distance qu'il existe entre les valeurs proclamées par les Lumières et par la Révolution et leur application concrète au sein du peuple. Aucun manuel ne montre véritablement comment la proclamation de l'universalisme abstrait marque profondément la culture politique française et constitue une entrave durable à la participation politique des femmes.

Le point de départ d'une telle réflexion serait avant tout de mettre en évidence l'exclusion des femmes dès les premiers moments de la République ; il serait intéressant dans ce cas de montrer de façon claire que, si l'ensemble des citoyens sont égaux et peuvent voter, l'ensemble du peuple français n'a pas accès à cette citoyenneté. Concrètement, il s'agit d'utiliser l'expression de *suffrage universel masculin*.

Or, concernant 1789 et 1848, la plupart des ouvrages utilisent l'expression de *suffrage universel masculin* lorsque sont évoqués les bouleversements provoqués par ces deux révolutions, lorsque le texte relève de l'analyse factuelle, événementielle. Dès que l'on sort de ce cadre, c'est-à-dire dès la page suivante le « masculin » a disparu. L'expression « *suffrage universel masculin* » n'est donc pas automatique, son usage semble accepté pour renvoyer à une réalité historique, les femmes en 1789 comme en 1848, ne sont pas citoyennes, mais l'expression « *suffrage universel* » reste la référence pour rendre compte des événements majeurs de l'histoire politique française ; on a l'impression qu'à la distinction entre les états

de la société, se substitue la distinction entre les hommes et les femmes, cette dernière étant moins importante à souligner que l'autre, puisqu'elle est reléguée à l'arrière plan.

On trouve alors toujours des formulations du type : « *Le 20 septembre 1792, la République est proclamée. Une nouvelle assemblée constituante est élue au suffrage universel.* » (Hatier ; 2001). De même, lorsque l'expression est utilisée dans son intégralité, seuls les termes de « *suffrage universel* » sont mis en gras ou en surbrillance dans le corps du texte. Lorsque les auteurs soulignent que les femmes sont en 1789 exclues du droit de vote, elles n'appartiennent même pas, dans le corps du texte, à la catégorie des citoyens passifs : « *A ces quatre millions de citoyens actifs s'opposent près de trois millions de citoyens passifs, sans compter les femmes exclues de ce suffrage universel.* » (Nathan ; 2001).

Les schémas sont sur ce point plus parlants car ils rendent davantage compte de cette exclusion des femmes, en les faisant apparaître hors schéma. Mais ceci ne constitue pas une règle générale car on trouve également des schémas présentant les femmes dans la catégorie regroupant : « *citoyens passifs + femmes + enfants* ».

De même, dans les dossiers consacrés à la consécration du suffrage, il n'est question que de suffrage universel. Si les limites de ce suffrage universel sont quelque peu remises en question, le refus d'accorder le droit de vote aux femmes n'est pas posé comme limite potentielle, puisque aucun document n'atteste de telles revendications. Pour ne prendre qu'un exemple, les textes de Condorcet utilisés en documents annexes à l'étude de cette période, ne font allusion à la question du suffrage universel masculin que dans un cas.

B. REVENDICATIONS SUFFRAGISTES

Les auteur-e-s des manuels du secondaire n'utilisant pas systématiquement la notion de *suffrage universel de masculin*, il n'est donc pas étonnant de ne trouver que de très rares éléments sur les luttes des femmes en faveur de leurs droits politiques. Ainsi l'exemple d'Hubertine Auclert, féministe de renom qui renonça à payer ses impôts tant qu'elle n'obtiendrait pas le droit de vote, n'est citée que dans deux manuels. Dans le premier, on propose sa photo dans le cadre d'un dossier sur la Belle époque; cette photographie doit servir à montrer le fait que les revendications suffragistes sont le fruit de femmes issues de la bourgeoisie. Dans le deuxième cas, les auteur-e-s ne proposent guère plus de renseignements.

Il s'agit d'un texte d'Hubertine Auclert qui traite de l'exclusion des femmes du suffrage universel (Bordas ; 2003). Mais il faut ajouter que l'auteur n'est mentionnée qu'avec l'initiale de son prénom et de son nom, alors que les auteurs des autres textes du dossier sont signalés par leur nom et prénom. Dans cette double-page, les élèves savent donc bien que Victor Hugo et Léon Gambetta sont des hommes mais ne soupçonnent pas que « *H. Auclert* » est une femme. Ce texte est présenté dans le cadre d'un dossier sur *Le suffrage universel*. Or sur l'ensemble du corpus, ce manuel est le seul à introduire l'idée de l'exclusion durable des femmes du droit de vote, dans le cadre d'une réflexion globale sur le suffrage universel. En effet, l'ensemble des manuels proposent des dossiers généraux sur le suffrage universel, ses élargissements et ses limitations successifs ou sur le long apprentissage de la démocratie, à grand renfort de textes de Thiers, de Victor Hugo ou de Gambetta, sans évoquer le caractère masculin de ce suffrage universel. La seule nuance que l'on peut apporter sur ce point est la présence, dans ces dossiers, de l'année 1945 dans quelques chronologies, date du premier vote des Françaises. Mais les documents iconographiques témoignant de cet événement ne sont pas toujours bien choisis. En effet, on retrouve encore la fameuse photographie d'un isoloir dont on distingue des jambes de femmes et un enfants à ses côtés (Bréal, 2003). Pire encore, un manuel destiné aux élèves de CAP propose une photographie du « *Premier vote des femmes* », qui n'est que la photographie d'un bureau de vote rempli de bonnes sœurs accomplissant leur devoir civique (Hachette ; 2003).

De même, il est peu surprenant de trouver des notions héritées de la Révolution, telles que la nation, ou la patrie, définies comme non pas comme un groupe ou un ensemble d'individus, mais comme « *une communauté d'hommes...* » ou un « *groupe d'hommes...* ». Par ailleurs, l'usage du « *H majuscule* » fait également défaut à chaque mention de la Déclaration universelle des droits de l'Homme et du citoyen. L'explication et l'analyse de ce texte fondateur de la République française occupent une place importante dans les manuels utilisés au lycée. On ne peut que regretter la trop rare présence d'Olympe de Gouges, dont l'analyse constitue une aide importante à la compréhension de cette déclaration. Ainsi elle n'apparaît que dans des dossiers consacrés à la déclaration des droits de l'Homme et du citoyen ou dans un dossier consacré aux grandes figures féminines entre 1789 et 1848. Dans le premier cas on ne cite que le titre de la déclaration des droits de la femme et de la citoyenne ou son premier article sans aller plus loin et les questions censées servir à bien exploiter le document sont aussi rares qu'inintéressantes. Le cas d'Olympe de Gouge est significatif de la place que l'on attribue aux femmes dans la réflexion de la liberté et des valeurs héritées de la

Révolution. Les femmes incarnent tout au plus ces valeurs à l'aide de multiple allégories de la liberté, de la république, de la nation ou encore de la patrie mais ne participent pas à leur élaboration et à leur discussion.

C. LES FEMMES ET LA CITOYENNETE A ATHENES

A l'opposé, l'exclusion de la citoyenneté des femmes à Athènes est relativement bien montrée. Cela contribue à montrer que la mise en évidence de certains aspects concernant les femmes permet une lecture de l'histoire plus riche et plus approfondie. En effet la vision que l'on propose aux élèves de la démocratie athénienne est profondément modifiée si l'on choisit de traiter ou non les exclu-e-s de la citoyenneté athénienne. Cela permet également de révéler les racines profondes de l'exclusion des femmes de la Res publica.

Ainsi, l'exclusion des femmes de la citoyenneté est traitée, soit dans un chapitre séparée (avec les enfants, les esclaves et les métèques), soit dans un seul et même chapitre. De plus un accent particulier est mis sur le rôle des femmes dans la transmission de cette citoyenneté ou dans les grandes cérémonies religieuses, comme les Panathénées. Un manuel propose des éléments de réflexion supplémentaires, en soulignant le statut particulier des femmes dans l'Athènes antique : « *L'idéal grec est celui de la femme au foyer qui ne se montre qu'aux membres de sa famille et qui ne sort que pour accomplir ses devoirs religieux* » (Nathan ; 2001). On peut souligner également que la divinité qui est la plus évoquée dans le cadre de ce chapitre est la déesse Athéna (texte et iconographie). Notons que des extraits de la pièce de théâtre d'Aristophane, *L'Assemblée des femmes* sont utilisés plusieurs fois. Il est vrai que le texte d'Aristophane ne s'inscrit pas dans une dénonciation de l'exclusion des femmes du politique, il s'agit de dénoncer les multiples travers de la démocratie (corruption, manque de pluralisme...). Mais si la satire du monde politique d'Aristophane n'en parle pas, il s'agirait, à l'aide de questions appropriées, de questionner cette absence et de comprendre justement pourquoi Aristophane fait parler les femmes sur ce thème. Ce questionnement sur l'absence des femmes serait d'autant plus intéressant que des liens peuvent être faits avec le monde politique actuel.

D. LA LOI SUR LA PARITE

La loi sur la parité ou plus exactement la loi du 6 juin 2000 sur « *l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et aux fonctions électives* », est peu présente dans les manuels d'histoire du secondaire. Or on aurait pu penser que la rédaction de nouveaux programmes et par conséquent, que la parution de nouveaux manuels de Terminale (car c'est en Terminale que le programme se prête le mieux à l'évocation de la parité) en 2004, marquerait l'introduction de ce texte de loi très important de la V^e République, dans les manuels d'histoire. Or l'évocation de cette avancée politique est loin d'y être généralisée. En effet, on compte seulement 16 évocations de la loi, soit dans le corps du texte soit dans des documents annexes. Mais il faut ajouter que ces seize évocations se trouvent dans seulement onze manuels (on trouve donc dans certains manuels plusieurs allusion à la parité). De plus, la notion de parité ou la loi sur la parité apparaissent d'abord dans les chronologies ou dans les frises chronologiques, ce qui constitue moins une explication qu'une simple allusion sur ce point. Cela contribue aussi à accentuer l'image d'un progrès féministe linéaire dont la parité serait l'aboutissement.

Les textes qui traitent de la parité sont très rares : mis à part un texte d'Elisabeth Guigou pour la parité (utilisé à trois reprises), les arguments d'Elisabeth Badinter contre la loi ou encore le manifeste des Dix pour la parité (utilisé une seule fois), les autres supports sont quasi inexistantes. Par exemple, le texte constitutionnel n'est présenté que dans deux manuels. Il semble, sur ce point, que les manuels d'enseignement technique se distinguent quelque peu. Car les deux manuels de première STI-STL-SMS, dont les programmes incluent l'étude de l'histoire politique récente de la France (ce qui n'est pas le cas des sections STT), sont les ouvrages où la présentation de la parité est la plus satisfaisante. En effet, les dossiers d'étude de la place des femmes en politique sont bien intégrés aux chapitres sur les évolutions du régime politique français et la parité y est correctement traitée, avec à l'appui, la loi et la réforme constitutionnelle.

Ainsi, non seulement le traitement de la parité n'est pas généralisé mais en plus, il n'est pas toujours satisfaisant. Si dans la plupart des cas, sont proposés aux élèves une définition correcte de la parité, comme : « *nécessité pour les partis politiques de proposer autant de femmes que d'hommes au suffrage des électeurs.* » (Magnard ; 2004), il y a des cas où ni les termes d'égalité, de femmes ou d'hommes, ne sont employés. Parmi ces définitions, on trouve par exemple : « *Concordance, similitudes dans les responsabilités confiées aux uns*

et aux autres. *Le contraire de parité est disparité* ». D'autres manuels non seulement n'évoquent pas la parité mais sont en contradiction avec cette notion lorsqu'il s'agit de parler du monde politique. Ainsi de nombreux ouvrages emploient les différentes fonctions politiques toujours au masculin, on retrouve toujours « *le président* », « *le ministre* » et « *le député* » et « *l'élu* ». Lorsqu'il s'agit d'élue, la fonction n'est pas systématiquement féminisée ; on parle donc de « *Djida Tadzaït, député européen* » (Delagrave ; 2002) dans un article de presse et de « *madame le maire* » dans un dessin satyrique (Bordas ; 2004). Dans un chapitre consacré à *La démocratie contemporaine en France et en Europe*, on propose aux élèves trois photographies : l'une représentant des panneaux électoraux sur lesquels les candidats sont tous des hommes et qui sont lus par un homme, une autre représentant un bureau de vote en 1913 où il n'y a donc pas de femme et la dernière représentant la chambre des Communes du Parlement anglais, dans laquelle on ne distingue aucune femme (Hachette ; 2003).

La plupart des schémas ne sont pas non plus paritaires : si les schémas constitutionnels parlent bien d'électeurs et d'électrices, lorsqu'il est question de présenter candidats à une élection, la parité n'est pas respectée. Ainsi on trouve dans un manuel pour les élèves de CAP, un schéma explicitant le scrutin uninominal à deux tours (Foucher ; 2003). Sur ce schéma sont représentés les six candidats à l'élection, soit quatre hommes et deux femmes. Il est clair que cette situation électorale peut arriver dans le cadre de ce mode de scrutin mais mettre un nombre égal de candidats et de candidates aurait été une bonne chose, sans difficulté supplémentaire de réalisation. De même, dans un schéma explicatif du système électoral américain, tous les délégués et les candidats représentés sont des hommes (Hachette ; 2004).

Autre maladresse que l'on peut constater est la place, dans les différents manuels, de ces passages sur la parité. En effet, s'il paraît tout à fait logique d'aborder la parité, dans le cadre du programme de Terminale, dans les chapitres sur les évolutions de la V^e République, les manuels abordent davantage cette question dans les chapitres consacrés aux évolutions de la société. Pour comprendre les limites d'une telle démarche, on peut la comparer avec les systèmes de classification des ouvrages proposée dans la plupart des bibliothèques. En effet, on constate que dans les bibliothèques, les ouvrages consacrés aux femmes sont classés en *Sociologie*, même si ces ouvrages relèvent davantage de l'histoire, de la science politique ou de la philosophie. Au lieu de répartir les ouvrages consacrés à la parité sur les rayons de science politique ou les tomes de *l'Histoire des femmes en Occident* (Duby, Perrot ; 1992) dans les rayonnages d'histoire, on regroupe le tout afin d'offrir aux lecteurs un rayon

« *Femme* ». Dans les manuels d'histoire, la démarche demeure semblable. On regroupe sous le grand thème des évolutions sociales, le champ d'étude de la place des femmes. Ainsi on rattache tout ce qui concerne les femmes au vaste du domaine du social, ce qui accentue une fois de plus l'exclusion des femmes du politique et de la sphère publique de manière générale. L'exemple de la parité est sur ce point très significatif car en évoquant la parité dans le chapitre ou plutôt dans le paragraphe consacré à « *l'émancipation féminine* » (Magnard ; 2004), on accentue une fois encore le traitement historique des femmes en tant qu'objet et non en tant que sujet et on ancre davantage l'idée d'un progrès linéaire qui fait se confondre émancipation des femmes et modernité.

Une autre preuve de cette mise à l'écart est la quasi-absence de femmes politiques dans les manuels d'histoire, même dans les ouvrages qui, pourtant, traitent correctement de la parité. Ainsi la femme politique qui revient le plus souvent dans les biographies des manuels d'histoire du secondaire est Margaret Thatcher. Il convient de ne pas surestimer cette prédominance de la Première Ministre anglaise, puisque sur l'ensemble du corpus, lui sont consacrées quatre biographies seulement (à titre de comparaison, Churchill en a plus de trente) et on retrouve quatre textes dont elle est l'auteure. Concernant les femmes politiques françaises, celle qui est la plus citée est Simone Veil. Là encore, on ne rattache pas systématiquement son action au domaine politique, mais davantage au domaine social. Elle n'a droit qu'à trois biographies et on trouve neuf textes dont elle est l'auteure, la grande majorité étant des extraits du discours de présentation de loi sur l'IVG à l'Assemblée nationale. Il faut ajouter que le plus souvent, Simone Veil n'est pas évoquée dans les textes d'auteur-e-s mais dans les documents annexes ou les chronologies par l'intermédiaire de la loi éponyme.

Concernant Edith Cresson, autre femme politique française qui apparaît dans les manuels, la démarche est inverse. « *La première femme Premier ministre* », c'est ainsi qu'elle est présentée le plus souvent, est évoquée dans la leçon, aux côtés de ces prédécesseurs et successeurs de Matignon. Il faut souligner que la fonction de Premier Ministre n'est jamais féminisée, même si un article au féminin la précède. Par contre la féminisation du terme de ministre fonctionne mieux, même si les femmes ministres sont peu évoquées dans les manuels. En effet des personnalités comme Martine Aubry, Elisabeth Guigou ou Françoise Giroud sont les ministres les plus présentes, bien que Martine Aubry apparaisse quatre fois, Elisabeth Guigou trois fois et Françoise Giroud deux fois. Seulement deux manuels proposent une photographie du premier gouvernement Jospin qui comptait un nombre important (8) de

femmes (Magnard ;2004 et Hachette ; 2004). Rares sont les manuels qui évoquent la grande nouveauté du gouvernement du Front Populaire, qui compte dans ses rangs trois femmes sous-secrétaires d'Etat. Parmi ces manuels, aucun ne souligne l'incohérence qu'il existe entre la présence de ses femmes au gouvernement et l'impossibilité des femmes de voter en 1936. Autre originalité : un seul manuel, en présentant le programme de François Mitterrand, évoque une proposition de loi, parmi les célèbres 101 propositions, qui prévoit l'obligation pour les partis politiques de présenter aux différentes élections, 30% de femmes sur les listes électorales (Bréal ; 2004). Mais aucune question ne permet de mettre particulièrement en évidence cette ébauche de réflexion sur la parité. De même la création d'un secrétariat d'Etat à la condition féminine sous le septennat de Valérie Giscard d'Estaing, n'est évoquée que dans quelques ouvrages. Ajoutons que ces aspects, en plus d'être évoqués rarement, sont le plus souvent dilués dans les textes d'auteur-e-s, noyés au milieu d'autres lois ou mesures se rapportant à des domaines très différents.

Les femmes politiques restent donc très peu nombreuses dans les manuels d'histoire du lycée et la quasi-absence de personnalité politique féminine d'envergure pose un problème, à des degrés différents. Tout d'abord, on ne peut oublier que l'enseignement de l'Histoire est une source de modèles d'identification pour les élèves. A ce titre il semble difficile de vouloir insuffler dans la société, une certaine culture paritaire, sans proposer, en même temps, aux plus jeunes des exemples significatifs de la notion que l'on souhaite faire valoir. En effet, comment promouvoir l'entrée des femmes en politique, sans proposer de schémas identificatoires aux jeunes filles qui leur prouveraient d'une certaine façon que cela est possible ?

On ne peut donc que regretter l'effacement de certaines personnalités comme Rosa Luxemburg ou Louise Michel dans les manuels d'histoire actuels. Alors que ces femmes, en véritables actrices de l'Histoire, s'étaient imposées dans les manuels au cours des années 1980 et 1990, les manuels d'aujourd'hui ne leur laissent qu'une place extrêmement réduite. Ainsi Louise Michel a quasiment disparu : elle n'a droit à aucune biographie et est n'évoquée que deux fois dans le cadre de dossiers sur la Commune ; d'une manière générale, le rôle des communardes est mis entre parenthèses, on ne retrouve qu'une gravure de 1871, intitulée *Les communardes de Montmartre* (Nathan, 2003). De même, Rosa Luxemburg apparaît seulement cinq fois lors de l'évocation du mouvement spartakiste et on lui consacre une biographie. Il est probable que l'argument de l'allégement des programmes, qui refait surface depuis peu, dissimule mal le refus des auteur-e-s de mettre sur le devant de la scène historique des

femmes politiques, qui pourtant s'insèrent tout à fait dans le récit historique et donc dans le cours d'histoire du lycée.

La disparition de ces figures emblématiques témoignent de l'absence, dans les manuels d'histoire, des femmes dans les grands événements politiques. Or, implicitement, un tel effacement peut être compris par les élèves comme une non-participation des femmes aux événements politiques marquants de l'Histoire de France. Par exemple, les manuels d'histoire du lycée laisse une place infime à la participation des femmes à la Révolution française. Ainsi il apparaît que le récit des événements révolutionnaires n'est pas neutre : en effet, cette période charnière de l'Histoire de France ne semble concerner, dans les manuels du secondaire, que les hommes. Ils sont à la fois les acteurs et les conteurs des événements. Comme l'indique le titre d'une gravure révolutionnaire, la femme du sans-culotte n'est pas une sans-culotte (Gravure *Le sans-culotte et la femme du sans-culotte*), elle n'est pas une révolutionnaire. De même, on ne trouve qu'extrêmement peu de femmes sur les gravures révolutionnaires et les femmes représentées appartiennent davantage à la noblesse qu'au peuple. Si l'on retrouve la gravure représentant un club patriotique de femmes dans plusieurs manuels, celle-ci ne s'accompagne pas de suffisamment de commentaires ou d'explications pour éclairer le rôle, la participation des femmes aux mouvements révolutionnaires. De même, l'épisode durant lequel les femmes allèrent chercher la famille royale, souvent pris en exemple pour montrer la participation des femmes à la révolution, est totalement passé sous silence. En effet, un seul manuel y fait allusion : « *Les femmes des quartiers pauvres vont à Versailles et ramènent à Paris la famille royale, bientôt suivie de l'Assemblée* » (Bertrand-Lacoste ; 2001). Mais dans la grande majorité des cas, ce ne sont plus les femmes, ni même les Parisiennes qui ramènent la famille royale à Paris mais bien « *les Parisiens* ». Les cahiers de doléances, dont les manuels reproduisent quelques extraits ne se font pas plus l'écho des revendications des femmes, à l'exception d'un extrait mettant en évidence que les femmes sont bien « *le Tiers-Etat du Tiers-Etat* » (Nathan ; 2001).

Les deux femmes auxquelles les manuels du secondaire font allusion, en tant qu'actrices de cette période sont Marie-Antoinette et Charlotte Corday. Cette dernière apparaît dans chaque manuel sur cette période dans le cadre d'une analyse factuelle : on montre qu'elle est l'assassin de Marat. Marie-Antoinette apparaît dans un cas. Dans le corps du texte, on montre que l'opinion publique est particulièrement intransigente avec la reine. On montre donc une caricature de la reine représentée alors en harpie, on souligne les

critiques du peuple concernant ses dépenses, qualifiées de « *somptuaires* » (Hatier ; 2001). Autre personnalité avec laquelle le récit historique est particulièrement dur, Joséphine de Beauharnais, la première femme de Bonaparte. Selon le manuel de Seconde des éditions Hachette, Bonaparte rétablit l'esclavage, « *sensible aux arguments de sa première femme originaire des Antilles, Joséphine de Beauharnais.* » (Hachette ; 2001). Avec cette formulation, on retrouve l'idée récurrente du pouvoir des femmes de l'ombre, le rôle de « la confiance sur l'oreiller ».

Un seul manuel de notre corpus traite véritablement de la participation des femmes à la révolution mais une fois encore, de manière marginale. Un dossier est donc consacré à « *Les femmes et la révolution* » et le choix des documents est dans ce cas, très pertinents. En effet, on retrouve les arguments de Condorcet en faveur de la participation des femmes au politique, les arguments opposés de Talleyrand. Cette confrontation permet de comprendre les arguments qui sont défendus tout au long du XIX^e et du XX^e siècles et qui s'enracinent dans les débats à partir de la période charnière de la Révolution. On retrouve également les articles parus à la suite des condamnations à mort d'Olympe de Gouges et de Madame Rolland, qui créent un prolongement entre la peine qui leur est infligée et leur manquement aux « *vertus de leur sexe* ». Les questions accompagnant ces documents sont elles aussi pertinentes puisqu'elles permettent de mettre en évidence le fait que la révolution ne pense pas à l'exclusion des femmes du politique mais construit le politique sans les femmes. Elles montrent également le prolongement entre les arguments défendus pendant la révolution concernant les femmes, et les valeurs défendues par la suite par le régime napoléonien.

Une analyse comparable à celle qui vient d'être menée sur la révolution peut être faite concernant d'autres grandes périodes historiques, aux programmes d'histoire des lycées. C'est le cas notamment de l'étude de l'Humanisme, qui est importante dans les manuels de Seconde générale. Or, comme dans la révolution, l'Humanisme et globalement la Renaissance, sont des périodes historiques que l'on peut qualifier de « masculines » dans les manuels d'histoire des lycéens. L'étude de l'Humanisme est donc à l'image de la définition de cette période, à l'origine d'une « *nouvelle vision de l'homme et du monde* », d'un mode de pensée qui « *met l'homme au centre de la réflexion* » (Hachette ; 2001). Aucun manuel ne met le doigt sur les balbutiements de la réflexion autour de l'universalisme, qui exclut de fait, les femmes. Un manuel souligne que « *les femmes de lettres sont rares (Marguerite de Navarre, Louise Labé) et l'éducation des filles est négligée* » (Hachette ; 2001). Un autre propose un texte qui met en avant les limites du mouvement humaniste pour les femmes (Nathan ; 2001). Mais ni ce

manuel, ni les autres n'expliquent cette « rareté » ou n'évoquent plus profondément cette exclusion.

Dans un même ordre d'idées, les chapitres consacrés à la naissance et la diffusion du christianisme (mais c'est la même chose pour l'étude des origines des deux autres grandes religions monothéistes) sont des chapitres où les femmes sont presque totalement absentes, si bien que l'on pourrait presque en conclure qu'il n'y avait aucune chrétienne, à part la Vierge Marie. Trois exceptions cependant : dans un manuel, le martyre de Sainte Blandine est évoquée (Bertrand-Lacoste ; 2001), un autre propose un texte intitulé « *Se vêtir en bon chrétien* » où l'on apprend que se vêtir en bonne chrétienne est bien plus contraignant mais aucune question n'attire l'attention sur ce point (Hatier ; 2001), un dernier présente un bas-relief d'« *Une chrétienne en prière* » (Hachette ; 2001). Ces chapitres ne font finalement qu'appliquer ce qui est expliqué dans la plupart des leçons sur ce thème : la « *religion est ce qui relie les hommes* », même si « *le message de Jésus s'adresse à tous, en particulier ceux qui sont rejetés : les pauvres, les infirmes, les femmes, les enfants, qui sont plus proches du royaume de dieu que les riches et les puissants* » (Hachette ; 2001). On appréciera ici la hiérarchisation entre les différents groupes d'individus.

Si l'action des femmes ou les grandes figures politiques sont écartées, les femmes demeurent présentes non pas en tant qu'actrice du régime et de ses évolutions, mais bien en tant que représentations du régime. En effet, les manuels d'histoire du lycée regorgent d'allégorie de la patrie, de la nation, de la République ou de la révolution. Le nombre de Marianne est si important que l'on n'a pu établir leur nombre exact. Il est vrai que le traitement des Marianne est très représentatif de l'évolution de la vie politique française. Toutefois il serait bon que les manuels, si friands des semeuses et autres femmes au bonnet phrygien, soulignent un instant le paradoxe entre l'omniprésence de Marianne et donc de la femme-symbole et la pensée du champ politique français sans les femmes.

Autre avatar de la femme-symbole sont les femmes que l'on retrouve sur les nombreuses affiches de propagande politique. L'exemple le plus fréquent est celui des affiches en faveur de la construction européenne. Les différents pays qui s'unissent sont alors représentés par des femmes portant des jupes aux couleurs des différents pays ou des petites filles portant des parapluies, à la manière des porte-drapeaux. De même, sur certaines affiches syndicales, on retrouve des femmes représentées non pas en tant qu'ouvrières ou travailleuses, mais comme allégories. On peut citer sur ce point la couverture du journal *L'assiette au*

beurre, chargée d'illustrer les revendications du premier mai (n°265, avril 1906). Cette couverture représentant trois femmes nues symbolisant chacune les huit heures de travail, les huit heures de sommeil et les huit heures de loisirs est présente dans de nombreux manuels et n'ai jamais questionnée. Dans un même ordre d'idées, le tableau *La grève au Creusot* de J. Adel qui représente un cortège de manifestants avec à sa tête, une porte-drapeau, est reproduit dans de nombreux ouvrages. Dans ce cas, il faudrait souligner que cette représentation tend moins à inclure les femmes dans le mouvement ouvrier, qu'à proposer une énième version de l'allégorie de *La liberté guidant le peuple*, de Delacroix.

Le monde politique présenté dans les livres d'histoire des lycées est donc un univers très majoritairement masculin, qui ne laisse que peu de place aux femmes politiques et aux figures historiques féminines d'envergure. La loi sur la parité est présentée dans de nombreux ouvrages mais ses répercussions sur le contenu des cours sont extrêmement limitées. Cela ne permet en aucun cas la formation paritaire, ni même la prise de conscience de l'importance de la parité des lycéennes et des lycéens.

Partie II : Domaine des droits civils

La deuxième vague d'acquisition des droits concernent les droits civils avec la reconnaissance d'un véritable statut des individus. Là encore certains individus sont « plus égaux » que d'autres et ces aspects ne sont pas toujours traités de manière satisfaisante dans les manuels d'histoire du secondaire. Ce domaine des droits civils permet de mettre en évidence le traitement des notions de tutelle, de droit à l'éducation et montre que les manuels proposent encore une définition naturalisante des femmes.

A. LE CODE CIVIL

L'élaboration du Code civil est traitée comme un événement important dans l'Histoire de France. Son analyse apparaît donc dans les manuels, aussi bien dans le corps du texte que dans des dossiers spécialisés sur ce point. Il faut souligner d'emblée que les passages sur le Code civil dans le corps de la leçon ne proposent pas, à une exception près, une analyse fine qui mettrait en évidence la tutelle juridique et, de fait, sociale des femmes. Un seul manuel cite Napoléon lorsqu'il déclare que « *les femmes ne sont en réalité que des machines à faire des enfants* » (Nathan ; 2001). Globalement les leçons mettent l'accent sur les progrès entérinés par le Code civil, notamment tout ce qui concerne les valeurs héritées des Lumières et de la Révolution française. Sont également mises en valeur les progrès de synthèse et de simplification du droit.

En fait, on peut remarquer que si le texte d'auteur-e-s met en évidence cette tutelle, les documents sensés illustrer, approfondir l'analyse du Code civil, n'en rendent pas compte et inversement. Ainsi dans le manuel des éditions Hatier, on trouve dans le corps du texte, une formulation assez ambiguë car l'auteur ne fait pas de lien entre les acquis de la révolution, notamment la liberté, et la tutelle des hommes sur les femmes : « *Le code civil (1804) confirme les conquêtes de 1789 : les privilèges sont abolis, la loi est la même pour tous les citoyens ; la liberté de conscience est garantie ainsi que la propriété. La famille est le socle de la société. Le père dispose d'une tutelle absolue sur ses enfants et sur la femme qui est frappée d'incapacité juridique. Mais le divorce, instaurée sous la révolution, est maintenu.* » Par ailleurs, quelques pages suivantes, on trouve dans un dossier intitulé *L'Empire : le retour à l'ordre dans le respect de 1789*, un texte extrait du Code civil concernant la tutelle du mari sur son épouse. Pour exploiter ce document, la question posée est la suivante: « *Montrez que*

ce texte garantit l'ordre social dans la famille et dans le monde du travail. » Or il aurait été très judicieux d'accoler à cette notion d'ordre social, l'adjectif « *traditionnel* » ou « *archaïque* ».

Dans un même ordre d'idées, le manuel des éditions Hachette propose une analyse peu satisfaisante du Code civil. Non seulement dans le corps de la leçon, il n'évoque que le renforcement de l'autorité du père au sein de la famille, mais le dossier sur *Le Code civil et son influence en Europe* est lui aussi très contestable dans son approche. Alors que l'extrait du Code civil qui est reproduit propose les articles les plus significatifs de la tutelle des femmes, les questions renvoient uniquement au rôle des hommes : « *Quel est le rôle du père ? Du mari ? Montrer que le Code civil prolonge la Révolution. Montrer qu'il consolide certaines valeurs considérées comme traditionnelles.* »

A l'inverse dans le manuel des éditions Nathan si le corps du texte est sur ce point assez clair : « *Le Code civil entérine les nouvelles conquêtes de la Révolution et traduit le conservatisme social de l'Empire (tutelle des femmes).* », le dossier consacré aux *Transformations de la société* ne propose qu'un extrait du Code civil à exploiter à l'aide de questions très vagues, qui ne permettent pas de faire ressortir la tutelle juridique des femmes, prévue par le Code civil.

D'ailleurs certains manuels semblent considérer que cette tutelle est aujourd'hui encore bien réelle, puisque dans certains tableaux (sur la sociologie d'un électorat, ou sur l'évolution de la composition de la société), la catégorie « *chef de famille* » est encore proposée. Ces manuels sont certes peu nombreux mais de telles formulations porteuses de représentations archaïques seraient à bannir totalement, au plus vite. De même, dans les chapitres consacrés aux révolutions industrielles, certains schémas représentent concrètement cette tutelle. En effet, on trouve des arbres généalogiques de grandes familles d'industriels de la fin du XVIII^e siècle et du XIX^e, où les hommes sont présentés avec leur nom, prénom et métier, alors qu'on ne cite même pas les noms des épouses. Ainsi, concernant les Waddington, à la tête d'un groupe textile, on peut lire pour le père : « *William Waddington, ancien banquier et négociant londonien installé en France* », et pour la mère : « *filles d'un filateur anglais, installé en 1792 à St-Rémy-sur-Avre* » (Magnard ; 2002). Cette femme n'a pas de nom, elle est « l'épouse de... » et « la fille de... », comme cela est bien prévu dans le Code civil.

Enfin, les manuels ne mettent pas suffisamment en évidence les régimes politiques actuels qui entérinent cette tutelle des femmes. C'est le cas notamment du régime afghan des Talibans. L'étude de l'islamisme est apparue dans les manuels de Terminale dans les chapitres consacrés au nouvel ordre mondial, après le 11 septembre 2001. Dans ces études, on distingue deux types d'approches. On a d'une part, les manuels qui n'évoquent pas le caractère spécifiquement répressif du régime envers les femmes et qui ne mettent pas le doigt sur cet élément constitutif du régime des Talibans. Par exemple, un dossier *Afghanistan, terre de conflit*, ne propose aucun document, ni aucun questionnement sur les Afghanes (Magnard ; 2004). Plusieurs manuels proposent dans leur lexique la définition de taliban, sans évoquer le sort des femmes dans ce régime. Il y a d'autre part, ceux qui montrent plus ou moins explicitement la dureté du régime envers les femmes, ces ouvrages sont plus nombreux que les précédents. Par exemple, on trouve des photographies de femmes portant la burqa, accompagnées de questions intéressantes (Magnard ; 2004). Un manuel propose un texte sur la place des femmes dans le mouvement islamiste et propose une analyse différente, en mettant en évidence le fait que les femmes conservent certains symboles de soumission pour entériner certains progrès (Bréal ; 2004). Un seul manuel propose de réfléchir sur « *la condition féminine dans l'Iran de la révolution islamique* » (Hachette ; 2004) et évoque par ailleurs dans le corps de la leçon, l'interdiction des femmes d'Arabie Saoudite de conduire une voiture.

A l'inverse, les manuels n'évoquent pas non plus les régimes qui ont fait preuve d'une attention particulière vis-à-vis de la question de l'égalité entre les hommes et les femmes. Pour ne prendre qu'un exemple, sur l'ensemble de notre corpus, un manuel seulement évoque la mise en place du régime kémaliste en Turquie, défini dans ce livre, comme « *un état laïc qui assure l'égalité entre les hommes et les femmes* » (Hachette ; 2003).

B. UNE VISION NATURALISANTE DES FEMMES

Cette mise en évidence en pointillé de la tutelle féminine, prévue par le Code civil, ne fait que confirmer le regard faussé que les manuels d'histoire entretiennent sur les femmes. S'il s'agit bien de parler des femmes car il est manifeste que l'emploi du pluriel fait totalement défaut à la grande majorité des manuels d'histoire du secondaire. Les femmes n'étant pas souvent sur le devant de la scène historique ou même simplement évoquées, cet

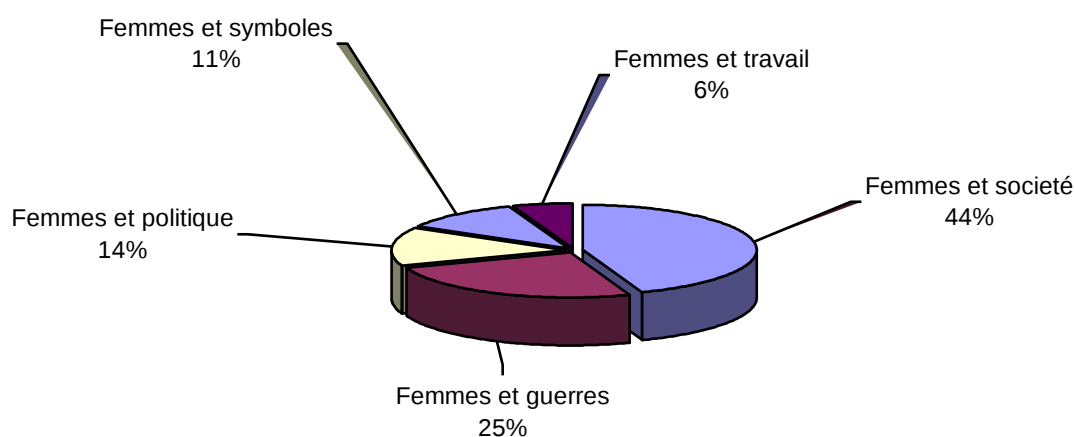
usage répété du singulier pour parler de « *la femme* », n'en est que plus problématique. Aucun manuel n'échappe à cet usage du singulier qui cantonne les femmes à un idéal, à un être abstrait défini dans le cadre strict de la Nature. « *La femme* » devient non pas un individu mais une réalité figée, qui n'existe pas par elle-même mais dans le regard fixiste de ceux qui l'étudient.

D'ailleurs le seul équivalent masculin que l'on peut opposer à cette notion de « *la femme* », est la notion de « *l'homme nouveau* », traitée dans les manuels dans les chapitres sur les totalitarismes. Or ce cas précis renvoie à une doctrine, dans le cas du fascisme et du nazisme, qui glorifie sans nuance, les attributs traditionnels de la virilité à travers cette vision de « *l'homme nouveau* ». Ainsi à l'inverse, l'utilisation récurrente de « *la femme* » effectue une certaine cristallisation autour des attributs traditionnels de la féminité. On peut effectivement parler de récurrence puisque sur l'ensemble du corpus, on compte 22 manuels qui utilisent au moins une fois l'expression « *la femme* ».

On dénote plusieurs cas de figure : dans la majorité des manuels, l'expression « *la femme* » est utilisée tout au long du livre de manière récurrente et est en conformité avec le contenu du manuel où l'on présente les femmes en conformité avec leur rôle traditionnel, considéré comme naturel. Dans quelques manuels, ceux qui sont les plus satisfaisants du point de vue de l'intégration des femmes au récit historique, on retrouve l'expression « *la femme* », qui réapparaît de manière ponctuelle dans la légende d'un document ou dans le titre d'un paragraphe. Cette utilisation ponctuelle dans des manuels assez satisfaisants, est la preuve que persistent de nombreux blocages et résistances à une réelle prise en compte des femmes dans l'histoire et de manière générale, dans la sphère publique. Ainsi, en continuant d'utiliser le singulier pour parler des femmes, les auteur-e-s de manuels d'histoire persistent à ignorer « *la moitié de l'humanité* », en la représentant de manière figée, sans aucun soucis de montrer les femmes comme des actrices de l'Histoire.

Cette utilisation de « *la femme* » peut être considérée également comme un facteur important de marginalisation des femmes. En effet, dans la plupart des manuels, on retrouve l'opposition entre l'emploi du singulier pour parler de « *la femme* » et l'emploi du pluriel pour parler « *des hommes* ». A cette opposition, il faut en ajouter une autre, mais les deux allant ensemble : on a d'une part l'évocation des hommes de manière très générale, à la fois dans les textes d'auteur-e-s et dans les dossiers documentaires spécifiques, et d'autre part on l'évocation de « *la femme* », le plus souvent, dans les dossiers documentaires thématiques.

Sur l'ensemble du corpus, on compte 25 dossiers thématiques qui traitent exclusivement des femmes. A cela il faut ajouter 11 sujets de type Bac, soit des études d'ensembles documentaires, soit des commentaires de textes. Au total on trouve donc 36 ensembles documentaires consacrés aux femmes, sachant que nous employons ici le pluriel, ce qui ne correspond pas à la majorité de ces dossiers où l'expression « *la femme* » y est très présente, soit dans le titre du dossier lui-même, soit dans les questions servant à exploiter les différents documents. Ces dossiers thématiques se répartissent selon cinq catégories. Le thème le plus fréquent est celui des *femmes dans la société française* avec 16 dossiers sur 36 ; viennent ensuite les dossiers consacrés aux femmes et à la guerre, avec 9 dossiers sur 36. On distingue ensuite les dossiers consacrés au thème *Femmes et politique* (5 sur 36 dossiers). La catégorie que l'on nomme par commodité *Femmes et symboles*, qui regroupe les dossiers qui étudient aussi bien la représentations des femmes dans l'art, que les déesses grecques, ou la figure de Marianne, compte 4 dossiers sur 36. Enfin, il y a deux dossiers consacrés au thème *Femmes et travail*, sachant que cette question est le plus souvent traitée dans des dossiers sur les femmes pendant les deux guerres mondiales, ce qui explique le petit nombre de dossiers sur ce point.



Pourcentage des dossiers consacrés aux femmes par thèmes

Concernant cette répartition, il faut souligner la prépondérance des dossiers consacrés à la place des femmes dans la société française ou du moins occidentale. Cette prépondérance s'explique d'abord par le fait que ces dossiers sont pluridisciplinaires. Ils renvoient aux analyses de l'évolution de la place des femmes en politique, dans le milieu professionnel, mais aussi des progrès relatifs à la contraception et à l'IVG. La société devient alors un outil

commode pour regrouper toutes les évolutions qui touchent les femmes et pour les traiter dans un même ensemble, comme autant de parties d'un tout. Or un tel traitement des évolutions qui touchent les femmes ne fait qu'accentuer la marginalisation de celles-ci. En effet, ce type d'analyse arrache les femmes du corps du récit historique. Pour reprendre l'expression d'Annie Rouquier, ces dossiers occasionnels mettent les « *femmes au rang de la locomotive ou du château fort et n'en font pas un sujet de l'histoire* » (Rouquier ; 2000).

Sur l'ensemble de ces dossiers que l'on a classé dans le thème Femmes et société, on constate que sur les 16 dossiers documentaires, il y en a 8 qui traitent de l'évolution du statut, de la place des femmes dans la société depuis 1945 (sauf un livre d'enseignement professionnel qui traite cette question depuis 1850). Ces dossiers sont donc présentés dans les chapitres consacrés aux évolutions sociales de la France. Mais, comme on l'a montré précédemment, de nombreux documents utilisés dans ces pages renvoient d'abord à des évolutions politiques. D'une manière générale, ces dossiers mettent en évidence « *les progrès de l'émancipation des femmes* », d'une façon plus ou moins linéaire ; la linéarité des progrès est nuancée (quand c'est le cas) par la mise en évidence de domaine où l'égalité homme-femme reste à construire, notamment tout ce qui concerne l'égalité professionnelle ou la parité en politique (avec la présentations de ses limites, par exemple). En fait, on constate que dans le cas de ces dossiers ou sujets, les problématiques demeurent très simples voire simplistes. Les auteur-e-s ne font pas particulièrement de liens entre les évolutions qui touchent les femmes et les évolutions sociales en général ; ils ne poussent les élèves à questionner la difficulté de penser la place des femmes dans la société ou à étudier les représentations. Dans ces dossiers le cas des chronologies est assez problématique car ce type de document demeure très présent et renforce l'idée de linéarité, qu'aucune question ne vient remettre en cause. La chronologie reste un outil, une source de connaissance que les élèves utilisent comme une base de données, sans aucun recul.

Mis à part ces dossiers, il reste 8 ensembles documentaires de ce groupe traitant de la place des femmes, du statut des femmes dans la société française à un moment donné (Par exemple : dans la société actuelle, dans les années 1970, entre 1850-1939, sous Vichy, pendant la Belle Epoque, à la fin du XIX^e-début XX^e, entre 1789-1848). En résumé, dans ces dossiers moins transversaux, les problématiques sont un peu plus intéressantes car la mise à distance des représentations est plus importante, le traitement de la situation des femmes est représentatif de la situation de la société en générale. Enfin on ne considère pas les femmes

comme un tout mais comme un ensemble où se recoupent tous les autres critères (sociaux, âge...) et tous les domaines (politique, culturel...).

C. DROITS A L'EDUCATION

Sur l'ensemble du corpus, il faut remarquer que la place de l'école dans l'histoire est étudiée largement, que cela soit dans les manuels de l'enseignement général, de l'enseignement technique ou de l'enseignement professionnel. Les fondements de l'école républicaine sont présentés, Jules Ferry apparaît dans la grande majorité des ouvrages. Ainsi on retrouve dans de très nombreux manuels, le texte de loi Ferry qui définit les enseignements de l'école républicaine. Le texte propose l'enseignement commun à tous les élèves, « *l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes de six ans révolus à treize ans révolus* » article 4, reposant sur les grands principes de l'école de la République. Il montre également l'existence d'un savoir différencié pour les filles et pour les garçons. Ainsi, selon l'article 1, il y a « *pour les garçons, les exercices militaires* » et « *pour les filles, les travaux à l'aiguille* ». Aucun manuel ne se propose d'étudier véritablement ce premier article ou ne met même l'accent sur ce point (par l'intermédiaire d'une question par exemple). Comme dans le cadre du suffrage universel, une différence est faite entre le progrès de l'accès généralisé à l'éducation et la différenciation des savoirs et les limites de l'enseignement des filles. On reconnaît de façon unanime les vertus de l'école républicaine sans en dégager les limites, notamment celles qui touchent l'éducation des filles. Ainsi rares sont les manuels qui rendent compte de textes de loi qui ouvrent l'enseignement secondaire ou supérieur aux jeunes filles.

D'une certaine manière, les livres d'histoire du secondaire illustre de manière concrète, la notion de « *plafond de verre* » dans le domaine de l'éducation. En effet, seulement deux manuels (Bordas, Bréal ; 2003), sur l'ensemble du corpus évoquent explicitement dans les textes d'auteur-e-s, la loi Camille Sée de 1880, qui crée un enseignement secondaire public pour les filles. Aucun livre ne fait allusion à la création du baccalauréat féminin en 1919, un seul manuel évoque (dans la légende d'une photographie) l'unification des programmes d'études pour filles et garçons dans l'enseignement secondaire en 1924 (Magnard ; 2002). Une place plus importante est laissée aux écolières de l'enseignement primaire, notamment à travers les documents iconographiques.

De plus, une approche semblable à celle adoptée pour étudier les élargissements successifs du suffrage universel est utilisée pour évoquer la massification de l'enseignement. Dans le premier cas, les auteur-e-s confrontent sans cesse les notions de suffrage universel et de suffrage censitaire, sans questionner celles de suffrage universel et de suffrage universel masculin ; dans l'autre, les auteur-e-s évoquent bien l'élargissement et la diversification des origines sociales des élèves mais ne questionnent pas la mixité tardive ou la persistance de ségrégations disciplinaires à l'école. Seul un manuel met explicitement en relation les notions de féminisation et de massification dans le corps du texte : « *Cette massification [de l'enseignement] profite aux filles, peu nombreuses à fréquenter le secondaire avant guerre. Les établissements publics deviennent mixtes dans les années 60 et les filles sont majoritaires dans les filières littéraires. Cette scolarisation favorise leur émancipation sociale.* » (Belin ; 2004). Dans les autres cas, le sexe n'est pas du tout présenté comme un facteur d'inégalités en milieu scolaire.

De cette manière, plus les échelons de l'enseignement sont gravis, moins les jeunes filles sont présentes. Lorsque est évoqué le lycée, on ne met pas l'accent ni sur la mixité tardive, ni sur la sexualisation des différentes filières. L'absence de données sexuées dans la plupart des tableaux statistiques concernant l'éducation et notamment l'enseignement secondaire et supérieur, est sur ce point, très significative. Certains manuels de l'enseignement professionnel proposent divers documents dont la présentation, le contenu ou l'absence de questions intéressantes, cantonnent filles et garçons dans des modèles préétablis, conformes aux schémas traditionnels assignés à chacun des deux sexes. Par exemple, dans un manuel de Première professionnelle, on trouve côte à côte des textes présentant le quotidien de jeunes apprentis dans une usine, d'une part et celui de jeunes écolières dans une école ménagère, de l'autre (Delagrave ; 2004). Il manque à ces textes, des questions pertinentes permettant aux élèves de mener une certaine comparaison critique entre la situation des filles et celle des garçon au sein de l'école. Sans cela, le manuel ne fait qu'entériner un partage déjà largement répandu dans la société, sans le remettre en cause ou même le questionner. C'est aussi le cas dans un manuel destiné aux élèves préparant un CAP, où dans une activité centrée sur « *les territoires du quotidien* », on propose quatre témoignages d'élèves en CAP. Sur ces quatre adolescents, on a deux filles qui désirent s'inscrire dans des « *CAP cuisine* » et « *employé de pharmacie* » et deux garçons qui souhaitent préparer un « *CAP construction, maçonnerie, béton armé* » et un « *CAP bâtiment, carrelage, mosaïque* » (Hachette ; 2003).

De plus, en ce qui concerne l'enseignement supérieur, il faut souligner la présence limitée des chercheuses, notamment en tant qu'auteurs de textes documentaires. Dans les dossiers spécifiques proposant d'initier les élèves à quelques notions d'historiographie, les références sont les historiens ; les historiennes n'apparaissent que très peu. On retrouve fréquemment des historiens comme Marc Bloch ou Jean-François Sirinelli, mais on ne retrouve que rarement des historiennes comme Michelle Perrot, qui n'apparaît que trois fois sur l'ensemble du corpus, ou Françoise Thébaud, dont deux textes seulement sont utilisés.

Cette remarque propre au domaine universitaire des historiens vaut pour l'ensemble du monde universitaire et de la recherche. En effet, dans les livres d'histoire du secondaire, seules Simone Weil et Simone de Beauvoir sont utilisées plus de quatre fois, ce sont les deux seules figures intellectuelles qui ressortent de manière satisfaisante de l'étude du corpus (huit références chacune). Par exemple, concernant Simone de Beauvoir, des extraits du *Deuxième sexe* sont utilisés, ainsi que ceux des *Mémoires d'une jeune fille rangée*, pour non seulement évoquer la tutelle des femmes dans la société mais aussi pour mettre en évidence les nouvelles valeurs bourgeoises au début du XX^e siècle ou pour montrer le replis sur les valeurs traditionnelles sous le régime de Vichy. Elles apparaissent par l'intermédiaire de leurs œuvres, ce qui est une bonne chose car cela permet de les inclure davantage dans le récit historique.

Mais étant donné la place importante de l'étude de grandes figures dans l'enseignement de l'histoire (notamment avec le développement de l'histoire politique), il est dommage que les élèves ne puissent pas s'intéresser d'une manière plus approfondie à ces penseuses majeures du XX^e siècle. De plus, le renvoi à une notice biographique permettrait de mettre davantage en valeur leurs textes ; les biographies seraient alors un gage pour l'élève, de la nécessité de connaître ces grandes intellectuelles françaises. Ce point de vue semble très marginal puisque ni Simone Weil, ni Simone de Beauvoir n'ont de biographie dans l'ensemble de ce corpus. On peut ajouter que Jean-Paul Sartre est l'objet de plusieurs biographies, ce qui montre bien que les auteur-e-s de manuels d'histoire du secondaire ne sont pas particulièrement hermétiques aux grandes figures de la philosophie française. De même, la philosophe Hanna Arendt n'est utilisée que quatre fois dans le cadre des chapitres sur les régimes totalitaires. Sur l'ensemble du corpus, elle ne fait l'objet que d'une seule notice biographique, ce qui la place au même rang que le philosophe américain Francis Fukuyama qui lui aussi a droit à une biographie.

D'une manière générale, on peut voir que les chercheuses, toutes disciplines confondues, ne représentent qu'une minorité des auteur-e-s des documents proposés dans les manuels d'histoire du secondaire. Sachant que l'ensemble des intellectuelles (catégories très vaste regroupant aussi bien les artistes, que les romancières, ou les chercheuses) ne représentent que 5% des auteur-e-s utilisé-e-s dans les manuels d'histoire du secondaire, le nombre de chercheuses est encore plus limité et ne représente que 1,1% des auteur-e-s utilisé-e-s. Avec un pourcentage aussi minime, les manuels d'histoire réduisent, en quelque sorte, le champs des possibles pour les jeunes filles dans l'enseignement supérieur et à l'école en général, puisque les chercheuses sont rares, contrairement aux écolières. Même si ce schéma renvoie à certains blocages manifestes de l'enseignement et notamment de l'enseignement supérieur, il serait bon de visibiliser davantage les femmes, afin de nuancer une certaine mise à l'écart des filles dans l'enseignement.

Partie III : Domaine des droits économiques et sociaux

Dans le récent rapport établi par Annette Wieviorka pour le Conseil Economique et social sur la place des femmes dans l'histoire enseignée, Michelle Perrot souligne que les femmes dans la révolution industrielle, les ouvrières sont très peu évoquées, « *comme si la révolution industrielle était un acte viril, produit de la technique des grands métiers virils que sont les mines et la métallurgie.* » (Conseil Economique et Social ; 2004).

A. LE ROLE DE PRODUCTION ECONOMIQUE

Les nouvelles éditions des livres d'histoire n'échappent que très rarement à cette règle. Si on trouve des photographies d'ouvrières, la figure de l'ouvrier reste masculine. D'une manière générale, le terme au masculin est récurrent, le terme d'ouvrière n'est utilisé que dans le cadre de dossier sur le travail des femmes ou dans les légendes des photographies ou encore dans les chronologies sur les progrès de la législation du travail, à l'image de cette formulation qui rattache les femmes (et les enfants) au monde ouvrier « *par leurs liens familiaux et leur travail* » ; comme si leur travail et seulement leur travail, ne suffisait pas à rattacher les femmes au monde ouvrier. Un seul manuel intègre dans les textes d'auteur-e-s un paragraphe sur la situation des ouvrières : « *Au sein du monde ouvrier, la situation de l'ouvrière est encore plus mauvaise que celle de l'ouvrier. Moins payée, elle peut être victime du harcèlement sexuel des autres ouvriers ou du contre-maître. Après sa journée à l'usine, elle doit encore assurer le travail domestique. Parfois elle subit aussi la violence d'un mari alcoolique. L'importance de la prostitution et des abandons d'enfants témoigne de la dureté de la conditions des ouvrières* » (Hachette ; 2001). Mais il est d'ailleurs, inutile de se focaliser sur le monde ouvrier, on peut dire que plus globalement, la notion de travail relève du masculin.

Ainsi dans la manière dont il est traité dans la plupart des manuels, le travail des femmes relèvent le plus souvent de l'exception. Il est traité le plus souvent de manière marginale, soit dans les documents annexes à la leçon, soit dans des dossiers spécifiques. De plus, certaines formulations accentuent cette marginalité et ancrent davantage les représentations traditionnelles concernant le travail féminin. Par exemple, on trouve dans certains ouvrages que le salaire ouvrier féminin est un salaire « *d'appoint* », que « *les femmes*

parviennent à jouer un rôle fondamental dans l'économie, en arrivant à concilier la responsabilité d'une famille et le travail » (Delagrave ; 2002), que le « recours » au travail féminin fait que les liens familiaux se distendent (Nathan ; 2002). Ce côté exceptionnel du travail féminin s'exprime également à travers le fait qu'il faille sans cesse invoquer un événement qui justifie la mise au travail des femmes ou qu'il faille toujours parler de travail des femmes en termes de recommencement. C'est particulièrement cas dans les manuels scolaires, avec la place importante qui est faite au traitement du travail des femmes pendant et à la suite de la Première Guerre mondiale, traitement qui, d'ailleurs, n'est pas toujours satisfaisant.

Cette période est donc envisagée comme une période d'essor du travail des femmes. Or pour l'historienne Delphine Gardey (Conférence Blois ; octobre 2004), il s'agit d'un paradoxe car le début du XX^e siècle est plutôt marqué par une stabilisation, voire un déclin du travail des femmes alors que celui-ci avait progressé durant tout le XIX^e siècle. La Première Guerre mondiale ne marque donc pas l'essor du travail des femmes mais plutôt la visibilité de celui-ci. En effet, durant le XIX^e siècle le travail des femmes n'a aucune visibilité car il ne produit pas de bouleversement des rôles de chacun et de chacune ou de la fécondité. De plus, les travailleuses ne sont pas reconnues du fait de leur statut juridique de mineure. En fait, la Première Guerre mondiale a permis aux travailleuses de pénétrer dans des secteurs masculins, il s'en est suivi de nouveaux droits et une attitude malthusienne vis-à-vis de la fécondité. Or ce type d'analyse est quasiment absent des manuels d'histoire du lycée, où la Première Guerre mondiale est presque toujours représentée comme l'événement clé en ce qui concerne le travail des femmes, avec la mise en avant la figure de la « *munitionnette* ». Il faut souligner que la plupart du temps aucune distance critique n'est prise vis-à-vis de ce sobriquet, qui n'est pourtant pas innocent. On ne trouve qu'un seul manuel qui souligne qu'avant la Première Guerre mondiale, le travail des femmes est en plein essor : « *leur part dans le monde du travail atteint en 1906, un maximum inégalé jusqu'en 1939.* » (Hatier, 2003).

Considérant non plus seulement le monde du travail mais la société dans son ensemble, on peut dire que les manuels d'histoires ont longtemps présenté la période de la Première Guerre mondiale comme la phase déclencheuse de l'émancipation des femmes. Ils sont encore nombreux à ne pas se faire l'écho des recherches historiographiques sur la place des femmes pendant la Grande Guerre et sur les conséquences de celle-ci sur leur statut dans la société. Par exemple, seulement deux manuels utilisent l'analyse de l'historienne Françoise Thébaud et un seul celle de Michelle Perrot et montrent que si les femmes ont eu une plus

grande visibilité sociale pendant la guerre, la fin du conflit a entraîné une cristallisation du rôle des hommes et des femmes autour des attributs traditionnels de la virilité et de la féminité. Ainsi, selon Françoise Thébaud, « *Les changements dus à la guerre sont limités, objectivement et subjectivement, par le maintien et même le renforcement de rôles sexuels traditionnels, et par toute une symbolique qui accorde au front et aux combattants la priorité économique, sociale, culturelle.* » (Magnard ; 2003). Il faut ajouter que ces analyses, lorsqu'elles apparaissent, ne sont présentées que dans le cadre de dossiers sur le thème des femmes dans la guerre. A une exception près, les nuances à l'émancipation des femmes ne sont pas explicitées dans les textes d'auteur-e-s. Ce traitement marginal de la place des femmes dans la guerre ne fait que renforcer la prégnance de problématiques simplistes sous couvert de la mise en valeur l'action des femmes à l'arrière de la guerre.

Dans ces dossiers, dans la majorité des cas, il s'agit de la Première Guerre mondiale. On évoque le rôle des femmes à l'arrière, l'accès des femmes à un panel de métiers plus important, à davantage de responsabilités. Mais il peut s'agir également de la Seconde Guerre mondiale (femmes sous l'occupation, femmes dans la résistance ou les femmes dans les camps de Ravensbrück). Globalement, on peut séparer en deux groupes les ensembles documentaires concernant les femmes pendant la Première Guerre mondiale ou sur les conséquences de celle-ci sur le statut des femmes : on a d'une part, ceux qui mettent, plus ou moins bien, en évidence, les limites de l'émancipation des femmes après la guerre (3 sur 6). Ces dossiers font état de la cristallisation des rôles sexués à l'après-guerre, de l'absence de droit de vote, (sur ce point sont par exemple évoqués le refus du Sénat de 1920, la persistance d'arguments anti-droit de vote). On a, d'autre part, certains dossiers (3 sur 6) qui présentent la Première Guerre mondiale comme une période d'émancipation pour les femmes, de façon presque linéaire. Les arguments utilisés pour mettre en évidence ce type d'analyse sont l'accès à de nouvelles responsabilités et à de nouveaux métiers, ou l'émergence des arguments pour le droit de vote des femmes.

On retrouve certaines caractéristiques dans les deux types de dossiers. Par exemple, il se dégage de cette évocation des temps de guerre un certain nombre de figures, de types sociaux : la veuve, l'infirmière, la munitionnette pour les dossiers traitant de la Première Guerre mondiale et la résistante, la munitionnette, la mère (vichyssoise), la déportée pour la Seconde Guerre mondiale. Ces types ne sont pas toujours questionnés notamment dans les ensembles documentaires qui montrent les guerres comme des phases émancipatrices. Ils sont mis en évidence notamment grâce aux documents iconographiques, qui participent plus

encore que les autres types de documents à renforcer le caractère figé de ces figures. De plus, dire que ces figures féminines de la guerre ont leurs pendants masculins ne revient pas à nuancer la prégnance de ces figures féminines. Car, même si ces représentations ne sont pas plus questionnées que celles qui concernent les femmes, le soldat, le poilu, le déporté, ou le résistant sont davantage intégrés dans le récit historique ce qui revient à leur donner davantage de sens. D'ailleurs, certains manuels utilisent des documents particulièrement intéressants et utiles à la remise en cause des représentations traditionnelles mais il font plutôt figure d'exception.

Par exemple, on peut citer l'article de la journaliste féministe Marcelle Cappy, paru dans le journal *La voix des femmes*, qui relate son expérience de quelques semaines de travail dans une usine de guerre (Hatier, 2003). Dans ce texte, la journaliste montre bien la pénibilité du travail en apportant des détails concrets : chaque travailleuse de cette usine soulève 35000 kg d'obus par jour. Ce type de récit peut rompre d'une certaine manière avec la vision fantasmée du travail féminin en conformité avec la fragilité et la délicatesse considérées comme naturelles. Il pourrait être intéressant aussi de proposer plus de chronologies comparatives avec la situation dans les autres pays d'Europe, seul un manuel propose une chronologie des différentes dates du droit de vote accordé aux femmes en Europe et la proposition de loi de 1919 afin d'accorder le droit de vote aux femmes, rejeté en 1920 par le Sénat français (Bréal, 2003). De même, il serait bon de traiter de manière plus approfondie le cas des femmes tondues en 1945. Certes les manuels les évoquent (on retrouve souvent la célèbre photographie de la tondeuse de Chartres) mais ne les questionnent pas. Un manuel propose quelques vers de Paul Eluard afin d'engager la réflexion, vers qui expriment « *la gêne qu'il éprouva devant ces actions* » (Bertrand-Lacoste ; 2004).

Enfin les manuels proposent de nombreux textes et photographies dans lesquels les femmes ont de nouveaux métiers ; particulièrement dans ces cas, il serait bon de les féminiser car ils sont rendus plus visibles que les autres. Il est donc dommage de trouver dans certains ouvrages une photographie d'une « *femme facteur* », ou de souligner même si le métier est au féminin, qu'il s'agit d'une femme comme dans « *une femme inspectrice* » ; le titre « *une inspectrice* » pour ce texte aurait très probablement suffi (Magnard, 2003).

Ces points montrent bien l'importance du traitement des guerres dans l'étude du travail des femmes. Mais leur étude ne constitue pas le seul lieu d'évocation du travail

féminin. Dans l'ensemble des manuels, on apprend que le travail des femmes a existé durant les périodes d'industrialisation et qu'il a connu un essor important du fait de la Grande Guerre. C'est de cette manière qu'est traitée le travail féminin dans un dossier qui lui est consacré. Les auteur-e-s montrent que le travail féminin connaît une évolution linéaire aussi bien quantitative puisqu'il ne cesse d'augmenter (avec graphique à l'appui), que qualitativement car les conditions de travail des femmes s'améliorent, le travail une source importante d'épanouissement et peut répondre à de véritables attentes professionnelles (Hachette ; 2003), constat qu'il serait bon de nuancer. De plus, la question des représentations n'est pas du tout traitée.

Seul un dossier traitant des *Françaises au travail : Réalités et représentations*, débute avec l'idée selon laquelle les femmes ont toujours travaillé (les mots d'introduction exacts du dossier en question étaient « *La femme a toujours travaillé* ») (Nathan ; 2003). Ce dossier, particulièrement bien fait, cherche à montrer que le travail, tel qu'il est pensé et représenté à la fin du XIX^e et au début du XX^e, n'est pas compatible avec les attributs traditionnels de la féminité. Il s'en suit donc « *une division sexuelle de la main-d'œuvre en rassemblant les femmes dans certains emplois, en les plaçant en bas de la hiérarchie professionnelle et en définissant leurs salaires comme des revenus d'appoint* ». L'accent est donc mis sur les représentations du travail des femmes fin XIX^e, début XX^e, ce qui permet de faire le lien avec les représentations actuelles, d'expliquer les origines des stéréotypes d'aujourd'hui. D'ailleurs la question de la synthèse s'inscrit tout à fait dans cette démarche puisqu'il s'agit de montrer « *en quoi la société actuelle est l'héritière de l'âge industriel en ce qui concerne le travail des femmes et ses représentations.* »

Il faut ajouter que lorsqu'il s'agit du travail des femmes aujourd'hui, les manuels scolaires ne sont pas exempts de toute représentation archaïque. Ainsi lorsqu'il s'agit de représenter des professions médicales, les hommes sont représentés en médecin et les femmes en infirmière. On retiendra la figure du médecin colonial ou plus récemment celle du médecin travaillant dans l'humanitaire pour les uns et celle de l'infirmière de guerre pour les autres. A un autre domaine correspond une autre hiérarchisation : dans le domaine du salariat les femmes sont massivement représentées en tant que sténodactylo, standardistes (les reproductions de la gravure *Les demoiselles au téléphone* sont présentes dans de très nombreux manuels) pour illustrer la tertiarisation des emplois, sans que l'on explique en quoi et pourquoi cette tertiarisation touche d'abord les femmes et quelles conséquences cela a pu avoir sur leur travail et la considération de celui-ci.

Les auteur-e-s de manuels ne prennent pas ou peu de distance critique avec un autre type de représentations qui montre le travail des femmes dans la lignée des attributs traditionnels de la féminité. Ainsi le travail féminin renvoie à ce qui est délicat et répétitif, puisque cela correspondrait à des qualités naturelles des femmes, cela ne relève aucunement d'une quelconque formation ou d'un savoir-faire. Pour prendre un exemple récent, cela correspond aux photographies des ouvrières asiatiques des usines de hautes technologies, ou un exemple plus ancien, celui des photographies des ouvrières textiles travaillant dans le secteur de la broderie, que l'on trouve, l'une et l'autre, en nombre important dans les manuels d'histoire du lycée.

Autre exemple de cet archaïsme concernant les hommes et les femmes au travail est la persistance d'un panel de métiers beaucoup plus important chez les hommes que chez les femmes. En effet, comme les hommes sont intégrés au récit historique et donc plus concrètement, à la leçon elle-même, ils sont présentés à travers des activités beaucoup plus diversifiées que dans le cas des femmes. Comme le traitement le plus important du travail des femmes est effectué de manière marginale, elles sont représentées à travers un nombre d'activité nécessairement plus restreint. Sur ce point, on peut prendre deux exemples : l'un renvoyant à une situation antérieure, l'autre à la situation actuelle. Le premier cas est celui d'une photographie assez célèbre représentant *Les Français en 1954*. Cette photographie représente des hommes et des femmes en habits professionnels. Il y a beaucoup plus d'hommes que de femmes et malgré la présence d'une juge et d'une skieuse, les autres femmes sont cantonnées dans des rôles stéréotypés (habit folklorique, ménagère, femme de chambre, mère de famille, pâtissière). Les auteur-e-s ne font aucune remarque sur cette représentation et les questions d'analyse sont très vagues : « *en fonction de quels critères a-t-on choisi de classer les Français en 1954 ? Quelle est la vision de cette société à cette date ?* » (Hatier, 2004).

Le deuxième cas est celui d'un manuel destiné aux élèves préparant un CAP, qui propose dans une page d'activité consacrée aux médias et aux sources d'information, un schéma sur la fabrication d'un quotidien (Foucher ; 2003). Ainsi sur ce schéma, on trouve neuf postes liés à la réalisation d'un journal sportif. Parmi eux, il y a les rédacteurs, le relecteur, l'infographiste, le correcteur, le claviste, le monteur, le photographeur, l'imprimeur, sans oublier le grossiste, le diffuseur et le lecteur, chaque poste étant représenté par une petite figurine au travail. Or la seule femme qui participe à la réalisation de ce journal est la secrétaire de rédaction. Hormis elle, tous les postes sont occupés par des hommes, même les

deux lecteurs représentés, sont tous les deux des hommes. Non seulement dans cette équipe il n'y a qu'une seule femme, sur les neuf travailleurs, mais en plus elle occupe un poste en conformité avec les représentations traditionnelles du travail des femmes.

Autre aspect concernant les évolutions récentes du travail féminin, les manuels d'histoire du lycée sont nombreux à montrer que la tertiarisation de l'économie touche avant tout les emplois des femmes. Or c'est dans le seul cas de l'étude des différents secteurs de l'économie et de leur évolution, qu'est adoptée une démarche sexuée, avec des données sexuées. Aucun manuel ou presque n'évoque le chômage (depuis dix ans, le chômage féminin n'est jamais passé sous la barre des 10%), la précarisation des emplois ou les temps partiels imposés qui touchent avant tout les femmes (en 2002, 80% des personnes travaillant à temps partiel sont des femmes). Les inégalités salariales entre les hommes et les femmes sont évoquées parfois (c'est le cas dans quatre manuels), mais toujours dans le cadre de dossiers très généralistes sur la place des femmes dans la société française.

Si la représentation du travail des femmes dans la sphère publique est traditionnelle, voire archaïque, la situation n'est guère plus satisfaisante concernant le travail des femmes dans la sphère privée. En effet, les aspects actuels du travail domestique sont très souvent passés sous silence, puisque dans notre corpus, un manuel seulement propose un tableau comparatif du temps consacré aux tâches domestiques par les hommes et les femmes par jour (Nathan, 2004), ainsi que quelques textes sur ce sujet. Concernant les aspects plus anciens de ce travail, on peut dire que la plupart des ouvrages ne prennent pas ou peu de recul vis-à-vis de la représentation traditionnelle de la femme au foyer. La seule exception apparaît dans les dossiers ou les documents qui évoquent les valeurs traditionalistes du régime de Vichy. Mais cette remarque est à nuancer dans la mesure où la conception vichyssoise qui laisse peu de place aux femmes dans la société, hormis leur fonction de reproduction, n'est quasiment pas évoquée dans les textes d'auteur-e-s. Pour ne prendre qu'un exemple, on peut évoquer l'étude de documents intitulée « *La politique familiale sous Vichy* » (Nathan, 2003) qui propose de montrer comment le régime de Vichy fait de la femme au foyer « *la garantie de la régénération nationale* », et met en évidence que les femmes sont « *vouées par nature et par vocation à la maternité (...) et à accomplir leur mission éternelle de gardiennes du foyer.* » On trouve une série de documents aussi inédits qu'intéressants : notamment deux affiches de propagande, l'une représentant une petite fille qui joue à la poupée avec pour slogan « *Maintenant un jeu, plus tard une mission* », l'autre appelant les femmes à avoir trois enfants, qu'elles ne peuvent pas refuser « *à [leur] aspiration naturelle, à [leur] bonheur, à*

[leur] avenir, à [leur] vieillesse, à la France ». Cette affiche est particulièrement intéressante du fait de la présentation des arguments en faveur de la maternité des femmes : cela rend les femmes « *plus épanouies, plus belles, plus saines, plus équilibrées et plus utiles* » et si elles refusent, elles prennent le risque de « *priver le monde par égoïsme d'un petit Pascal, d'un petit Pasteur, d'un petit Lyautey* ». Aucun des documents reproduits sur ce thème ne se propose d'aller aussi loin dans l'exposition des arguments du régime de Révolution nationale. Ajoutons qu'aucune des questions posées dans les différents documents ne propose de mettre en évidence « *les présupposés sexistes de cette politique* ». Cela n'est jamais formulé aussi clairement.

Ce n'est pas plus fréquent dans les études des régimes totalitaires. En effet, les manuels n'évoquent pas ou peu les valeurs traditionnelles exaltées par ce type de régime. Un seul manuel propose un dossier sur les représentations traditionnelles des hommes et des femmes dans le régime fasciste, avec d'un côté l'exaltation du corps et de la virilité à travers la figure du sportif, et de l'autre celle de la douceur et de la féminité à travers la figure de la mère de famille.

Ce manque de formulation claire et plus généralement de remise en question des stéréotypes sont récurrents dans les livres d'histoire du lycée. En effet, les représentations simplistes de la femme au foyer ou de la femme à la cuisine restent courantes. L'exemple le plus courant étant la présence dans de nombreux ouvrages (dans 10 manuels, dont un en couverture) de la célèbre publicité pour le robot Charlotte de Moulinex « *Pour elle un Moulinex, pour lui de bons petits plats* ». Mais on peut en citer d'autres : « *Moulinex libère la femme* », une publicité pour un réfrigérateur avec une femme très légèrement vêtue, une publicité pour une machine à laver avec une femme et sa fille. Ces photos sont souvent accompagnées de légendes du type : « *la publicité au cœur de la société de consommation* » ; les auteur-e-s ne proposent jamais de commentaires sur les conséquences de la société de consommation sur les représentations des femmes. Quelques manuels constituent de rares exceptions : une publicité pour une cocotte-minute (la mère y est à l'arrière-plan, dans la cuisine, derrière le père et les enfants) est ainsi accompagnée de cette question : « *Que dire de la condition de la femme dans les années 50 à travers ce message publicitaire ? En quoi a-t-elle évoluée depuis cette époque ?* » (Belin ; 2004). Notons cependant que la deuxième partie de la question suppose que des évolutions ont bien eu lieu, ce dont on pourrait facilement douter.

De manière générale, les auteur-e-s questionnent ces publicités lorsqu'elles appartiennent à des dossiers sur les femmes et ne prennent pas de recul vis-à-vis d'elles, lorsqu'elles apparaissent dans la leçon, dans les chapitres sur l'essor de la société de consommation et des produits de consommation de masse. Par exemple dans le premier cas, les auteur-e-s ont mis côte à côte la publicité *Moulinex libère la femme* et une photographie des ouvrières d'une chaîne de montage Moulinex, qui ont l'air particulièrement morne face à la pénibilité de leur travail. Cette association de documents (Nathan, 2004) est un bon exemple pour susciter chez les élèves davantage de distance critique quant aux représentations qu'ils ont constamment devant les yeux. A l'opposée, on retrouve plusieurs reproductions de la *Supermarket Lady*, la sculpture de Duane Huston ou des publicités louant les avantages de l'électricité avec différentes versions de la femme au foyer, au fourneaux.

Sur cette question des fourneaux, les manuels d'histoire du lycée, notamment des lycées professionnels, comportent quelques stéréotypes qu'il serait bon, soit de souligner et d'expliquer, soit de faire disparaître quand ils n'aident pas à la compréhension historique d'un moment, d'une époque. Par exemple, on peut lire dans un texte consacré à la mondialisation, que la mère du héros cuisine des produits provenant des usines agroalimentaires du monde entier (Foucher ; 2002). Dans un livre de Première Bac Pro, dans un dossier qui étudie l'évolution des habitudes alimentaires, on trouve dans une chronologie de la marque Maggi, qu'en 1883, date à laquelle M. Maggi invente des moulins à farine, « *L'alimentation des familles ouvrières est mauvaise (faible niveau de vie, beaucoup de femmes travaillent et consacrent peu de temps à la cuisine)* » (Delagrave, 2004). Sans aucun autre commentaire ou explication, cela revient à dire que les familles ouvrières mangent mal parce que les femmes travaillent, idée qu'il serait bon de bannir d'un livre paru en 2004. D'autant que ce détail n'est pas unique en son genre : dans le même dossier, à la page suivante, est reproduit un article du journal *Le Monde* daté d'avril 2000, sur les produits surgelés. L'auteur met en évidence l'essor des produits qui permettent de cuisiner un minimum, des produit répondant au nouveau « *concept d'assemblage* » et encore une fois, cela concerne les femmes et seulement les femmes : « *on assiste depuis plusieurs années à une réimplication des femmes dans leur cuisine* ». Soulignons l'usage du pronom possessif qui participe à l'ancrage des femmes dans cet espace qui soi-disant leur appartient. Inutile d'ajouter que les questions servant à exploiter les différents documents de ce dossier ne proposent pas d'étudier ces aspects. Ces stéréotypes sont donc invisibles et de ce fait dangereux puisqu'ils ne sont pas remis en cause.

C'est le cas également des nombreux documents représentant le rôle traditionnel d'approvisionnement des femmes notamment dans les périodes difficiles de l'Histoire. Il est vrai que ces photographies permettent de mieux intégrer les femmes au récit historique, particulièrement lorsque la guerre est traitée. Mais on peut regretter que ce partage des tâches ne soit jamais questionné. Tout au plus le courage des femmes face à ces situations quotidiennes délicates, est souligné ; mais la répartition traditionnelle des rôles (les femmes à la gestion du quotidien ou à l'approvisionnement et les hommes en première ligne) est toujours considérée comme un fait qui va de soi, qu'il n'est pas nécessaire de remettre en cause pour mieux comprendre la participation des unes et des autres. On souligne par exemple, dans le cours sur les évolutions de l'opinion publique française vis-à-vis de l'occupation et de la guerre, que « *Les femmes, qui devaient être les piliers de la révolution nationale, ressentent plus vivement les difficultés de la vie matérielle : en charge de l'approvisionnement familial, elles passent donc de longues journées à faire la queue, souvent inutilement. Lassées des conditions de plus en plus difficiles, elles jouent un rôle important dans les protestations quotidiennes, contribuant largement à la défiance contre le régime* » (Bordas ; 2003). C'est ce genre de phrases qu'il serait intéressant de retrouver en légende des nombreuses photographies représentant les femmes dans des rôles d'approvisionnement. Ce type de formulation mettrait davantage en exergue leur participation ou, au moins, leur présence.

B. ROLE CULTUREL ET SCIENTIFIQUE

Les manuels d'histoire commencent à faire une place plus importante à l'histoire de l'art (notamment grâce aux nouveaux programmes) et il est appréciable que les élèves s'initient à la compréhension des œuvres des grands courants artistiques tels que le surréalisme, l'impressionnisme ou l'abstraction. Mais si les élèves devaient en rester là (et c'est le cas pour la majorité d'entre eux), ils conserveraient un certain regard du monde artistique, selon lequel les artistes sont exclusivement des hommes. D'ailleurs ce constat peut être étendu au monde des intellectuel-le-s d'une manière générale. En effet, les femmes artistes, qu'elles soient peintres, écrivaines, photographes, philosophes sont quasiment absentes des manuels d'histoire du lycée. Il est donc aisé de les compter précisément et de voir qui à tout de même droit au chapitre.

On peut voir que les philosophes font presque figure d'exception car les trois intellectuelles (cette catégorie étant très large) dont les œuvres sont les plus utilisées dans notre corpus, sont trois philosophes : Simone de Beauvoir (9 fois), Simone Weil (8 fois) et Hanna Arendt (5 fois). Il convient de ne pas surestimer leur présence qui ne représente après tout, que 0,5% des documents présentés dans les livres de notre corpus.

En ce qui concerne les écrivaines le constat est encore plus alarmant. Si les auteur-e-s des manuels utilisent régulièrement les écrits politiques de Victor Hugo ou de Karl Marx, ils ont beaucoup plus de mal à utiliser ceux de Georges Sand (deux textes utilisés dans le cadre de dossiers sur la place des femmes, en politique) ou de Rosa Luxemburg (il n'y a aucun texte dont elle est l'auteure dans notre corpus). De même, les écrits de Primo Lévy reviennent dans de nombreux ouvrages et font de cet auteur un penseur de la Shoa, alors que ceux de Flora Tristan, sont en trop petit nombre pour pouvoir la présenter en tant que contributrice à la réflexion sur la condition ouvrière au XIX^e siècle. De même, les écrivaines plus contemporaines sont quasiment ignorées : Simone de Beauvoir est utilisée quelques fois, Marguerite Duras et Marguerite Yourcenar et Christiane Rochefort sont utilisées une seule fois, ou Aurélie Philipetti, pour citer une auteure contemporaine, une seule fois. La célèbre auteure jeunesse de la série des *Harry Potter*, J.K. Rowling, n'est pas mieux lotie puisque, lorsqu'elle est évoquée dans un manuel d'enseignement professionnel, on parle « *d'un auteur anglais* » (Delagrave ; 2004). Pour leurs aînées, la situation est encore pire puisque Madame de Staël apparaît deux fois seulement et Louise Labé n'est utilisée qu'une seule fois. Ajoutons à cela, quelques poétesses, Madame Fouillé, l'auteure du *Tour de France de deux enfants* et

des paroles de chanson écrites par Janis Joplin et l'ensemble des auteures citées dans les manuels scolaires est ainsi obtenu.

Sont parfois évoqués les grands noms du Music-hall ou des actrices des années 30, comme Louise Brooks ou Mistinguett. Mais là encore, elles sont plus représentées que véritablement citées, à l'image de cette légende d'une photographie de Mistinguett : « *une des première vedette du Music-Hall : Mistinguett. Dans les années 20, elle vécut le passage du café-concert au music-hall et dut sa célébrité à sa gouaille et à la beauté de ses jambes.* » (Magnard ; 2002), accompagnée d'aucun commentaire.

La situation s'améliore quelque peu si l'on considère les journalistes. En effet, il semble que les articles de presse utilisés dans les manuels d'histoire soient le type de document le plus « paritaire » ou plutôt le type de document où il y a le moins d'écart entre le nombre d'auteur-e-s hommes et femmes. C'est également le cas des textes qui proposent des témoignages d'individus quelconques. Ainsi on a 54 textes écrits par des femmes journalistes et 55 textes qui sont les récits de témoins historiques féminins. Ces deux catégories représentent à elles seules plus de la moitié des textes qui relèvent du domaine intellectuel, derrière les analyses des historiennes, des chercheuses diverses, les textes littéraires, les textes philosophiques et les œuvres des femmes artistes. Si l'on analyse cette hiérarchisation, on se rend compte que les écrits des femmes sont davantage utilisés lorsqu'elles ne sont que de simples témoins. Il est vrai que cela contribue à intégrer davantage les femmes dans le récit historique. Mais si cela leur donne un certain rôle historique, cela amenuise, en quelque sorte, leur rôle social. En effet, dans le cadre d'un enseignement de l'histoire marqué par les grands penseurs, les grandes figures politiques ou artistiques, il ne reste que peu de place pour les témoignages des citoyens α , et encore moins de place pour ceux des citoyennes α .

La situation la plus inquiétante reste celle des femmes artistes, peintres, plasticiennes, sculptrices, ou designers. A en croire les livres d'histoire, les femmes sont absentes de tous les courants artistiques. Mais pour être plus précis, il faudrait dire que les femmes sont absentes en tant qu'artistes, donc en tant que sujet, mais bien présentes dans les œuvres d'art, c'est-à-dire en tant qu'objet. Ce constat se vérifie particulièrement dans les manuels de première générale, puisque les nouveaux programmes ont intégré l'étude des grands courants artistiques de la fin du XX^e et du début du XX^e, ainsi que dans les manuels de seconde avec l'étude de l'art de la Renaissance. Or, en feuilletant ces pages, on se rend compte immédiatement que les femmes sont partout : que cela soit *Les demoiselles d'Avignon* de

Picasso, l'*Olympia* de Manet, *La naissance de Vénus* de Botticelli ou *La Joconde* de Léonard de Vinci, pour ne citer que les plus connus. Elles sont donc constamment représentées mais ne représentent jamais. Ainsi, pour prendre un exemple plus récent, les pages *Art et histoire* d'un manuel de Terminale (Belin ;2004), ne présentent que des artistes hommes contemporains. Les femmes apparaissent finalement dans le dernier dossier consacré à « *La haute couture, vitrine internationale de la France* » ; mais là encore, elles ne font que porter les créations d'Yves Saint Laurent, de Jean-Paul Gaultier ou de Christian Lacroix. Seule Coco Chanel tire son épingle du jeu. De même, dans un dossier consacré à *L'invention du design* et à l'apparition de la profession de créateur industriel, tous les designers cités sont des hommes. Les femmes sont présentes dans ces pages et font, comme précédemment figure d'ornement. En effet, l'une présente un modèle d'aspirateur, l'autre est accoudée à une imposante automobile et on trouve également un schéma comparant les évolutions morphologiques du téléphone, aux évolutions des canons esthétiques et vestimentaires féminins (Nathan ; 2002). Là encore, aucune question ne vient soulever ces aspects.

Cette approche de la femme-objet dans l'art trouve son paroxysme dans un dossier recherchant à répondre à la question suivante : « *Comment la femme est-elle représentée dans l'art de la Renaissance ?* » (Hachette, 2001). Dans cette étude de documents, on propose quatre tableaux représentant des femmes de Piero della Francesca, de Léonard de Vinci, de Raphaël et du Titien. Les quatre tableaux renvoient chacun à un type féminin bien précis, qui d'ailleurs sont devenus des types artistiques : dans le premier cas, on a la reine, dans le deuxième on a la vierge à l'enfant, dans le troisième, le portrait de la dame, et enfin on a la Vénus. D'aucune manière, les questions de ce dossier ne proposent de questionner ces types, ni de faire un lien entre la représentation des femmes (et non pas de la femme) dans l'art et sa place dans la société de la Renaissance. Il s'agit seulement d'étudier la technique, les thèmes évoqués. Soulignons d'ailleurs que dans les thèmes proposés pour comparer les œuvres, est proposé celui de la représentation de la beauté féminine. Il est certainement intéressant de le prendre en compte pour une meilleure approche des différents tableaux mais il faudrait l'analyser au préalable et justifier ce choix.

Concernant les courants artistiques plus récents, le constat est comparable. Car non seulement les femmes restent encore représentées (la relative baisse s'explique par l'essor de l'art abstrait), mais les œuvres des femmes artistes ne sont toujours pas présentées. Il y a deux exceptions : on propose une œuvre d'une designer allemande, Marianne Brandt, dans le cadre d'une double-page de présentation du mouvement du Bauhaus (Bordas ; 2003) et une

photographie d'une installation de l'artiste contemporaine Mariko Mori. A ces exceptions, s'ajoutent les œuvres de quelques photographes, mais cette courte liste s'arrête là.

Ce constat de l'absence des femmes dans l'art trouve un prolongement dans le domaine scientifique. En effet, aux vues des manuels d'histoire des lycées, les femmes n'ont pas du tout participé à la réalisation des progrès scientifiques. Pourtant leur participation pourrait être facilement présentée dans le cadre des chapitres sur l'industrialisation et les mutations de l'industrie dans le programme d'enseignement général et technologique ou dans les chapitres sur l'évolution du travail et ses conséquences dans le monde industriel (notamment le chapitre sur l'évolution des techniques) dans les programmes d'enseignement professionnel. Mais il n'en est rien puisque Marie Curie, par exemple, n'est citée que dans trois ouvrages : deux fois dans des légendes de photographies la représentant (dont une fois en compagnie de son mari) et une fois dans une biographie qui lui est consacrée (Nathan, 2002). De même Irène Joliot-Curie n'est évoquée qu'une seule fois. Sur un corpus de 37 ouvrages, cela semble bien mince. Un autre exemple particulièrement significatif est celui d'un dossier d'un livre de première qui se propose d'étudier le thème de « *La science en débat* » (Belin ; 2003). Dans cette double-page, sont évoqués des philosophes qui réfléchissent sur les sciences, comme Bergson ou Auguste Comte, mais aussi des scientifiques, comme le chimiste Marcellin Berthelot. Sur les six personnes présentées, on ne dénombre aucune femme, ni parmi les philosophes, ni parmi les scientifiques. Les femmes scientifiques de moins grande envergure ne sont pas non plus citées dans les manuels. On remarque par exemple dans un manuel de Première professionnelle la différence de traitement entre les photos représentant des hommes ou des femmes dans un laboratoire. Dans le premier cas, la légende stipule bien « *chercheurs* » alors que dans le deuxième cas, le paratexte ne présente plus la personne et sa fonction mais bien le lieu en question : « *laboratoire...* ».

C. DROIT A LA CONTRACEPTION ET A L'AVORTEMENT

Enfin, les manuels d'histoire du lycée évoquent les évolutions qui touchent les structures familiales, les unions, les mœurs en général. Les aspects les plus traités sont les aspects relatifs à la famille, notamment tout ce qui concerne la réduction des naissances, la baisse du nombre de mariage et la hausse des divorces. Deux manuels font état de l'évolution des modèles parentaux avec l'apparition des « *nouveaux pères* », en présentant par exemple, l'affiche du film *Trois hommes et un couffin* de Colline Serreau (Bordas ; 2004), la création d'un congé parental en suivant l'exemple nordique. Mais à la lecture de ces paragraphes, on ne peut s'empêcher de penser qu'ils sont proportionnellement trop longs, comparativement à la brièveté des passages qui traitent des évolutions du statut des femmes. Peut-être faudrait-il évoquer l'émergence de ces « *nouveaux pères* », tout en généralisant la reproduction de données sur le partage très inégalitaires des tâches domestiques entre les femmes et les hommes. Par ailleurs, le cas des couples homosexuels, hommes ou femmes, est quasiment ignoré. Un seul manuel fait état de la dépénalisation de l'homosexualité. Néanmoins la loi sur le PACS est présentée parmi les lois qui ont modernisé le droit français et apparaît dans la majorité des chronologies consacrées aux évolutions sociales françaises depuis 1945.

Avec l'évolution de la famille, sont évoquées les changements relatifs à la conception, à la natalité. Ces changements auraient pu être traités dans le domaine des droits civils, considérant que le droit à disposer de son corps est la condition préalable nécessaire à l'exercice des autres droits. On le traite dans le domaine des droits sociaux par commodité, dans la mesure où l'ensemble des manuels ont adopté cette approche. Néanmoins, il ne faut pas oublier que rattacher ainsi les droits à la contraception et à l'avortement au domaine des droits sociaux ne met pas particulièrement ces droits en valeur. En effet, même si les manuels d'histoire du lycée ne passent pas sous silence les conquêtes du féminisme que sont la légalisation de l'avortement et de la contraception, ces événements majeurs sont souvent noyés dans la masse des mesures touchant à bien d'autres domaines. On trouve alors les lois Veil et Neuwirth, aux côtés de l'abaissement de la majorité à 18 ans, de l'élection du président de la République au suffrage universel ou de la loi sur le PACS. Le fait que ces mesures soient littéralement noyées dans la masse, dans la plupart des ouvrages, accentue une fois encore, la vision d'un progrès linéaire, qui ferait de la modernité une notion transversale (avec l'amélioration de la situation des femmes, la plus grande prise en compte des jeunes...) et progressive.

Autre aspect négatif de cette évocation du droit à l'avortement et à la contraception, est la présence dans un manuel, d'un paragraphe à la formulation assez maladroite. En effet, le paragraphe en question s'intitule « *Une société devenue "permissive" ?* » et évoque les lois qui enregistrent les évolutions dans les domaines de la conception d'enfants, du mariage et de la sexualité. Les auteur-e-s font état ensuite, du « *débat permanents entre ceux qui dénoncent les effets, à leurs yeux, néfastes, d'une société devenue "permissive" et ceux qui considèrent qu'il s'agit là d'une adaptation normale, du comportement collectif et de la loi, à l'évolution de la société.* » (Hachette ; 2004). Intituler ce paragraphe de la sorte paraît exagéré, étant données les connotations négatives portées par la notion de permissivité. Avec un tel titre, il ne s'agit plus de la liberté des femmes et des couples mais bien du bon vouloir de la société et de l'Etat vis-à-vis de leur corps. De plus, parler de société permissive lorsque l'on parle d'avortement, renvoie davantage aux arguments des personnes qui le combattent, qu'à la notion de progrès social et individuel pour les femmes.

De manière générale, il semble, malgré tout, que l'évocation de la légalisation de la contraception et de l'avortement soit devenue une sorte de « passage obligé », aussi bien dans les textes d'auteur-e-s, que dans des dossiers consacrés aux évolutions sociales touchant les femmes. On peut ajouter que ces conquêtes sont les seules (mises à part les rares évocations des suffragettes) qui sont présentées parfois comme le résultat d'une lutte. On trouve ainsi des photographies des manifestations pro-avortement, ou des affiches du *Mouvement de Libéralisation de l'Avortement et de la Contraception (MLAC)*. L'aspect politique de ces conquêtes est également souligné car dans de nombreux cas on retrouve un extrait du discours de Simone Veil à l'Assemblée nationale, une photographie de celle-ci à la tribune ou un extrait du projet de loi lui-même.

On notera par ailleurs, la quasi-absence du Mouvement de Libération de la Femme et la faible fréquence d'utilisation du terme « *féminisme* » ou « *féministe* », qui s'explique par la crainte constante que suscitent ces termes dans le climat actuel d'anti-féminisme. Cette faible utilisation tend à nuancer une fois encore la présentation du féminisme comme véritable mouvement politique ; d'ailleurs le fait qu'il n'apparaissent que dans les pages consacrées aux évolutions sociales est significative de cet état d'esprit. Car si la contraception est bien présentée comme un résultat des luttes féministes (on les nomme parfois « *luttes féminines* », Foucher ; 2002), le féminisme n'est pas étudié, loin de là, au même titre que le socialisme par exemple. Dans les rares manuels qui veulent bien évoquer le féminisme en tant que tel,

l'approche linéaire qui tend à confondre évolutions des droits des femmes et modernité est nuancée, par la mise en avant de la notion même de lutte, luttes sociales, luttes pour l'acquisition de nouveaux droits. Mais ces manuels restent peu nombreux. Par exemple, sur l'ensemble du corpus, un manuel seulement évoque le « *Women's Lib* » aux Etats-Unis, dans une double-page sur l'Amérique des années 60 (Hachette ; 2004).

Il semble que les manuels destinés à l'enseignement technique soient plus enclins à adopter cette démarche que les manuels destinés à l'enseignement général et professionnel. Par exemple, un livre pour les premières STI-STL-SMS (Belin ; 2004) évoque dans le corps de la leçon « *le premier féminisme sous la III^e République* », parle explicitement du Mouvement de Libération de la Femme et propose un florilège des slogans féministes des années 70. Ajoutons qu'un manuel destiné à l'enseignement général, de la même maison d'édition, montre que « *Les associations féministes se sont multipliées, depuis le Mouvement de Libération de la Femme (1970), jusqu'à Ni putes ni soumises (2003).* » (Belin ; 2004).

Conclusion

Les nouveaux programmes du cycle terminal des lycées généraux invitent, pour la première fois, à « *choisir quelques thèmes clés pour étudier les rôles et le statut des femmes, tant en France, que dans le reste du monde* » (B.O. hors-série n°7, 2002). Les manuels d'histoire restent à l'image de cette mince invitation : si les femmes apparaissent bien dans les manuels d'histoire, elles restent sous-représentées et sont évoquées, le plus souvent, de manière marginale. Les femmes sont ainsi présentes dans le préambule des programmes mais pas dans les intitulés des leçons. De même, les femmes sont présentes dans les dossiers thématiques, dans le paratexte, mais rarement dans les textes d'auteur-e-s. Le féminisme n'est pas étudié, surtout pas en tant que mouvement politique, les écrivaines, les artistes ou les femmes politiques ont peu droit au chapitre et l'action des femmes est trop souvent passée sous silence, au profit des représentations de « *la femme* ». Certains stéréotypes sexistes persistent, certaines représentations archaïques ne sont pas questionnées.

Ce constat englobe presque uniformément les manuels d'histoire des lycées, quelles que soient les maisons d'éditions, les classes, les filières, les auteur-e-s. En effet, il est très difficile de hiérarchiser les différents manuels car les disparités restent importantes dans une même maison d'édition, ou au sein d'une même équipe de rédaction (concrètement cela signifie que l'on peut trouver un bon manuel d'un certain éditeur et trouver dans la même collection un ouvrage très insatisfaisant). De même, on ne peut véritablement traiter les différentes filières distinctement puisque de bonnes analyses côtoient des représentations stéréotypées, quelle que soit la filière. Il semble que les manuels destinés à l'enseignement technique se distinguent quelque peu mais la taille limitée de notre corpus ne nous permet pas de l'affirmer.

Les manuels de notre corpus se caractérisent donc par l'évocation marginale des femmes. Cette manière de faire ne constitue pas une brèche ouverte dans un récit historique masculin qui laisseraient une place croissante aux femmes. Elle risque au contraire, non pas de les intégrer progressivement, mais de marginaliser durablement les femmes, sous couvert d'une évocation ponctuelle et erratique. De ce fait, la promotion d'une histoire mixte est une nécessité. D'abord parce qu'une histoire masculine ne renvoie qu'à l'histoire de la moitié de l'humanité. Ensuite parce que la lutte contre l'effacement des femmes de la sphère publique doit favoriser l'adoption d'une véritable culture paritaire et réciproquement.

Les manuels d'histoire du secondaire doivent rendre compte de cette mixité et ne pas seulement inclure les femmes dans les formulations neutres, dans l'implicite. Il n'est pas nécessaire que les auteur-e-s des manuels modifient leurs sources, mais il faut qu'ils-elles modifient leur manière de les exploiter, afin de faire surgir des questionnements sur la place, le rôle des femmes et des hommes dans l'histoire. Il serait bon de prendre davantage de recul vis-à-vis des représentations des hommes et des femmes proposées aux élèves, en soignant les questions qui accompagnent les différents documents. D'autre part, la visibilité des femmes passe obligatoirement par la féminisation du langage, par la fin de l'inclusion des femmes dans l'universel car nommer c'est rendre visible, c'est reconnaître. Cela passe par l'emploi de vrais termes génériques pour remplacer les éternelles expressions « *les hommes* », « *les Français* ». Enfin, il s'agit d'arrêter de parler de « *la femme* », mais bien de parler des femmes pour ne plus renvoyer à une réalité figée et unique.

Bibliographie

- Bard Christine, *Les femmes dans la société française au XX^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2001.
- CRDP d'Orléans-Tours, *Pas d'histoire sans elles, Ressources pour la recherche et l'enseignement en histoire des femmes et du genre*, Orléans, SCEREN-CRDP, 2004.
- Duby Georges, Perrot Michelle (dir.), *Histoire des femmes en Occident* (Tomes I, II, III, IV, V), Paris, Plon, 1992.
- Fauré Christine (dir.), *Encyclopédie politique et historique des femmes*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.
- Fraisse Geneviève, *Les femmes et leur histoire*, Paris, Gallimard, 1999.
- Guillaume Denise, *Le destin des femmes et l'école, manuels d'histoire et société*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- Huot Hélène, *Dans la jungle des manuels scolaires*, Paris, Editions du Seuil, 1989.
- Lelièvre Françoise et Claude, *Histoire des femmes publiques contée aux enfants*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001.
- Mang Philippe, « Les manuels d'histoire ont-ils un genre ? », in Manassein Michel de, *De l'égalité des sexes*, Paris, CNDP, 1995.
- Perrot Michelle, *Les femmes ou les silences de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1998.
- Perrot Michelle, *Il était une fois...l'histoire des femmes : Michelle Perrot répond aux questions d'Héloïse et Oriane*, Evreux, Lunes Littérature, 2001.
- Rignault Simone et Richert Philippe, *Rapport au Premier Ministre sur la représentation des femmes et des hommes dans les livres scolaires*, Paris, La Documentation française, 1997.
- Ripa Yannick, *Les femmes actrices de l'histoire : France 1789-1945*, Paris, Sedes, 1999.
- Thébaud Françoise, *Écrire l'Histoire des femmes*, Paris, ENS éditions, 1998.
- Vouillot Françoise (dir), *Filles ou garçons à l'école : une égalité à construire*, Paris, MENRT, CNDP, 2000.
- Wievorka Annette, *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ?*, Rapport du Conseil Economique et Social, 2004.

Netographie

- Centre des Archives du féminisme :
<http://buweb.univ-angers.fr/EXTRANET/CAF>
- Documents pédagogiques, exemples de leçons :
<http://histgeo.ac-aix-marseille.fr>
- Fonds documentaire sur l’histoire des femmes et du genre en éducation :
www.lyon.iufm.fr/aspasie
- *Mnémosyne*, Association pour le développement de l’histoire des femmes et du genre :
www.mnemosyne.asso.fr
- *Musea*, un cybermusée d’histoire des femmes et du genre :
www.musea.univ-angers.fr
- Site Internet de la revue *Clio, Histoire, femmes et sociétés* :
<http://clio.revues.org>
- Site Internet du *National women’s history project* (Etats-Unis) :
www.nwhp.org

Corpus des ouvrages étudiés

- **Editions Belin**

- Chaudron Eric (dir.), *Histoire-Géographie Première STI-STL-SMS*, Belin, 2004.
- Bourquin Laurent (dir.), *Histoire Première S*, Belin, 2003.
- Bourquin Laurent (dir.), *Histoire Terminales ES-L-S*, Belin, 2004.

- **Editions Bertrand-Lacoste**

- Le Pellec Jacqueline (dir.), *Histoire Seconde*, Bertrand-Lacoste, 2001.
- Le Pellec Jacqueline (dir.), *Histoire Terminales ES-L-S*, Bertrand-Lacoste, 2004.

- **Editions Bordas**

- Baylac Marie-Hélène, *Histoire Première L-ES*, Bordas, 2003.
- Baylac Marie-Hélène, *Histoire Terminales S-L-ES*, Bordas, 2004.

- **Editions Bréal**

- Gaillard Jean-Michel (dir.), *Histoire Première L-ES*, Bréal, 2003.
- Gaillard Jean-Michel (dir.), *Histoire Terminale S*, Bréal, 2004.

- **Editions Casteilla**

- Durand Corinne, Lecaillon Jean- François, Navet-Bouron Françoise, *Histoire-Géographie Terminale Bac Pro*, 2003.

- **Editions Delagrave**

- Renet Jacqueline (dir.), *Histoire- Géographie, Première Bac Pro*, 2004.
- Renet Jacqueline (dir.), *Histoire- Géographie, Terminale BEP*, 2002.
- Renet Jacqueline (dir.), *Histoire- Géographie, CAP*, 2003.

- **Editions Foucher**

- Michelin Joël (dir.), *Histoire – Géographie Première Bac Pro*, Editions Foucher, 2002.
- Michelin Joël (dir.), *Histoire – Géographie Terminale Bac Pro*, Editions Foucher, 2002.
- Michelin Joël (dir.), *Histoire – Géographie Seconde professionnelle BEP*, Editions Foucher, 2003.
- Michelin Joël (dir.), *Histoire – Géographie CAP*, Editions Foucher, 2003.

- **Editions Hachette**

- Lambin Jean-Michel (dir.), *Histoire Seconde*, Hachette éducation, 2001.
- F. Barrié (dir.), *Histoire – géographie Seconde professionnelle BEP*, Hachette, 2003.
- F. Barrié (dir.), *Histoire – géographie Première professionnelle Bac Pro*, Hachette, 2004.
- F. Barrié (dir.), *Histoire – géographie Terminale BEP*, Hachette, 2004.
- J.-L. Pinol (dir.), *Histoire – Géographie Première STT*, Hachette, 2003.
- J.-M. Lambin (Dir.), *Histoire Terminales ES-L-S*, Hachette, 2004.
- J.-M. Lambin (Dir.), *Histoire Premières ES-L-S*, Hachette, 2003.
- Barrié François, *Histoire – Géographie CAP*, Hachette Technique, 2003.

- **Editions Hatier**

- Bourel Guillaume, Chevallier Marielle (dir.), *Histoire Terminales L / ES*, Hatier, 2004.
- Bourel Guillaume, Chevallier Marielle (dir.), *Histoire Première S*, Hatier, 2003.
- Bourel Guillaume, Chevallier Marielle (dir.), *Histoire Seconde*, Hatier, 2001.

- **Editions Magnard**

- Lauby Jean-Pierre (dir.), *Histoire-Géographie Premières STI / STL / SMS*, Magnard, 2004.
- Lauby Jean-Pierre (dir.), *Histoire-Géographie Première STT*, Magnard, 2002.
- Casta Michel (dir.), *Histoire Terminale S*, Magnard, 2004.
- Barbier Bruno (dir.), *Histoire Première ES, L / S*, Magnard, 2003.

- **Editions Nathan**

- Marseille Jacques (dir.), *Histoire Seconde*, Nathan, 2001.
- Le Quintrec Guillaume, *Histoire Première L – ES*, Nathan, 2003.
- Marseille Jacques, *Histoire Terminale L – ES – S*, Nathan 2004.
- Carlot Yvan, *Histoire – Géographie Première STT*, Nathan, 1997 (1^{ère} édition), 2002 (réédition).
- Dieudonné Daniel, *Histoire – Géographie Première Bac Pro*, Nathan, 2003.

Annexes

1. Grille de lecture

I. Domaine des droits politiques

- SUFFRAGE
 - Mouvements féministes
 - Mise en évidence ou non du suffrage universel masculin
- PARTICIPATION AU POUVOIR POLITIQUE
 - Représentations des reines et des figures politiques
 - Loi sur la Parité
 - ⇒ Féminisation des fonctions politiques
 - ⇒ Enjeux et limites de la loi

II. Domaines des droits civils

- LIBERTE PERSONELLE
 - Statut juridique (absence de tutelle)
 - Mouvements d'acquisitions des droits
- DROITS A L'EDUCATION
 - Evocation de la mixité tardive

III. Droits économiques et sociaux

- RÔLE DE PRODUCTION ECONOMIQUE
 - Féminisation des noms de métiers, répartitions stéréotypées ou non de ces métiers
 - Rôle des femmes dans l'industrialisation
 - Rôle des femmes dans la 2^{nde} G.M. ⇒ Limites de l'analyse sur l'émancipation.

- RÔLE CULTUREL, SCIENTIFIQUE

- Personnalités d'envergure citées
- Auteur-e-s des documents (textes littéraires, journalistiques, photos, œuvres d'art)

- RÔLE SOCIAL

- Cantonnement aux fonctions biologiques ou éducative
- Participation aux mouvements sociaux

- DROITS A LA CONTRACEPTION

2. Récapitulatif des ouvrages étudiés (total = 37 manuels) :

	Seconde	Première	Terminale	Total
Générale	4	7	8	19
Technique	0	5	0	5
Professionnelle	2 +3 CAP	4	4	14

3. Biographies

	Hommes		Femmes	
	Nombre de biographies présentées	%	Nombre de biographies présentées	%
Biographies Total : 1004	988	98,4%	16	1,6%

Proportion des biographies consacrées aux hommes et aux femmes, tous niveaux et toutes filières confondues.

Sur un total de 22 livres (19 du général et 3 du technique)

Sur les neuf on a : - **Margaret Thatcher x4**

- **Simone Veil x3**

- Hanna Arendt x2

- Marie Curie x2 (en fait, 1,5 car partage une biographie avec Pierre Curie)

- Françoise Giroud x1
- Rosa Luxemburg x1
- Madame Rolland x1
- Sophie Scholl x1 (en fait, 0,5 car partage une biographie avec Hans Scholl)
- Flora Tristan x1

4. Auteur-e-s des différents documents par sexe et par domaine.

	Auteur-e-s des documents utilisés dans les manuels Nombre total de documents : 4161			
	Hommes 93,9% Nombre total d'auteurs : 3907		Femmes 6,1% Nombre total des auteures : 254	
	Nombre d'auteurs utilisés	%	Nombres d'auteures utilisées	%
Personnalités Politiques	1621	38,96%	45	1,06%
Intellectuel-le-s Artistes, journalistes, auteur-e-s, chercheurs-euses...	2219	53,33%	207	5%
Domaine de l'économie	46	1,1%	2	0,05%
Domaine de la science	21	0,5%	0	0

Lecture : 38,96% des documents présentés ont pour auteur un homme politique.

- Sur les 254 documents, dont les auteures sont des femmes, on a, selon le type de texte :

- Témoignages = 55 (21,7%)
- Journalistes = 54 (21,3%)
- Femmes politiques = 45 (17,7%)
- Historiennes = 24 (9,4%)
- Chercheuses diverses = 23 (9 %)
- Littérature = 18 (7,1%)
- Philosophie = 18 (7,1%)
- Artistes = 17 (6,7%)

- Plus précisément, on a :

- ♦ Le domaine politique :
 - **Simone Veil x9**
 - **Margaret Thatcher x4**
 - Olympe de Gouges x3
 - Elisabeth Guigou x3
 - Arlette Laguiller x2
 - George Sand x2
 - Margie Sudre x2
 - Madeleine Albright
 - Martine Aubry
 - Hubertine Auclert
 - Catherine Trautmann
 - Les dix signataires du manifeste pour la parité
 - Une communiste allemande déportée
 - Eugénie Niboyet, journaliste pro-vote à *La voix des femmes*
 - Une procureure du TPI
 - La Princesse de Metternich
 - Militante Parti populaire démocrate
 - Militante SFIO
- ♦ Le domaine des intellectuelles :
 - **Simone de Beauvoir x9**
 - **Simone Weil x8**
 - **Hanna Arendt x5**
 - Flora Tristan x4

- Madame Fouillé x3 mais beaucoup plus en fait car utilisation de son pseudonyme.
- Mélita Manschmann x3
- Michelle Perrot x3

- Lucie Aubrac x2
- Françoise Giroud x2
- Mona Ozouf x2
- Comtesse de Pange x2
- Madame de Staël x2
- Françoise Thébaud x2

- Elisabeth Badinter
- Claire Brétécher
- Marguerite Duras
- Janis Joplin
- Louise Labé
- Margaret Maruani
- Janine Mossuz-Lavau
- Catherine Omnès
- Christiane Rochefort
- Marguerite Yourcenar

- Journalistes x **49**,
- Chercheuses diverses x **21**,
- Historiennes x **16**,
- Journaliste féministes x **3**,
- Artistes x **15**, (photographes x2, designeuse x1, peintres x5, poétesses x3, écrivaines x 4),
- Témoignages divers x **30**,
- Témoignages résistantes (2) et déportées x **16**.

♦ Le domaine économique :

- Témoignages d'ouvrières x **2**.