



Haute école pédagogique
Avenue de Cour 33 – CH 1004 Lausanne
www.hepl.ch

Master of arts en enseignement pour le secondaire I

**La présence et la représentation des femmes dans le nouveau livre
de l'élève *Histoire 9^{ème}* des écoles romandes**

Mémoire professionnel

Travail de Salmon Lucas (p41537) et Santagata Vincenzo (p40701)

Sous la direction de Siné Carole

Membre du Jury Progin Laetitia

Lausanne, juin 2020.

« Un chercheur, c'est quelqu'un qui a beaucoup appris, et chez beaucoup de personnes différentes. » (P. Bourdieu)

« Comprendre, c'est compliquer. » (L. Febvre)

Remerciements

Un travail d'une certaine haleine tel qu'un mémoire gagne à se nourrir d'expertises, conseils, suggestions de personnes plus expertes que les deux mémorants.

Nous citons et remercions donc Carole Siné notre directrice de mémoire pour son engagement, son exigence de qualité, ses conseils et sa traque de la perfection. Nous pensons aussi à des membres de l'équipe de rédaction du nouveau manuel *Histoire 9^{ème}* pour avoir trouvé un strapontin de temps dans leur agenda surchargé à la suite des événements sanitaires de ces derniers mois.

Slams finaux (« systématiquement pris par l'envie ; d'un instant funky, non pas de facétie ») :

Lucas : je souhaite également remercier ceux·celles à qui je dois tout, mon amour pour l'histoire et la vie en général : ma mère « la Mama », mon père, mon frère, Zinette, Tata Yoyo, et Anja Glover ainsi que la Great Big Family.

Vincenzo : remerciements spéciaux à la *crew* de Rennaz (*sissi*) pour leur entrain et avoir fait bloc en des temps pas évidents, à Lara S. von Züri pour ses péremptoires et durables encouragements à ne pas lâcher, et aux 11VP ITA et RAC I de Prilly, qui chaque jour m'ont rappelé que cela valait la peine de faire ce que l'on fait.

Salmon Lucas
Santagata Vincenzo

Table des matières

1	Introduction	5
1.1	Choix du sujet	5
1.2	Problématique	6
1.2.1	Contexte.....	6
1.2.2	Revue de littérature.....	7
1.3	Cadre légal.....	10
1.3.1	Bureau de l'égalité Femme-Homme	11
1.3.2	<i>De jure</i> à <i>de facto</i> : priorisation de l'égalité professionnelle et salariale.	12
1.3.3	Question de recherche, hypothèse : définition de l'objet.....	13
2	Cadre conceptuel	14
2.1	Les études genre et le genre	14
2.1.1	Les études genre	14
2.1.2	Le genre	15
2.2	Inégalités de genre et domination masculine	15
2.3	Les stéréotypes de genre.....	17
2.4	Manuels scolaires.....	18
2.5	Concept de représentation	19
3	Méthodologie.....	20
3.1	Partie quantitative	21
3.1.1	Les documents écrits	22
3.1.2	Les documents iconographiques	24
3.2	Partie qualitative.....	25
3.3	L'entretien avec l'équipe de rédaction	26
4	Présentation et analyse des résultats	26
4.1	La place inégale des hommes et des femmes dans le manuel : une surreprésentation masculine.	26
4.1.1	Une inégalité dans tous les types de documents.....	27
4.1.2	Textes écrits (sources et textes de contextualisation). Comparaison en termes absolus, présences de femmes vs présences d'hommes.	28
4.1.3	Sources iconographiques. Comparaison en termes absolus, présences de femmes et présences d'hommes.	30

4.2	Le manuel idéal : entre désirs paritaires et exigences structurelles, l'opportunité manquée des sources créées intentionnellement.....	32
4.2.1	L'exception des portraits	33
4.2.2	Une histoire écrite par les hommes : la quasi-absence d'auteur·e·s de sources.	34
4.2.3	Un effort pour éviter les chapitres réservés aux femmes.....	35
4.3	Les iconographies : une représentation encore différenciée.....	37
4.3.1	Les relations et interactions des femmes et hommes dans les images.....	37
4.3.2	Les rôles des personnages : part des personnages principaux et des personnages figurants.	39
4.3.3	L'action en lien avec le personnage	40
4.3.4	Personnage célèbre ou quelconque	42
5	Conclusion.....	43
5.1	Une supériorité numérique et représentative masculine	43
5.2	Des efforts notables mais non homogènes qui viennent nuancer le constat strictement chiffré	43
5.3	Des possibilités de mieux prendre en compte la parité de genre.....	44
5.4	Implications pour la profession : des focales sur le thème et des compléments pour rééquilibrer la présence féminine	45
	Bibliographie.....	46
	Annexes	49
	Tableau Bilan de décompte : documents écrits	50
	Tableau Bilan de décompte : sources iconographiques et autres	51
	Tableaux représentation féminine dans les sources iconographiques.....	52
	Tableaux représentation masculine dans les sources iconographiques.....	55
	Réponses de membres de l'équipe de rédaction du nouveau manuel <i>Histoire 9^{ème}</i>	58

1 Introduction

1.1 Choix du sujet

« Le tout est plus que la somme des parties ». Chacun de nous deux, avec ses propres intérêts, motivations, sensibilités et parcours a tenu à effectuer le mémoire sur ce sujet. L'un de nous est historien, l'autre sociologue du politique. Paroles de chacun de nous...

Lucas : « Au 3^e semestre de ma formation de Master enseignement en secondaire I je me suis inscrit à un séminaire nommé *Stéréotypes et genre en formation* dirigé par Myriam Posse. Ayant conscience qu'il s'agissait du dernier séminaire pédagogique de ma formation, j'ai voulu enrichir mes connaissances sur cette thématique. Elle me semblait, et me semble toujours, indispensable pour pouvoir enseigner correctement. Cela m'a permis d'être sensibilisé aux constructions sociales que sont les genres, à ces schémas que nous avons intégrés depuis notre plus jeune âge et que nous ne cessons de reproduire au quotidien. Ces constructions forment « le cadre dans lequel les individus sont « produits » et deviennent des sujets » (Berini & al, 2009, p.75). Cette prise de conscience est pour moi centrale pour pouvoir évoluer dans une société dont je suis acteur, avec de surcroît une responsabilité cruciale dans l'éducation des nouvelles générations. D'autant plus que nous enseignons l'histoire, une discipline qui reste encore très largement masculinisée dans laquelle les femmes ont été reléguées au second plan voire en sont quasiment absentes. Même si de nombreuses études et ouvrages tendent à les réhabiliter depuis plusieurs années.

Dans le cadre de mon Master de recherche j'avais pu suivre un cours à l'université sur *Les femmes et les enfants pendant la Ière Guerre mondiale* dispensé par Yannick Ripa, l'une des spécialistes de l'histoire des femmes et du genre dans le monde francophone. A travers ce cours je découvrais une autre facette de l'histoire, celle de l'autre partie de l'humanité qui ne prenait pas part directement aux combats mais qui subissait tout autant la guerre. En décidant de devenir enseignant, j'ai donc voulu transmettre une histoire plus inclusive, plus égalitaire, mais il me manquait encore des connaissances.

Vincenzo : « Etant vraiment captivé par la recherche et la littérature académique, dans mes thèmes de prédilection en sciences sociales, j'ai pu être rodé au fait que les identités et les attributions identitaires sont des construits sociaux. Comme Lucas, les cours d'histoire contemporaine suivis à la faculté de sciences politiques m'ont fait prendre conscience du rôle des femmes dans le dispositif d'effort de guerre pendant la Première Guerre mondiale, bien

que cela ne soit nullement présent dans l’imaginaire collectif. La guerre a été *faite* par des hommes...

Mais jusqu’ici, je n’avais malgré tout encore jamais eu la possibilité d’avoir à faire avec la perspective de *gender*. J’ai donc saisi l’occasion de ce mémoire pour me familiariser et mettre en œuvre les outils de ce courant de recherche. De loin, ce champ m’a toujours paru un terrain glissant, naviguant de façon pas toujours claire entre militance revendicative et prétention scientifique. J’ai donc voulu m’y attaquer et en constater postulats, théories, méthodes et résultats de recherche. L’appliquer dans le cadre scolaire était ensuite une bonne opportunité pour un terrain familier et utile professionnellement. C’est donc avec cette posture que j’ai décidé de me lancer dans une telle étude, permettant d’un côté d’encadrer de façon critique un manuel d’histoire, et de l’autre de me familiariser avec les théories du genre. Cela était gage, aussi, de pouvoir discuter de ma pensée qui est celle de viser à dissoudre la valeur de l’égalité homme-femme dans l’enseignement plutôt que d’aborder ce thème en aparté, au travers de pages spéciales ou d’autres activités avec la focale explicite de l’égalité : à mon sens, celles-ci ne font que rappeler une différence mais en les stigmatisant, en les faisant passer pour des compléments à des contenus qui sont ainsi implicitement pointés comme plus importants.

Pour terminer, nous reprendrons une formule de l’historienne étasunienne Joan Scott pour expliquer notre démarche : nous ne considérerons ici le genre ni comme « idéologie » ni comme une « théorie », mais bien comme un outil d’analyse (Scott, 1988).

1.2 Problématique

Notre intérêt pour la thématique de genre et les inégalités de genre est né de nos parcours respectifs. Il a suivi un cheminement très différent pour nous deux, et s’est affirmé au gré de nos expériences personnelles, de nos rencontres, mais aussi d’un contexte spécifique, celui de la récente vague féministe et du slogan « #me too ».

1.2.1 Contexte

Notre étude s’inscrit dans un contexte particulier. C’est celui d’une contestation, d’une remise en question sociale majeure et de crispations à propos de la place et du rôle de la femme dans la société. Cette contestation est née sur les réseaux sociaux, à partir du cri d’alarme de victimes de violences physiques et psychologiques : c’est l’affaire Weinstein en octobre 2017 qui en sera le réel tremplin médiatique¹. Le hashtag « #MeToo » en sera le slogan. Pourtant

¹ Le producteur cinématographique américain Harvey Weinstein est publiquement accusé par plusieurs actrices de harcèlements et agressions sexuelles au cours des décennies précédentes.

son histoire est plus ancienne, et peu connue du grand public. Ce slogan a été créé en 2007 par une militante afro-américaine, Tarana Burke, qui a lancé le mouvement « Me too Movement » pour venir en aide aux victimes d'agressions sexuelles dans les quartiers défavorisés² (Fofana, 2018). Il est aujourd'hui le marqueur d'une prise de conscience d'une partie de la population en Occident, notamment de *l'intelligentsia féminine*. Encore récemment, en février 2020, la cérémonie des Césars a été le théâtre de tensions et de malaises autour de l'affaire Polanski³. Preuve que cette prise de conscience est toujours d'actualité et qu'elle s'accompagne également d'une volonté de dénoncer l'immuabilité de certaines institutions face à de tels actes.

Ce mouvement a relancé le débat sur l'égalité des sexes et a permis de mettre davantage en lumière la thématique des constructions et des inégalités de genres, thématique qui avait déjà le vent en poupe depuis de nombreuses années dans le milieu universitaire. Nous sommes donc, à l'heure où nous rédigeons ce travail, fortement sensibilisés par cette actualité. Notre formation à la HEP nous a fourni quelques outils théoriques pour analyser les inégalités de genre et par la même occasion nous a amené à nous interroger sur notre propre rôle dans la société, en tant qu'homme et en tant qu'enseignant de surcroît. Nous pensons plus particulièrement au séminaire d'une formatrice de la HEP, Myriam Posse, sur *Stéréotypes et genre en formation. Les inégalités de genre : de la société à l'école*, dans lequel nous avons eu l'occasion de débattre autour de cette thématique et d'étudier des articles scientifiques. C'est d'ailleurs en faisant un travail certificatif sur l'article de Sabrina Sinigaglia-Amadio sur la place et la représentation des femmes dans les manuels scolaires français (Sinigaglia-Amadio, 2010) que la thématique de ce mémoire nous est apparue. Nous nous sommes rapidement rendus compte de la nécessité d'approfondir cette question des *gender studies*, et pour cela il nous a fallu plonger dans une littérature abondante et variée.

1.2.2 Revue de littérature

Il n'est pas question ici de faire l'état actuel de l'ensemble des études de genre, mais nous allons nous centrer sur la question des représentations de genre dans les produits culturels à destination des plus jeunes. Pour cela nous fonctionnerons à rebours, en nous focalisant dans un premier temps sur les récents travaux de mémoires, puis sur les dernières études

² https://www.liberation.fr/planete/2018/01/12/qui-est-tarana-burke-la-femme-a-l-origine-de-metoo_1621704

³ https://www.francetvinfo.fr/culture/cinema/cesar/la-honte-comment-la-45e-ceremonie-des-cesar-a-basculer-en-sacrant-roman-polanski-comme-meilleur-realisateur_3846315.html

scientifiques, et enfin nous ouvrirons sur quelques grands travaux sur le genre, récents ou non, qui ont fait avancer cette thématique et non le lien éventuel avec le monde politique.

Pour notre recherche, nous avons donc d'abord prospecté du côté des récents mémoires afin de savoir si, comme nous, d'autres étudiants avaient choisi ce sujet. Pour la seule HEP de Lausanne, quatre mémoires ont été soutenus sur la place des femmes dans les manuels scolaires depuis 2014, et dans des disciplines très différentes : physique, français, histoire. Il est intéressant de souligner que malgré la pluralité disciplinaire de ces recherches, les résultats qui en découlent en sont très similaires. Les femmes sont sous-représentées du point de vue iconographique mais aussi littéraire (Nadesan, 2014) avec une nette infériorité du nombre d'auteures féminines pour les documents sources ou les citations (Crottaz & Loeffler, 2018). Elles sont également fortement stéréotypées ; à la fois dans leurs rôles, majoritairement domestique et familial (Drushke, 2019) et dans leur apparence, le plus fréquemment en blonde et en jupe (Nadesan, 2014).

C'est aussi leur histoire qui est racontée de manière lacunaire. Des thématiques essentielles n'apparaissent pas, telles que l'histoire du féminisme (Keller, 2014) et on pourrait aussi citer l'absence de nombreuses personnalités historiques. Ainsi, ces récentes recherches de mémoires faites par des enseignant·e·s à l'époque en formation convergent vers un même résultat, celui d'une représentation inégalitaire et stéréotypée du genre féminin dans les manuels scolaires de Suisse et de France.

Mais qu'en est-il de la recherche scientifique à proprement parler ? L'article qui nous a mis sur la voie de cette thématique est celui de la sociologue et spécialiste des inégalités et discriminations hommes-femmes Sabrina Sinigaglia-Amadio *Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : persistance des stéréotypes sexistes* publié en 2010. Elle y dénonce ce même mécanisme de sous-représentation et de stéréotypisation de la femme. A titre d'exemple, elle est parvenue à démontrer que seul 1,44% des femmes sont en position de « domination » parmi les manuels choisis (p. 4). Comme pour les mémoires cités précédemment, elle se base sur une méthode à la fois quantitative pour le comptage des personnages et qualitative pour la description de ces dernier·ère·s. On doit cette méthode à une étude faite par deux universitaires françaises, Carole Brugeilles et Sylvie Cromer (2005). Elles y proposent un modèle d'analyse et de récolte des données sur les caractéristiques des personnages et de leur représentation dans un manuel scolaire *lambda*, d'une quelconque discipline scolaire. Nous nous sommes donc fortement inspirés de ce modèle proposé. On peut également citer la thèse de doctorat de Franziska Schärer, une enseignante et directrice

d'établissement scolaire en suisse-alémanique. Publiée en 2008, elle s'est basée sur une soixantaine de manuels scolaires suisses pour démontrer les inégalités de genre et cela au travers du prisme de la linguistique féministe. Une de ses conclusions les plus frappantes, et qu'elle reprend dans l'intitulé de sa recherche, est la suivante : « Alors que le nom de métier le plus fréquent désignant des hommes est le terme roi, le plus important se référant aux femmes est celui de sorcière » (p. 162).

Ces recherches s'inscrivent dans les *cultural studies*, un courant de recherches né en Angleterre dans les années 1960. Ayant pour but d'étudier la culture de masse et les « sous-cultures », il n'arrivera que vingt ans plus tard dans le monde francophone. Ce courant prendra une forme plus ethnographique en cherchant à valoriser les pratiques identitaires et la construction de collectifs (Van Damme, 2004). C'est également la période où les *gender studies* s'imposent face aux *women's studies* et s'institutionnalisent dans les sciences humaines (Schwartz, 2002). Une trentaine d'études sont faites sur les représentations sexistes dans les manuels scolaires entre 1975 et 2005 (Sinigaglia-Amadio, 2010). Les travaux de Bourdieu (1990) ont aussi beaucoup apporté à la différenciation sexuelle dans le paysage social.

Dans ce contexte intellectuel, les études critiques des contenus sexués dans des productions culturelles deviennent de plus en plus en vogue, notamment en France. Avant les supports pédagogiques, ce sont les livres d'enfants qui ont fait l'objet d'études car ils explicitent de manière plus évidente les représentations de genre (Bereni & al., 2009).

Ce sont parfois les institutions politiques qui vont impulser la recherche scientifique. Le contenu des manuels scolaires est questionné dès la fin de la Seconde Guerre mondiale lors du Congrès général de l'UNESCO en 1946. Mais la lutte contre les stéréotypes dans les outils pédagogiques est mise en lumière lors de la Conférence mondiale de la décennie des Nations Unies pour la femme, en 1981. Au cours de la décennie suivante, de nombreuses recherches scientifiques mettent en avant l'impact de ces représentations dans la construction identitaire des jeunes (Brugeilles & Cromer, 2005). En 1996, le premier ministre français Alain Juppé demande à une députée et à un sénateur d'effectuer une mission pour analyser les représentations des hommes et des femmes dans les livres scolaires. Les conclusions du rapport de Simone Rignault et Philippe Richert (1997) attestent celles des études précédentes : l'image donnée de la femme dans les manuels scolaires ne permet pas à la jeune fille de trouver les modèles positifs d'identification. Elle n'y trouve la plupart du temps que des modèles de mère, d'épouse et de ménagère. Pas ou peu valorisée pour ses qualités, elle n'est

pas invitée à participer à la vie économique, ni à l'histoire de son pays (Rignault & Richert, 1997).

La place et la représentation des femmes dans les manuels scolaires est donc une thématique qui concerne aussi le monde politique et scientifique, en plus du scolaire. Son analyse dans une perspective genrée a pris son impulsion dans le monde francophone à partir des années 1990/2000. Les récentes études ont permis de montrer le paradoxe entre les prescriptions politiques des Etats et organismes divers pour la promotion de l'égalité des représentations et contre les stéréotypes de genre, et le contenu des manuels scolaires produit par des maisons d'édition privées. Nous reviendrons plus spécifiquement sur la législation suisse dans une prochaine partie. Pour le moment nous pouvons affirmer que nous nous situons dans ce courant littéraire et scientifique.

En vue de ce qui a été dit précédemment, notre étude va permettre d'interroger les représentations de genre du nouveau moyen d'enseignement romand, déjà utilisé dans certains établissements, et de mettre ce résultat en comparaison avec les prescriptions officielles du Canton et du Conseil fédéral.

1.3 Cadre légal

En Suisse et dans le canton de Vaud, il existe des textes de loi portant sur l'égalité entre homme et femme. Au niveau fédéral, il s'agit de la *Loi sur l'Egalité* (LEg)⁴, dans le canton de Vaud c'est la *Loi d'application dans le Canton de Vaud de la loi fédérale du 24 mars 1995 sur l'égalité entre femmes et hommes* (LVLEg)⁵. Mais dans ces deux textes, une formation scolaire orientée envers une égalité de genre n'est pas une priorité explicite. C'est-à-dire qu'il n'y a aucun article légal qui parle explicitement de la promotion de l'égalité à l'école, d'égalité dans la formation scolaire, ou de valeurs et contenus égalitaires à l'école. Au niveau fédéral et cantonal des bureaux de l'égalité sont actifs mais aussi dans ce cas, en matière de formation scolaire, ces offices n'ont pas d'attributions légales spécifiques.

Quels aspects de l'égalité ces lois citent-elles ? Au niveau fédéral, la LEg se concentre plus explicitement sur la mise en place de procédures d'égalité dans le monde professionnel. C'est plutôt la LVLEg vaudoise qui concrétise des aspects plus liés à de la formation pour une parité, mais le scolaire n'est pas évoqué.

⁴ <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19950082/index.html>

⁵ https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dec/befh/LVLEg.pdf

Le règlement d'application de la loi cantonale, le RLVLEg⁶, mentionne le Bureau de l'Égalité Femme-Homme (BEFH) et lui attribue une mission, celle « d'organiser, avec les instances spécialisées, la formation et le perfectionnement sur les questions relatives à l'égalité » (Art. 3 al. 1 RLVLEg). Pour le canton de Vaud, l'égalité hommes-femmes dans la scolarité passerait donc avant tout par le BEFH, qui est ancré dans la loi comme organisme cantonal ayant l'attribution des politiques de l'égalité et des leviers financiers pouvant la promouvoir.

1.3.1 Bureau de l'égalité Femme-Homme

Le BEFH ayant été créé en 1991⁷, le Canton de Vaud n'a ainsi pas attendu la base légale nationale pour agir dans ce sens. Dans ses attributions, il se donne explicitement, cette fois-ci, un axe stratégique de « promotion de l'égalité dans la formation » (Hanselmann, 2016, p. 4). Les concrétisations visibles et lisibles sont notamment l'organisation de projets scolaires et de journées de métiers : plus précisément en concevant du matériel pédagogique, en collaborant avec la Haute Ecole Pédagogique (HEP) pour la formation des enseignant·e·s, et en organisant des journées *Osez tous les métiers* pour pousser les jeunes à visiter des métiers au-delà de l'étiquetage sexué de ces derniers.

En définitive, c'est vers le canton qu'il faut se tourner pour le traitement de l'égalité des sexes au niveau scolaire. Pourtant, pour Vaud, on notera que bien qu'il y ait donc présence de moyens d'enseignements édités par le BEFH, l'intervention s'effectue au final dans une posture que l'on pourrait qualifier de *corrective*. Les constats sont que :

- Il n'y est nullement explicité de concevoir des enseignements scolaires, directement dans les matières scolaires, qui tiennent compte de cette inégalité postulée et concrétisée dans un appareil bureaucratique et dans des textes et prescriptions législatifs ;
- Il n'y est nullement question de moyens d'enseignement généraux à concevoir en tenant compte de ce postulat d'égalité et d'éradication de discriminations entre hommes et femmes.

Le problème qui peut et doit être ainsi soulevé, est que le sujet de la discrimination et de la promotion de l'égalité homme-femme est ainsi toujours posé à côté, en parallèle, en complément de cours considérés comme normaux et par implicite auto-suffisants. Il s'agirait

⁶ https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dec/befh/PUBLICATIONS_-_REFONTE/ACV/RLVLEg_2018.pdf

⁷ <https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/departement-des-infrastructures-et-des-ressources-humaines-dirh/bureau-de-legalite-entre-les-femmes-et-les-hommes-befh/#c2019552>

plutôt à notre sens d'*intégrer* pleinement dans le cours et tout au long de celui-ci une dimension égalitaire et égalitariste, en concevant un cours et un moyen d'enseignement avec, entre autres, cette perspective et cette problématique.

1.3.2 De jure à de facto : priorisation de l'égalité professionnelle et salariale.

Si l'égalité homme-femme est présente donc dans les constitutions fédérale (art. 8 Constitution fédérale⁸) et vaudoise (art. 10⁹) et gravée dans des lois fédérales et cantonales, en ce qui concerne le scolaire cette égalité homme-femme se concrétise dans des projets pédagogiques cantonaux. Mais face à un questionnement et une posture plus critique, des problèmes apparaissent quant à la portée et l'efficacité de leur implémentation.

De manière générale dans la société, en regardant certaines statistiques fédérales et cantonales de type *flyers* grand public¹⁰, les axes de travail et de promotion de l'égalité semblent comme dit plus orientés vers les problèmes d'égalité dans la sphère professionnelle et en matière salariale. Déjà là, la constatation est assez éloquente : l'égalité n'est pas atteinte¹¹, selon ces statistiques assez récentes (2016 et 2018).

Dans ces statistiques, des dimensions en lien avec l'enseignement scolaire ne sont citées que pour le canton de Vaud. Mais ces dimensions scolaires ne concernent que les débouchés saisis par ses élèves, avec des inégalités constatées en matière de professions et de parcours sexués (BEFH & Stat VD, 2018, pp. 2-7). Il n'y est pas questions de contenus, de moyens ou de parcours d'enseignements moins sexués. C'est là aussi, en creux, la préoccupation orientée vers une inégalité et ses conséquences dans la sphère professionnelle. Il y a beau chercher : il n'est pas évident de trouver une demande, ou un projet d'intégration du problème dans la *boîte noire* scolaire notamment au travers de l'enseignement en soi et des moyens d'enseignement. Les préoccupations sont pour le moment portées surtout sur ce qui concerne la sphère professionnelle. Pour l'enseignement, souvent on tend à sensibiliser les élèves au travers de chapitres de manuel ou d'événements qui font une place à la femme, mais en complément d'un enseignement principal souvent discriminant en ce qui concerne le genre. Nous pensons à des chapitres de manuels qui se focalisent exclusivement sur la condition féminine.

⁸ <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>

⁹ <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20030172/201503110000/131.231.pdf>

¹⁰ <https://www.ebg.admin.ch/ebg/fr/home/themes/travail/egalite-salariale/bases/chiffres-et-faits.html>

<https://www.vd.ch/toutes-les-actualites/news/nouvelle-edition-des-chiffres-de-legalite-1536572247/>

¹¹ <https://blogs.letemps.ch/elio-panese/2020/03/08/inegalite-salariale-suisse/>

Selon nous, cela revient à *donner une place aux femmes*, mais en complément, en dehors d'un enseignement principal. La substance discriminante de ce dernier n'est ainsi pas impactée non plus. C'est objectiver une différence et distanciation entre homme et femme, c'est une logique qui *donne une place à la femme* mais *ne l'intègre pas* pleinement dans la matière enseignée au même titre que des figures masculines. Les différents textes de lois ainsi que le Bureau de l'Égalité ne prennent pour le moment pas explicitement en compte cette nécessité. Comme seules constatations et analyses, il n'y a que les mémoires réalisés par les étudiants HEP...

1.3.3 Question de recherche, hypothèse : définition de l'objet

L'objet de notre recherche est donc le nouveau moyen d'enseignement d'histoire et l'étude de son contenu dans une perspective genrée. Pourquoi une telle préoccupation pour notre profession : nous voulions réfléchir, et proposer une réflexion, pas seulement sur les causes et motifs du déséquilibre dans la représentation de genre dans les manuels. Nous tenions aussi à mettre à l'épreuve nos propres hypothèses et préconceptions sur le thème, issues de notre pratique avec les manuels que ce soit en tant qu'enseignants ou en tant qu'étudiants. Il nous paraissait utile de proposer une prolongation dans le domaine scolaire de la préoccupation égalitaire ayant pris pied dans l'espace social ces dernières années.

En réfléchissant sur le thème de l'égalité dans le curriculum scolaire, en posant des hypothèses et en réfléchissant sur les implications pour notre pratique, nous avons déjà des préconceptions sur une surreprésentation masculine, et sur un probable manque d'implémentation de cette problématique dans les manuels scolaires. L'abondante littérature disponible sur le sujet a bien confirmé cette problématique. Nous avons donc saisi l'opportunité du nouveau manuel en histoire pour donner corps à une réflexion fondée sur la dimension genrée du curriculum scolaire. Les implications pratiques étaient les suivantes.

D'un côté, nous voulions constater où pouvaient émerger dans le nouveau manuel des problématiques de représentation genrée, avec une surreprésentation masculine d'un point de vue quantitatif, et une représentation stéréotypée des deux genres : les hommes dans les fonctions et positions favorisées et valorisées, les femmes pour des fonctions plus domestiques. Des possibilités de correction ou de rectification s'avèrent ainsi possibles en classe. De là, le choix de chapitres à analyser, axés sur le futur programme d'histoire que nous entendons mener en classe.

D'un autre côté, nous voulions aussi faire émerger des suggestions et des pistes de réflexion sur des possibilités de rééquilibrage, si nécessaire, et ce de façon fondée et argumentée.

Au vu de ce qui a été établi par la revue de la littérature, et au vu de nos intentions professionnelles, on peut penser que la conception et la réalisation du nouveau manuel d'histoire pour les 9èmes HARMOS ont été orientées vers un modelage explicite et conscient pour des représentations moins genrées et plus équilibrées des hommes et des femmes. Le but pourrait être d'avoir d'un côté des rôles moins stéréotypés et sexués, et de l'autre un rééquilibrage quantitatif.

Pour cela nous allons guider notre recherche autour de la question suivante : quelle est la place et la représentation des femmes dans les nouveaux moyens d'enseignement d'histoire romands ?

2 Cadre conceptuel

Notre cadre conceptuel opérationnel se compose de quatre concepts : inégalité de genre, stéréotype de genre, représentation, manuel scolaire. Les autres sont cités et explicités pour mieux contextualiser les concepts mobilisés et axer de façon claire notre perspective d'analyse.

2.1 Les études genre et le genre

2.1.1 Les études genre

La visée des études de genre est celle de « faire éclater les visions essentialistes de la différence des sexes, qui consistent à attribuer des caractéristiques immuables aux femmes et aux hommes en fonction, le plus souvent, de leurs caractéristiques biologiques » (Bereni & al., 2008). C'est dans cette lignée théorique que se développeront notre analyse et nos conclusions.

Déjà donc, on constatera que les hommes sont inclus dans l'analyse, selon la perspective sociologique que les différences se construisent toujours par rapport à un autre. Et de là, devenir une femme pour reprendre Simone de Beauvoir est « un apprentissage tout au long de la vie des comportements socialement attendus d'une femme » (Bereni & al., 2008). On en tire donc que les différences de caractéristiques et comportements socialement attendus sont bien « le produit [...] d'une construction sociale » (Bereni & al., 2008). Ceci nous aide dans la dynamique de notre analyse : il faudra donc toujours considérer la présence féminine face à celle masculine, et on les différenciera sur des critères précis.

2.1.2 Le genre

Penchons-nous ensuite sur le terme de « genre ». Utilisé dans plusieurs concepts mobilisés, il gagne à être défini en amont afin de mieux cadrer l'analyse et pour donner une perspective plus précise à la réflexion.

Le genre « fonctionne comme une catégorie d'analyse rendant compte des manières dont sont distinguées des femmes et des hommes associés de manière « naturelle » à des caractéristiques « féminines » et « masculines » » (Buscatto, 2019). Contrairement à la notion de sexe, le genre n'est pas à associer au sens commun. Il est avant tout un outil analytique et issu de la recherche en sciences sociales. On peut parler donc d'un sexe biologique face à un sexe social.

Aussi, le genre ne propose donc pas une définition réifiée, c'est à dire immuable et qui attribue de façon définitive des caractéristiques biologiques et sociales : cette notion et la définition qui l'accompagne sont avant tout des outils pour remettre en question et interroger la réalité sociale, en rendant compte de la construction des identités et en faisant de l'attribution de caractéristiques « une construction sociale » (Buscatto, 2019). Si la notion de sexe permet de distinguer *ce que sont* les hommes et les femmes, le concept de genre est utilisé pour définir *comment on le devient*. Elle sert donc avant tout à rompre avec le sens commun et à aborder l'analyse avec une perspective explicative différente.

L'Organisation Mondiale de la Santé quant à elle relève le genre comme des « rôles qui sont déterminés socialement, les comportements, les activités et les attributs qu'une société considère comme appropriés pour les hommes et les femmes » (OMS, 2018). Pour Brugeilles et Cromer (2008), « leurs droits et leurs devoirs, leurs rôles sociaux, économiques et politiques sont différents pendant leur enfance et tout au long de leur vie d'adulte ».

Si le genre est donc un concept forgé par et pour la recherche scientifique, il n'en demeure pas moins qu'il a permis de mettre en lumière des critères par lesquels les inégalités se manifestaient : rôles, comportements et activités, mais aussi droits et devoirs, rôles sociaux, économiques et politiques. Tous des critères repris des deux définitions citées ci-haut, de l'OMS et de Brugeilles et Cromer et qui vont être mobilisés dans l'analyse.

2.2 Inégalités de genre et domination masculine

L'analyse de genre permet donc de mettre en lumière des inégalités entre hommes et femmes au travers de l'attribution de rôles et qualités : ces derniers peuvent être plus ou moins valorisants. En ce qui concerne plus spécifiquement les inégalités homme-femme, nous allons

mettre à contribution une analyse de Pierre Bourdieu (1990), effectuée sur un terrain anthropologique en Kabylie.

Bien qu'exotique, cette analyse nous permet de poser plusieurs jalons intéressants. On en tirera des critères nous permettant de définir plus particulièrement une inégalité homme-femme. Si dans les définitions précédentes il était question d'attributions de rôles, de qualités dites masculines et féminines, et d'apprentissage et intériorisation de ceux-ci tout au long de sa propre expérience, le travail de Bourdieu explicite l'inégalité.

Il met en effet en lumière l'homme qui s'illustre comme supérieur à la femme et qui implicitement la domine donc. Son travail permet d'avoir un dispositif opérationnalisable, applicable d'un côté aux représentations des femmes dans le manuel face à celles des hommes ; et de l'autre à la présence féminine dans les textes et sources. L'avantage de l'étude de Bourdieu (1990) est celle de fournir des critères tirés de scènes quotidiennes et des critères sociaux et statutaires.

Les présupposés sont somme toute assez classiques : les rôles masculins et féminins sont des construits sociaux, de même que l'attribution qui leur est faite de caractéristiques et de tâches (Bourdieu, 1990). Il est d'emblée assumé que la domination existe et elle est de l'homme envers la femme. Cette vision peut s'exprimer au travers, notamment, de « discours comme les dictons, les proverbes, [...], les chants, les poèmes ou dans des représentations graphiques comme les décorations murales, les décors des poteries ou des tissus » (Bourdieu, 1990). Nous pouvons donc tout à fait ajouter les manuels scolaires... Cette domination est ensuite incorporée donc dans les corps, les *habitus*, où elle génère donc des façons de voir le monde, de le percevoir et de se comporter (Bourdieu, 1990).

Ceci engendre entre autres une division du travail et des tâches, où Bourdieu note que les tâches féminines sont liées à de « l'intérieur, de l'humide, du bas, du courbe, du continu » (Bourdieu, 1990), des tâches ménagères et domestiques, de ce qui est « privé, caché, voire invisible ou honteux » (Bourdieu, 1990). Tandis que les hommes ont comme attribution des travaux extérieurs, « l'officiel, le public, le droit (au sens posture corporelle, ndr.) [...] ils s'arrogent tous les actes à la fois brefs, périlleux et spectaculaires » (Bourdieu, 1990). Nous résumerons le tout par une formule propre : aux hommes la virilité et la représentation extérieure, aux femmes l'intérieur du ménage et la subsistance, perçus comme plus humbles et monotones. En tout cas, Bourdieu lui-même admet que cette division sexuelle du travail voit l'homme prendre le dessus et la femme se soumettre (Bourdieu, 1990), et c'est « la valorisation du point d'honneur » (Bourdieu, 1990) qui justifie ce privilège de la virilité

masculine (Bourdieu, 1990). En complément et en cohérence, cette soumission féminine qui exclut les femmes des « jeux sérieux de compétition » (Bourdieu, 1990) comme la politique (Bourdieu, 1990) les cantonne à un rôle de spectatrices (Bourdieu, 1990) et est fonctionnelle car elle « apporte une forme irremplaçable de reconnaissance » (Bourdieu, 1990) pour les hommes.

Il existe ainsi des tâches masculines supérieures, qui rendent le mâle tel et des tâches féminines inférieures qui rendent la femme telle.

2.3 Les stéréotypes de genre

Deux chercheurs de l'Université de Metz, Anne-Laure Wagner et Pascal Tisserant, adoptent dans leur recherche de 2010 sur les stéréotypes dans les manuels scolaires une définition d'ordre psychologique pour les stéréotypes : « un schéma cognitif associé à l'un des critères tels que l'apparence physique, le sexe, l'identité religieuse, politique, ethnique, sexuelle, etc. » (Wagner & Tisserant, 1992), ou alors « un ensemble de croyances à propos d'attributs personnels jugés caractéristiques d'une catégorie d'individus » (Wagner & Tisserant, 1992). Il y a donc l'aspect du sexe qui peut guider des jugements : en voyant des traits physiques on peut attribuer immédiatement des caractéristiques (comportement, sensibilités...). Le matériau présent dans les manuels, de par les descriptions qu'il effectue ou donne à voir, peut être support et vecteur dans la perception de stéréotypes genrés.

Pour notre analyse, nous ne pourrions tester la réception de ces stéréotypes par les utilisateurs, nous ne pourrions donc pas élucider de schéma cognitif. En revanche, nous pourrions donc vérifier la présence de figures ou la citation de figures féminines, pour ensuite analyser l'image qu'elles renvoient d'un côté par rapport aux hommes et de l'autre par rapport aux stéréotypes féminins.

Quels seraient ensuite ces « critères » (Wagner & Tisserant, 1992) de stéréotypes pour « le sexe » (Wagner & Tisserant, 1992) ? Il est curieux de constater que ces deux auteurs dont la recherche est souvent citée ne les livrent pas dans leur revue de la littérature : en revanche dans leurs résultats, ils livrent une liste de stéréotypes en ce qui concerne la représentation des femmes. Dans les manuels d'histoire, les femmes sont représentées « comme icône ou emblème (Marianne...), mettant en avant un lien de parenté avec un homme célèbre (fille de, femme de ou mère de... ex : Napoléon et sa famille), anonymes et entourées d'enfants (représentation d'une famille bourgeoise...), ou encore en séductrices, les femmes apparaissant en tant qu'actrices historiques sont rares et souvent reléguées à des chapitres qui

leurs sont réservés (les femmes dans la résistance, l'évolution des droits des femmes...). » (Wagner & Tisserant, 2010). Le stéréotype apparaît ici, comme pour la définition donnée précédemment, comme celui de la femme sous tutelle, liée à un homme, s'occupant des enfants ou dans des rôles subalternes mettant en avant représentation esthétique ou expression de douceur. De même qu'il y a peu de présence de femmes dites célèbres ou auteur·e·s de documents en général (Wagner & Tisserant, 2010). Nous nous baserons donc sur ces postulats pour construire notre analyse.

2.4 Manuels scolaires

Le manuel scolaire comporte, selon le docteur en histoire Alain Choppin repris par l'universitaire Éric Bruillard, plusieurs fonctions essentielles : référentielle pour les programmes ; instrumentale ; idéologique et culturelle ; documentaire (Bruillard, 2005). Il présente comme caractéristique une adaptabilité aux changements et aux conditions d'enseignement (Bruillard, 2005). Il est ainsi, en tant qu'objet, un outil vecteur de savoirs et de valeurs, d'une vision du monde.

Mais les manuels et plus particulièrement leur fabrication sont soumis aussi à des contraintes et injonctions :

[...] du contexte institutionnel (programmes officiels, réglementations spécifiques à la production ou la diffusion,...), aux contextes technique, économique et commercial (prix du papier, droits divers, coûts de fabrication et de distribution,...), au contexte éditorial (maquette, typographie, signalétique,...) ; celles qui proviennent des contextes épistémologique, scientifique, didactique ; celles qui sont liées au facteur temps (contributions multiples, modalités des choix,...) ou encore celles qui résultent de l'utilisation et de la réception supposées des ouvrages. (Bruillard, 2005).

Nous en déduisons que le manuel véhicule des idées mais aussi une culture et une idéologie, de par son contenu. Aborder le milieu épistémologique et didactique, ainsi que les injonctions institutionnelles, au travers des rédactrices et rédacteurs nous paraît réalisable. Cela permettra de se situer dans une démarche plus dynamique : non seulement si le manuel est stéréotypé – ou pas – mais aussi pourquoi il le serait.

Cette focale sur la phase de conception du manuel serait profitable car didactiquement, le manuel est en soi « un objet intermédiaire, source de renseignements sur des phénomènes liés

à l'éducation que l'on ne veut pas ou que l'on ne peut pas étudier directement. » (Bruillard, 2005). Il est « vu comme un maillon du processus de transposition didactique » (Bruillard, 2005). Mais, placé dans une « chaîne » de production et de transmission des savoirs interpersonnelle, « le manuel est un objet dont on laisse souvent de côté les contraintes propres, notamment tous les processus d'édition et de distribution, pour étudier les relations qu'il a avec ces différents pôles, dans une visée critique, voire prescriptive » (Bruillard, 2005). Pour résumer : entre le programme et les élèves, il y a le manuel et, bien entendu, l'enseignant·e avec ses pratiques. Mais ce manuel n'est pas le programme, il en est une première didactisation au travers de thèmes, textes, images, mises en narration. Et tout cela est le fruit de choix continus, qui doivent être effectués et qui sont assumés, mais qui se prêtent donc à des partialités et imperfections. De là peuvent découler des représentations et des réductions ou essentialisations. De par cela, le manuel indique aussi enjeux et problèmes inhérents à une société.

On gardera donc en tête que le manuel en soi a des caractéristiques qui le rendent simple et évident d'usage. Mais il faut prendre en compte aussi le fait qu'il est au centre d'un système d'injonction et que son usage n'est pas forcément univoque dans toutes les classes.

De l'importance de ces considérations, et des conséquences possibles des manuels stéréotypés sur les élèves : plusieurs auteur·e·s traitent de la question. Pour Brugeilles et Cromer, les manuels sont des « modalités de socialisation différentielle » (Brugeilles et Cromer, 2008), de par le discours et la mise en scène de la vie qu'ils contiennent. Ils contribuent ainsi à un processus de triage et de division sociale sexuée des identités et des rôles (Brugeilles et Cromer, 2008). Et les représentations, dans les manuels scolaires, sont défavorables aux filles notamment au travers des stéréotypes (Brugeilles et Cromer, 2008).

Et au travers des manuels et des stéréotypes qu'ils véhiculent, les élèves prennent connaissance d'une grande quantité d'informations sur « les comportements considérés comme socialement adéquats à leur sexe » (Duru-Bellat, 2010), et ce dans une phase de leur vie, l'adolescence, où les élèves « s'efforcent de se positionner activement comme un garçon ou une fille » (Duru-Bellart, 2010).

2.5 Concept de représentation

Nous allons nous baser sur ce concept pour organiser l'analyse et les interprétations des images, des caractéristiques et des positions attribuées aux hommes et aux femmes dans le manuel. La représentation est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée,

ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2003). Une représentation est importante dans la vie sociale, car elle « oriente et organise les conduites et les communications sociales » (Jodelet, 2003) et elle engage de l'appartenance, de l'identification, des modèles de pensée et de l'action.

Dans un manuel scolaire, les images et les textes peuvent dégager des caractéristiques qui définissent hommes et femmes. Il en résulte que le manuel peut donner à voir et ainsi alimenter des représentations sur ces deux sexes. Pour un manuel historique, cela peut comporter aussi le risque d'une légitimation par l'histoire des attitudes et caractéristiques des personnes des deux sexes.

3 Méthodologie

Pour avoir une vision à la fois globale et précise des huit chapitres choisis, nous avons convenu d'une méthode de recherche liant quantitatif et qualitatif. Nous chercherons d'abord à quantifier, par des données numériques, la présence des deux sexes dans l'ensemble des documents du manuel. Ensuite, nous tirerons des aspects qualitatifs liés à la représentation des femmes en examinant les éventuels stéréotypes de qualités ou de rôles qui leur seraient attribuées. Le quantitatif permettrait de cartographier l'ensemble et d'avoir une idée de la distribution, alors que le qualitatif permettrait de vérifier l'hypothèse sur les stéréotypes et les représentations.

Les récents mémoires publiés sur une thématique proche de la nôtre se sont fortement inspirés de la méthodologie proposée par Brugeilles & Cromer (2008). Cette méthode vise à saisir les représentations du système de genre dans un manuel scolaire donné, en saisissant les caractéristiques des personnages qui y apparaissent. Pour cela, ils ont listé un certain nombre de critères qui permettent de définir le sexe social (c.f. point 2.1.2) : l'apparence des personnages, le type d'action qu'ils effectuent, l'environnement dans lequel ils sont intégrés, leur place et leur rôle dans le chapitre etc... Il s'agit donc avant tout d'une méthode quantitative d'échantillonnage débouchant sur une étude statistique. Ils précisent que ce type d'étude peut être affiné par une analyse qualitative.

Nous avons donc voulu nous appuyer sur cette méthode pour effectuer notre travail, en partant du quantitatif pour étayer ensuite avec une partie qualitative. Il ne nous a pas été possible de reprendre la grille d'analyse d'une des études précédentes car chaque manuel est différent, de par son organisation, son contenu et sa mise en page.

Le manuel dans sa version papier est composé de 12 chapitres, 5 pour l'Antiquité et 7 pour le Moyen-Âge. Pour la version numérique il existe un chapitre supplémentaire mais nous ne le prendrons pas en compte car justement il ne figure pas dans la version matérialisée et donnée aux élèves. Toujours dans un souci pragmatique, il ne nous a pas paru pertinent d'analyser l'ensemble des chapitres car il n'est pas concevable, pour nous du moins, de réussir à les étudier avec les élèves sur une année avec seulement deux périodes hebdomadaires. Partant du principe qu'il est recommandé de faire 4 tests significatifs au cours des deux semestres, nous nous sommes positionnés en tant qu'enseignants pour choisir 8 d'entre eux. En termes pratiques, cela se traduit concrètement par l'étude de 4 chapitres par semestre, et d'une évaluation pour deux chapitres. Enfin, il nous a fallu faire un choix didactique. Les chapitres qui nous semblaient incontournables pour l'apprentissage des élèves ont été gardés. Pour l'Antiquité, il s'agissait du chapitre 1 et 2 : *Le monde grec antique* et *La fondation de Rome* car ils posent les bases essentielles de ces civilisations fondatrices pour notre société, et du chapitre 5 *Des Helvètes celtes aux Helvètes gallo-romains* car il permet de faire le lien avec l'histoire de la Suisse. Pour le Moyen-Âge, ce fut le chapitre 7 *Al-Andalus*, car il montre l'interculturalité et la tolérance de cette période à laquelle on a attribué trop longtemps une image belliqueuse et arriérée. Plus focalisés sur la culture européenne et chrétienne, les chapitres 8, 9, 11 et 12 permettent de poser les bases de ces sociétés médiévales avec, dans l'ordre, l'émergence de *La féodalité*, des tensions politico-religieuses avec *Les croisades* mais aussi de l'art *L'Eglise et l'art religieux* et enfin le dernier permet de recentrer sur la Suisse et son organisation entre *Seigneuries, villes et cantons*. Le choix des chapitres est donc le fruit d'une réflexion et d'un choix didactique conscient.

3.1 Partie quantitative

Nous avons donc commencé par construire une liste de critères que nous considérons comme significatifs pour déceler les différentes représentations de genre. La première étape de notre analyse quantitative consiste d'abord à relever la présence féminine et masculine dans le manuel. Cela seulement dans les parties écrites et iconographiques, car il existe d'autres types de documents : graphique, organigramme et carte, mais par souci de synthèse nous préférons mentionner, les cas échantillons, ces derniers dans la partie qualitative. Il s'agissait de synthétiser le fruit de notre travail et d'en tirer l'essentiel pour ce mémoire professionnel. Cela sans se mettre à manier un trop grand nombre de données avec le risque de se perdre dans le décompte avec un nombre ingérable de variables. D'autre part, les documents de type « autre » tels que décrits ci-dessus ne représentent qu'une proportion réduite (35 documents

dans les 8 chapitres) face à la quantité de textes écrits (231) et iconographies (229). En tant qu'enseignants, c'est avant tout sur ces textes et images que nous allons travailler avec nos élèves.

3.1.1 Les documents écrits

Pour les documents écrits, nous avons distingué deux sous-catégories.

La première catégorie : les textes que nous avons nommé de contextualisation ou théoriques sont ceux rédigés par les éditrices et éditeurs du manuel pour expliquer un contexte ou des faits historiques. Nous avons considéré comme texte théorique, plein et unitaire, tous ceux qui comportaient un titre. A chaque fois qu'il y avait titre et un texte relatif, il y avait une occurrence comme texte théorique. Ne sont donc pas comprises dans cette catégorie les sources, c'est-à-dire les documents d'époque mais aussi les documents plus récents relatifs à l'époque étudiée (un passage d'un ouvrage savant du 18ème siècle parlant de l'antiquité par exemple).

La seconde catégorie : ce sont les sources primaires et secondaires, autrement dit l'ensemble des documents écrits d'époque ou sur cette époque. Par exemple : les articles de journaux contemporains parlant des fouilles archéologiques, dans le chapitre du manuel sur la fondation de Rome, sont considérés aussi comme sources. Nous avons choisi de considérer ces derniers au même titre que des sources primaires, pour les raisons suivantes. Le manuel est destiné à des élèves de 12-13 ans, la distinction source primaire/secondaire ne sera pas essentielle à pratiquer d'un point de vue pédagogique. Une telle distinction n'est pas présente non plus dans le Plan d'Etudes Romand, où il est question de « pluralité de sources documentaires » à associer à la recherche. Ces sources secondaires seront donc traitées au même titre que des sources primaires dans l'enseignement. Si les sources primaires sont des traces du passé, les sources secondaires sont des traces reportant le passé de façon à priori véridique : de notre côté, nous y voyons une simplification mais aussi une cohérence pédagogique avec le PER et avec les aptitudes des élèves. En un mot : une plus grande clarté aussi.

Dans ces documents, nous avons décompté les éléments suivants :

- Les occurrences de figures masculines et féminines dans les iconographies ;
- Les occurrences de termes renvoyant à des personnages masculins et féminins dans les textes (de contextualisation et les sources).

Pour cette première étape de recherche nous allons quantifier ce que l'on a appelé les « mentions féminines » et les « mentions masculines ». Pour ce, il n'y a pas d'indication méthodologique précise qui a été trouvée. Nous avons tenu compte d'une chose : le manuel va être utilisé par des élèves de 12-13 ans. Donc nous avons pris comme perspective celle qui allait sûrement être la leur, instinctive : en nous demandant comment eux-mêmes pourraient considérer une occurrence, si masculine ou féminine. Des problèmes se soulèvent malgré tout, et il est nécessaire de les élucider.

En prenant en compte que le langage du manuel n'est pas épïcène, nous avons souhaité relever tous les personnages et tous les termes appartenant, ou faisant référence, à l'un des deux sexes. Quid : comment considérer les mentions féminines et les mentions masculines ? Il est expliqué dès le début du manuel que « pour faciliter la lecture du document, le masculin générique est utilisé pour désigner les personnes des deux sexes. Lorsqu'une distinction est faite, il s'agit d'une nuance entre les hommes et les femmes qui se doit d'être mise en évidence ». Il s'agit donc de devoir malgré tout mettre en œuvre un choix au moment où nous nous trouvons un terme à décompter. Par exemple : « les Italiens » (terme cité au hasard), compte-t-il comme masculin ou ne compte-t-il pas car se référant aux deux sexes ? La réponse est dans ce cas évidente : nous ne l'avons pas compté, car cela ne faisait pas sens pour la comparaison de présence homme-femme et pour la détermination de stéréotypes. De même que des termes comme « artisans », « paysans ». Pour « duc » ou « reine », ils ne peuvent désigner les deux sexes, dans ce cas « duc » est masculin et « reine » est féminin. Mais pour « les chevaliers », à l'époque féodale ? Nous avons considéré que pour l'époque historique étudiée il est acquis que tous les chevaliers étaient des hommes. Dans ce cas, nous avons choisi de compter ce terme dans la catégorie des occurrences masculines. Et pour « citoyen » dans le chapitre de la Grèce antique, nous avons décidé de le comptabiliser comme mention masculine car à cette époque la citoyenneté n'était réservée qu'aux hommes et donc ne concernait pas les femmes.

Il nous a donc paru opportun de ne pas décompter des termes pouvant se référer à des personnes des deux sexes, comme « paysan », « esclave », « des japonais », et ensuite de classer dans le masculin des termes comme « chevalier », « samouraï », « évêques » et d'autres termes n'excluant pas explicitement le sexe féminin mais dont l'époque historique étudiée dans le manuel ne voyait que des hommes l'incarner. Nous pouvons penser encore, pour cette dernière façon de classer, à des termes comme « propriétaires » ou « vassal ». Aussi, précisons, nous avons pris en compte les personnages humains mais pas considéré les

objets (« la maison », « le pont »...), les animaux (« la vache », « le cheval »...), ni encore les institutions et groupes associatifs ou de rassemblement, de corporations (« le clergé »).

Le but était avant tout de réduire les biais dans le comptage, en ayant un nombre d'occurrences masculines trop disproportionné. D'autre part, dans une visée professionnelle, ces distinctions peuvent toujours être nuancées en classe, leur classement effectué dans notre collecte n'étant nullement définitif : et si un but pourrait être de sensibiliser les élèves, cela passe forcément par une discussion et non la présentation de résultats non contestables.

3.1.2 Les documents iconographiques

L'iconographie joue sur l'apparence mais cela est bien piégeur : nous en avons fait l'expérience... De premier abord faciles à identifier, les éléments iconographiques sont ensuite délicats à faire entrer dans des classements au vu de la multiplicité des informations livrées. Si dans un texte un mot est un mot, masculin ou féminin, dans une image d'autres facteurs contextuels doivent être considérés.

Nous avons donc considéré comme source iconographique les images, photos, enluminures, mais aussi les photographies représentant des objets, des monuments. Nous y avons aussi compté les images et représentations imagées des reconstitutions, telles que nommées dans le manuel. Nous pensons, par exemple, à un dessin contemporain représentant un village de l'époque, les personnages présents, les activités effectuées. Nous avons séparé, dans ce cas, les sources iconographiques primaires des secondaires : les images d'époque et les photos de statues ainsi que de monuments comme iconographies primaires, et celles de reconstitutions ex-novo comme secondaire.

Cette distinction fait sens pour nous, d'un point de vue de perception des élèves et d'un point de vue analytique. Les reconstitutions et dessins n'ont pas la même apparence que les images venant du passé, donc les élèves pourraient le percevoir et cela pourrait mener à des biais importants dans la perception du passé. Si un article de journal qui parle de l'Antiquité et fournit des éléments sur cette dernière, graphiquement dans le manuel il ne se distingue pas des autres sources du passé – question de mise en page. Mais pour les images, les élèves pourraient percevoir le fait que l'image soit récente. De ce point de vue il peut y avoir une différence. Mais surtout, nous avons voulu vérifier si la création ex novo de ses iconographies visait à combler une présence déséquilibrée entre hommes et femmes dans les sources originales et à en offrir une représentation moins stéréotypée et, soi-disant, meilleure.

Dans ces iconographies, nous avons choisi de décompter les présences de figures féminines et masculines de la façon suivante. Déjà, nous avons choisi de compter les figures qui étaient clairement identifiables sur l'image. C'est-à-dire ces figures qui ont un impact visuel suffisamment important pour capter l'attention de l'élève et être clairement identifiables comme masculines ou féminines. Ceci a été un choix afin d'éviter de devoir compter des figures comme celles d'une foule nombreuse, ou celles de second plan et non identifiables : le décompte là aussi serait devenu trop volumineux et la qualité de l'analyse en aurait pâti. Encore une fois, l'optique a été celle de considérer « qu'est-ce que l'élève perçoit ». Dans ces cas, ce sont les figures prédominantes sur l'image qui ont été calculées.

Ainsi, en termes de textes et en termes d'iconographies, un décompte total des figures présentes a pu être effectué. Les résultats obtenus permettent de vérifier l'équilibre, ou le déséquilibre, dans la présence masculine et féminine sur les documents qui vont être ceux avec lesquels la classe va travailler en discipline d'histoire sous notre conduite.

3.2 Partie qualitative

L'analyse de la qualité de la représentation féminine sera ensuite basée sur une analyse qualitative des iconographies. Celle-ci comprendra donc les images iconographiques recensées auparavant, et la présence féminine fera l'objet d'une analyse au travers de critères qualitatifs suggérés par la méthode de Brugeilles & Cromer (2008). Il s'agira, au travers de grilles, de relever principalement le type de relation entre les figures (de dominance ou sans dominance), le rôle de chacun dans l'image (figurant ou principal), le type d'action ou d'acte avec lequel il est en lien (guerrier, domestique, lié au sport, à la religion...) et enfin si le personnage représenté est célèbre, à forte valeur symbolique ou quelconque. Ce type de relevé est effectué séparément pour les figures masculines et féminines. La revue des données et la comparaison doivent ensuite permettre d'émettre une analyse sur la représentation des femmes dans les iconographies du manuel, de la comparer à celle des hommes et de répondre à la question de recherche et à l'hypothèse.

Là aussi, les problématiques n'ont pas manqué pour classer les observations. D'où la volonté au fil du travail de simplifier les critères afin de rendre plus intelligible la récolte et au final l'analyse et la clarté. Une approche plus synthétique, moins sophistiquée mais donnant des résultats clairement interprétables a été privilégiée.

3.3 L'entretien avec l'équipe de rédaction

Initialement, nous souhaitions commencer notre étude par un entretien avec l'équipe de rédaction du nouveau manuel. Cet entretien avait pour objectif de leur poser une succession de questions sur l'ensemble du processus de création du manuel. Cela nous aurait permis d'en connaître la ligne directrice éditoriale, les obligations qu'ils avaient eu à respecter en termes de parité et les difficultés rencontrées. A partir de cela, notre étude sur le contenu de ce livre aurait pris tout son sens car nous aurions ainsi pu vérifier si les objectifs de l'équipe de rédaction avaient été respectés, et si oui, dans quelle mesure. Seulement notre programme a dû s'adapter aux aléas de l'actualité et nous n'avons pu rencontrer l'équipe mais seulement leur envoyer un questionnaire dont les réponses ne sont arrivées que très tardivement. Nous avons donc fonctionné à rebours, en intégrant avec parcimonie les réponses dans notre analyse quand cela nous semblait nécessaire. L'ensemble du questionnaire sera mis en pièce jointe afin de permettre aux lecteur·trice·s de se faire une idée, si elle ou il le souhaite, des intentions de l'équipe de rédaction.

4 Présentation et analyse des résultats

Notre étude porte sur environ 230 documents, écrits, iconographiques, primaires et secondaires. L'échantillon d'occurrences relevées est assez conséquent, avec 1508 mentions ou présences de l'un des deux sexes repartis sur les 8 chapitres choisis. Une approche statistique nous permet d'en tirer de très nombreux éléments, voici ceux qui permettent de répondre à notre problématique. Il s'agira ici de présenter les résultats de manière transversale et lorsque cela sera utile de le faire aussi chapitre par chapitre.

4.1 La place inégale des hommes et des femmes dans le manuel : une surreprésentation masculine.

Grâce à la méthode quantitative de comptage des mentions féminines et masculines qui faisaient référence clairement à l'un des deux sexes dans ce manuel, nous sommes parvenus aux résultats que nous allons exposer. Sans grande surprise, les mentions masculines dans les textes ainsi que les apparitions de personnages masculins dans les documents iconographiques sont très largement majoritaires. Sur le total des 1508 occurrences genrées identifiées dans tous les documents pris en compte, 1230 sont masculines, autrement dit 81,5%. Ces 1508 occurrences ont été relevées dans les divers types de documents et comprennent également le

nombre d'auteur·e·s de sources textuelles. En termes absolus et en mélangeant tous les types de documents analysés, la domination de la présence masculine sur la féminine est incontestable. Ces résultats rejoignent ceux des mémoires professionnels de Juliana Drushke (2019) et Mallika Nadesan (2014) ainsi que ceux de la maîtresse de conférence Fanny Lignon (2014), pour ne citer qu'une partie de celles et ceux dont nous nous sommes inspirés pour faire ce travail. En revanche, ces chiffres ne sont qu'une somme et il est encore trop vague pour se faire une idée précise de la place des femmes dans ce nouveau manuel. Pour cela il faut prendre en compte d'autres indicateurs plus précis afin d'obtenir des résultats plus fins et plus nuancés.

A titre indicatif, le comité de rédaction nous a expliqué que la parité femme-homme au sein de son équipe avait été en grande partie respectée. Lors de la mise en place de la version probatoire du nouveau manuel, la responsabilité de la rédaction a été attribuée à une femme et le conseil scientifique à un homme comme indiqué dans le questionnaire envoyé à un membre de l'équipe de rédaction (p. 6).

4.1.1 Une inégalité dans tous les types de documents.

Comment cette inégalité sommative se traduit-elle à l'échelle des documents (sources et textes de contextualisation) ? Prenons d'abord les deux grandes catégories : les documents écrits et les documents iconographiques. On remarque que pour les premiers, la surreprésentation des hommes est supérieure de dix points à celle des seconds avec 83,77% en moyenne contre 77%. Une différence qui peut paraître plus ou moins significative mais qui vient confirmer cette idée de supériorité numérique masculine dans l'ensemble des documents. La similitude de ces chiffres avec ceux des études citées au point précédent est même frappante. Pour des méthodes et des objets d'études différents, les résultats sont presque similaires :

- 24% de femmes dans les sources iconographiques du manuel de Français de 9e Harnos de 2009, d'après le travail de Mallika Nadesan (2014).
- 21,9% de femmes dans les sources iconographiques du manuel d'Histoire de 10e, d'après le travail de Juliana Druschke (2019).
- 23,81% de femmes dans les sources iconographiques du manuel d'Histoire de 9e de 2019, d'après notre propre étude.

On peut également comparer la présence des femmes dans les documents écrits que Juliana Druschke (2019) a également analysés : 15,26% de présences féminines dans son manuel qui est le Nathan 10ème en usage encore pendant cette année scolaire, et 15,86% dans le nôtre. Des chiffres qui résonnent avec les résultats de l'étude de Mme Lignon (2014) sur les manuels de mathématique, de français et d'histoire-géographie utilisés dans la région lyonnaise et qui concluait également à une « surreprésentation des hommes » (p.6). Ainsi, nous sommes une nouvelle fois confortés dans cette idée que ce manuel d'histoire ne déroge pas à la règle d'une inégalité criante de la présence de genre.

Passons à une analyse plus détaillée des types de documents, afin d'approfondir certains résultats et pistes de réflexion pertinentes en ce qui concerne aussi la conception du manuel.

4.1.2 Textes écrits (sources et textes de contextualisation). Comparaison en termes absolus, présences de femmes vs présences d'hommes.

Mentions dans le total des documents écrits : sources historiques textuelles et textes de contextualisation. (Total 231 textes) : 752 occurrences.

- Femmes 122 = 0,52 femmes par texte ; 16,22% au total.
- Hommes 630 = 2,72 hommes par texte ; 83,77% au total.

Mentions dans les sources historiques textuelles (total 94 textes) : 315 occurrences.

- Femmes 43 = 0,45 femmes par source ; 13,65% au total
- Hommes 272 = 2,89 hommes par sources ; 86,35% au total.

Mentions dans les textes de contextualisation (total 137) : 437 occurrences.

- Femmes 79 = 0,57 femmes par texte ; 18 % au total.
- Hommes 358 = 2,61 hommes par texte ; 82% au total.

En termes absolus, les hommes sont donc toujours nettement plus nombreux. Ce qui est intéressant, c'est que sous réserve de vérification statistique avec la théorie des probabilités, les textes de contextualisation mentionnent plus fréquemment les figures féminines et moins fréquemment les figures masculines que les sources. Un rééquilibrage s'opère donc en termes absolus : sous réserve comme dit de vérification de significativité avec une analyse de régression linéaire.

En termes relatifs, si l'on considère un total de 752 occurrences (630 + 122), nous obtenons 83,77% de figures masculines et 16,22% de figures féminines.

Si l'on prend les % de parts féminines ou masculines chapitre par chapitre, nous obtenons les résultats suivants :

	% Femmes	% Hommes
Chap 1 (32 F + 69 H = 101) Le monde grec antique	31,7	68,3
Chap 2 (12 F + 118 H = 130) Fondation de Rome	9,2	90,8
Chap 5 (16 F + 45 H = 61) Des Helvètes Celtes aux Gallo-Romains	26,20	73,8
Chap 7 (3 F + 44 H = 47) Al Andalous	6,4	93,6
Chap 8 (21 F + 180 = 201) La féodalité	10,4	89,6
Chap 9 (25 F + 100 H = 125) Les croisades	20	80
Chap 11 (11 F + 37 H = 48) Eglise et art religieux	22,9	77,1
Chap 12 (2 F + 37 H = 39) Seigneuries, villes et cantons en Suisse	5,1	94,9

Il y a donc des chapitres où les femmes sont en proportion plus citées que dans d'autres (p. ex. le chapitre 5 comporte 26,5% de présence féminine, le chapitre 7 6,4% de présence féminine). Ce qui indique donc que certains chapitres comportent une part plus importante de femmes, compensant ainsi le déséquilibre avec d'autres en termes de citations, de figures ou de personnes femmes.

L'intérêt est donc de constater que :

- 1) D'un côté, les chiffres absolus sont toujours très nettement favorables à la présence masculine dans les textes écrits des chapitres pris en considération dans le manuel ;
- 2) De l'autre, en comparant sources primaires et textes théoriques, ces derniers produits ex-novo pour le manuel comportent une plus grande présence féminine en termes de moyennes.
- 3) En passant chapitre par chapitre, tout en ne voyant pas la suprématie masculine mise à mal, certains chapitres ont une présence féminine nettement accrue par rapport à

d'autres. Et il s'agit de chapitres qui dans l'imaginaire pourraient se prêter à une dominance masculine (Eglise, croisades). Nous constatons ainsi, de notre côté, un manque d'homogénéité de ce point de vue de la distribution et que, peut-être, un concept d'égalité de représentation n'a pas pu être appliqué à l'ensemble de l'ouvrage.

Il pourrait donc y avoir eu une tentative de rééquilibrage (Eglise, croisades) et au travers de citations dans les textes théoriques produits pour le nouveau manuel. Mais cette tentative n'a manifestement pas été homogène.

En termes absolus le verdict reste clair, avec une domination des occurrences masculines. Mais une approche plus approfondie nous permet de constater une présence féminine plus marquée dans certains chapitres, signe d'une tentative tout de même présente.

4.1.3 Sources iconographiques. Comparaison en termes absolus, présences de femmes et présences d'hommes.

Dans les iconographies (total de 229) : 670 occurrences.

- Femmes 154 = 0,67 femmes par iconographie ; 23% au total.
- Hommes 516 = 2,25 hommes par iconographie ; 77% au total.

Dans les iconographies primaires (total de 188) : 613 occurrences.

- Femmes 142 = 0,75 femmes par iconographie primaire ; 23,15% au total.
- Hommes 471 = 2,5 hommes par iconographie primaire ; 76,85% au total.

Dans les iconographies secondaires (total de 41) : 57 occurrences.

- Femmes 12 = 0,29 femmes par iconographie secondaire ; 21,05% au total.
- Hommes 45 = 1,1 hommes par iconographie secondaire ; 78,95% au total.

Comme pour les sources et contenus textuels, la présence masculine dans les iconographies est, en termes absolus, assez écrasante par rapport à la présence féminine. Le rapport va du simple au triple, voire quadruple... Il est remarquable aussi que d'un point de vue des moyennes, chaque iconographie a la présence de plusieurs hommes tandis que pour les femmes, on ne compte pas une femme par image. Une hypothèse avait été celle d'imaginer la présence accrue de femmes dans les iconographies secondaires, c'est-à-dire des reconstitutions effectuées ex-novo pour le manuel. Un des arguments de la moindre présence des femmes dans les anciens manuels est aussi liée à la grande difficulté de trouver des

sources d'époque qui mettent justement en avant des femmes. D'où l'idée de notre côté que dans ces iconographies nouvellement créées il y aurait une présence féminine accrue par rapport aux hommes afin de rééquilibrer la présence. Le constat est là aussi identique, les hommes sont nettement surreprésentés et il s'agit à notre sens d'une opportunité qui n'a pas été suffisamment saisie. Au contraire : il y a une présence féminine moindre dans les sources secondaires, donc l'hypothèse est totalement contredite.

En termes relatifs, sur un total de 670 occurrences (154 femmes + 516 hommes), nous obtenons 23 % de figures féminines et 77 % de figures masculines.

En considérant les % de parts féminines ou masculines chapitre par chapitre, nous obtenons les résultats suivants :

	% Femmes	% Hommes
Chap 1 (15 F + 46 H = 61) Le monde grec antique	24,6	75,4
Chap 2 (3 F + 24 H = 27) Fondation de Rome	11,1	88,9
Chap 5 (18 F + 53 H = 71) Des Helvètes Celtes aux Gallo-Romains	25,35	74,65
Chap 7 (10 F + 61 H = 71) Al-Andalous	14,3	85,7
Chap 8 (30 F + 114 = 144) La féodalité	10,4	89,6
Chap 9 (21 F + 99 H = 120) Les croisades	20,8	79,2
Chap 11 (46 F + 56 H = 102) Eglise et art religieux	45,1	54,9
Chap 12 (12 F + 63 H = 75) Seigneuries, villes et cantons en Suisse	16	84

Comme pour les documents textuels analysés auparavant, certains chapitres ont une présence féminine accrue par rapport à d'autres (tout en restant bien entendu bien moins présentes que les hommes). Mais nous notons qu'au chapitre 8, la présence est presque paritaire entre hommes et femmes, ceci pour le chapitre portant sur l'Église et l'art religieux. Pour se pencher brièvement sur ce dernier, il est vrai que des femmes sont présentes en bon nombre et dans différentes fonctions : religieux, figures sanctifiées, participant à des travaux agricoles.

Les autres chapitres comportant une présence féminine que nous qualifierons d'intermédiaire, de l'ordre de 20 à 25% d'occurrences féminines, sont le monde grec antique, les helvètes celtes et gallo-romains, et les croisades. Cette classification correspond à celle établie pour les documents textuels : d'où le sentiment renforcé chez nous d'une irrégularité dans l'attention portée à la dimension de genre. Il existe deux types de documents différents (images et textes) pour lesquels la présence féminine est comparable, et nous pouvons ainsi raisonnablement penser que certains chapitres du manuel ont pu faire objet d'une attention accrue d'un point de vue de la présence féminine.

En revanche, contrairement aux éléments de textes, pour les iconographies, les images de reconstitution produites de nos jours pour le manuel voient une présence féminine encore moindre par rapport aux sources originelles. Il s'agit donc là d'une opportunité qui n'a pas été saisie du point de vue de l'objectif de la parité.

Globalement donc, au vu de cette première analyse, si des efforts ont été entrepris ceux-ci ne sont pas homogènes. Et c'est ce que vient confirmer un membre de l'équipe de rédaction du mémoire :

La place ou le rôle des femmes sont visibles [dans le manuel] au travers de sujets proposés dans certains thèmes (par exemple en lien avec la démocratie athénienne), sans que, à ce stade, le projet ne rentre plus précisément sur cette question.

C'est ainsi comme s'il avait manqué une conceptualisation adéquate et uniforme pour toute l'équipe de rédaction en ce qui concerne la présence féminine.

4.2 Le manuel idéal : entre désirs paritaires et exigences structurelles, l'opportunité manquée des sources créées intentionnellement.

Nous sommes conscients de la difficulté de faire un manuel d'histoire en respectant la parité femme-homme. En effet, l'histoire est une discipline dont la création et l'écriture sont le résultat même de la domination masculine. Reprenons ici la métaphore de l'historienne Michelle Perrot (1998), « au théâtre de la mémoire les femmes sont ombres légères » (p.30). Partant de cela, nous ne pensions à aucun moment que ce manuel parviendrait à une égalité parfaite des genres.

Notre hypothèse de recherche porte sur les efforts supposés de l'équipe de rédaction pour tendre vers une supposée égalité. Pour le vérifier nous avons distingué les sources iconographiques primaires et secondaires. En effet, si les éditrices et éditeurs n'ont pu agir sur la domination masculine des sources antiques et médiévales utilisées dans ce manuel, elles-ils ont eu en revanche la possibilité de faire un effort sur les sources secondaires, qui pour rappel sont celles qui ont été conçues de nos jours, pour le manuel. Dès la première lecture de ce manuel nous relevions plusieurs reconstitutions, dessins, faits par les éditrices et éditeurs. Cela semblait d'une part assez novateur pour un manuel d'histoire de secondaire I, de l'autre un indice d'une probable volonté de ne pas se cantonner aux représentations du passé par le passé lui-même : nous avons immédiatement fait l'hypothèse que ces documents conçus de nos jours pouvaient être un moyen de rééquilibrer les inégalités de genre présentes dans les documents du passé. Rappelons que ce projet a été confié à la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP), donc à une institution politique et non à une maison d'édition privée comme ce fut le cas auparavant. On peut espérer de cette institution qu'elle soit porteuse des valeurs que la politique défend, telles que l'égalité femme-homme.

Mais encore une fois les chiffres sont à notre sens décevants. Dans les documents écrits de contextualisation, la présence féminine est accrue par rapport à celle des sources originelles, mais de quelques unités de pourcentage seulement. Pis, pour les iconographies secondaires, la domination masculine en termes relatifs est encore accrue par rapport à celle des iconographies originelles des époques historiques. Il y a donc même une régression. Après, comme dit, selon les chapitres les améliorations sont plus ou moins marquées mais globalement il y a l'impression que cela a été une opportunité manquée de rééquilibrer les présences masculines et féminines. S'il y a eu des efforts en termes de parité, ceux-ci sont mal distribués sur tout le manuel et ne permettent ni une progression significative de la présence féminine ni la possibilité d'offrir aux élèves des modèles d'identification plus variés (Bruillard, 2005).

4.2.1 L'exception des portraits

En revanche, l'une des innovations de ce manuel est d'apporter à chaque chapitre des petits encadrés, nommés portraits, généralement au nombre de deux et accompagnés d'une image. Chacun de ces portraits vient présenter un personnage-clé historique présenté dans la thématique en question. Sur les 8 chapitres, on relève donc 16 portraits avec une parité parfaite entre femmes et hommes. Parité qui est respectée au sein même de chacun de ces

chapitres. Ce point est très intéressant car il nous renseigne sur deux points essentiels dans le choix des éditeurs. Premièrement, il est indicateur d'une prise en compte et d'un effort concret de la part de l'équipe de rédaction de tendre vers une égalité de genre et qui a dans ce cas un effet concret. Deuxièmement, ces portraits montrent, par leur taille et leur fréquence, que l'histoire racontée dans ce manuel n'est pas construite autour des grands personnages. Ces derniers existent, mais pour accompagner le récit et non le guider dans sa globalité. Et cette affirmation ne s'éloigne pas de notre question de recherche initiale, mais au contraire nous pousse à nous demander si ce choix n'a pas pour objectif de diminuer cette domination masculine, qui comme nous le savons passe également par la glorification de grands personnages. Mais qu'en pense l'équipe de rédaction ? Voici ce qu'il nous a été répondu :

Comme nous cherchons surtout à montrer les permanences et les changements des sociétés dans leur globalité, les personnalités prennent moins de place que dans d'autres manuels d'histoire, ce qui contribue à diminuer la prédominance masculine au pouvoir.

Efforts donc indirects de rééquilibrage : si l'effet de ce choix est celui de rééquilibrer la présence entre homme et femme, de base il s'agissait avant tout de donner moins de place aux personnalités sans explicitement faire entrer en jeu la dimension de genre.

4.2.2 Une histoire écrite par les hommes : la quasi-absence d'auteur·e·s de sources.

Poursuivons notre analyse des résultats et penchons-nous sur les auteur·e·s des sources écrites primaires (les sources historiques écrites). Le travail sur la source est central en histoire, et cela comprend d'en citer l'auteur·e et l'œuvre. Les élèves vont ainsi découvrir ou redécouvrir un certain nombre de personnalités et il fait sens pour notre étude d'en quantifier les pourcentages de femmes et d'hommes. Sur les 94 extraits de textes, seulement deux ont été écrits par des auteures, dont l'une en coopération avec un homme. Il n'y a donc qu'une source textuelle écrite par la main d'une femme seule. On est en mesure encore une fois de se demander quel est l'impact de cette omniprésence masculine pour les élèves dans leur construction identitaire. Mais la finalité de ce travail n'est pas de répondre à cette question mais de constater et de comprendre. En replaçant les documents dans leur contexte historique, ici l'Antiquité et le Moyen-Âge pour la grande majorité, on peut en déduire que l'absence des femmes n'est pas le résultat d'un choix éditorial mais de l'histoire même de la domination masculine depuis des siècles. Cette conclusion fige l'histoire dans un fatalisme auquel on ne

pourrait réchapper. Vouloir s'en défaire demanderait de s'éloigner de la réalité historique comme le rappelle Fanny Lignon (2014) dans son étude des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires, « l'histoire, par sa fonction même de retranscription d'un passé dominé par les hommes ne pourrait que restituer la vérité du moment au risque de l'anachronisme » (p.2). La réponse d'une rédactrice des MER au sujet des difficultés rencontrées lors de l'élaboration du manuel pour intégrer les femmes dans l'histoire est assez claire à ce sujet :

Tout d'abord, la difficulté rencontrée pour accéder aux sources écrites ou iconographiques émanant de femmes, que nous aurions souhaité mettre en avant. Le rôle des femmes dans les sociétés et ce qui en ressort dans les récits des historiens très majoritairement masculins, tel qu'évoqué plus haut, peut expliquer le fait que, selon les époques, les sources féminines conservées sont rares.

On comprend donc ici que la problématique de la parité de genre a été prise en compte, mais qu'elle fait face à un double handicap, d'un côté la rareté voire l'absence des sources produites par des femmes, de l'autre les rôles qui leur ont été attribués, ou non attribués, par des hommes. Ce qui pousse à encore souligner l'aspect d'opportunité manquée au sujet du peu de présence des femmes dans les textes et les iconographies de type secondaire, créés exprès pour le manuel.

4.2.3 Un effort pour éviter les chapitres réservés aux femmes

Pour tenter d'intégrer les femmes dans les récits historiques, les éditrices et éditeurs de manuels scolaires vont parfois jusqu'à créer des chapitres sur les femmes, c'est ce que Sabrina Sinigaglia-Amadio (2011) appelle les chapitres réservés. La particularité de ces chapitres, c'est qu'en voulant intégrer les femmes dans l'histoire, ils les accaparent et les séparent justement du cours de l'histoire, comme évoqué à p. 12 par nos soins. Ce traitement spécifique peut apparaître comme une parenthèse à un récit. Il n'est donc pas le symbole d'une égalité de genre.

Dans ce nouveau MER nous ne relevons qu'une partie de chapitre, une double page, consacrée spécifiquement aux femmes pour les Jeux Olympiques antiques. La séparation genrée n'est pas évidente car on peut y retrouver des documents iconographiques sur les deux sexes. Un homme apparaît dans une photographie, mais celui-ci est en situation d'handicap (document 19, p. 13 du manuel). Ceci n'est bien évidemment pas un problème en soi mais on

s'est interrogés sur la pertinence de séparer les athlètes hommes d'un côté, les athlètes femmes et les athlètes en situation d'handicap de l'autre. Mais ce choix éditorial est justifié dans le texte théorique et les documents choisis. Ils montrent justement l'évolution dans l'histoire de l'inclusion des femmes, puis des handicapés. Une rédactrice (2020) nous explique que « comme pour le droit de vote, cette entrée met en lumière à quel point les inégalités ont duré longtemps » (p.5). Pour le reste du manuel, aucun chapitre ou sous-chapitre réservé n'est à déplorer. Cette rédactrice ajoute aussi que le projet de créer un thème transversal sur les femmes s'était posé. Mais le fait d'en faire un groupe social à part avait poussé toute l'équipe de rédaction à intégrer justement les femmes comme « partie intégrante de l'histoire humaine » (p. 2). L'influence du mouvement #Metoo lors de la conception du manuel est confirmé par les interviewés (p.2).

Sans avoir plus de précision, cette courte affirmation a été primordiale pour nous. Elle nous confirme que l'actualité peut avoir un impact sur les contenus scolaires. Ainsi, les changements que l'on avait remarqué en termes de représentation genrée avec les anciens manuels peuvent s'expliquer notamment par les changements sociétaux qui se sont opérés durant ce contexte. Ils résultent également de l'avis des associations professionnelles et des parents qui ont été consultés lors de la phase probatoire (p. 3). Avis qui lui aussi a pu être, et il nous semble légitime de le supposer, influencé par l'actualité.

Il y a donc d'une part un réel effort d'intégration des femmes au sens large (présence, occurrences, inclusion dans une perspective d'histoire générale et non avec des chapitres réservés), mais au regard des résultats ceux-ci ne semblent pas tant insuffisants mais à bonifier. Déjà, en termes absolus, la présence masculine est dominante et en ligne avec les anciens manuels analysés par des anciens mémoires. En termes relatifs et en creusant sous différentes dimensions (par chapitres séparés, présence dans sources écrites et iconographiques, primaires et secondaires), on peut proposer une interprétation plus nuancée. Un effort de parité est présent, mais encore vague et non-homogène : il ne s'agit pas encore d'un objectif clairement prononcé, et les efforts perçus ne sont pas identiques dans tous les chapitres. De même, il aurait été pertinent de profiter de la possibilité de créer des sources et documents neufs pour augmenter la présence féminine. Ce sont les deux points d'amélioration essentiels à nos yeux et qui permettraient de donner des résultats plus intéressants en matière de parité de genre : mais globalement, peut-être qu'une conception du genre unitaire et appliquée dans tous les chapitres a manqué.

4.3 Les iconographies : une représentation encore différenciée

Les tableaux de décompte et classement (cf. annexe n° 7.3 et 7.4) de la représentation des hommes et des femmes dans les sources iconographiques ont permis de relever des critères sous lesquels chacun des sexes étaient représentés, et ensuite nous avons pu effectuer des calculs de pourcentages afin de comparer hommes et femmes. L'approche mélange donc quantitatif et qualitatif : le nombre d'occurrences d'un critère qualitatif pour ensuite les comparer entre hommes et femmes. Une vision générale de la question dans tous nos chapitres était ainsi, à notre sens, garantie.

Il en ressort une représentation féminine encore globalement soumise à la domination masculine et cantonnée à des rôles féminins traditionnels. Pour les hommes, c'est la vision un peu inverse : position souvent dominante, et rôles valorisés. Quelques soubresauts sont néanmoins à relever, comme la diminution de l'occurrence politique et la présence accrue des femmes dans des rôles moins traditionnels.

4.3.1 Les relations et interactions des femmes et hommes dans les images.

Les deux graphiques ci-dessous expliquent la proportion des hommes, respectivement des femmes, représentés dans les iconographies dans des relations les mettant en position de dominant ou de dominés face à l'autre sexe. Nous avons donc considéré les personnes seules et les groupes en prenant soin de noter la dominance de genre lorsque cela était possible et identifiable. Lorsqu'il n'y avait pas de dominance, soit par une égalité numérique de femmes et d'hommes, soit quand cela n'était justement pas quantifiable, nous classions le document dans la catégorie *en groupe, sans dominance*.

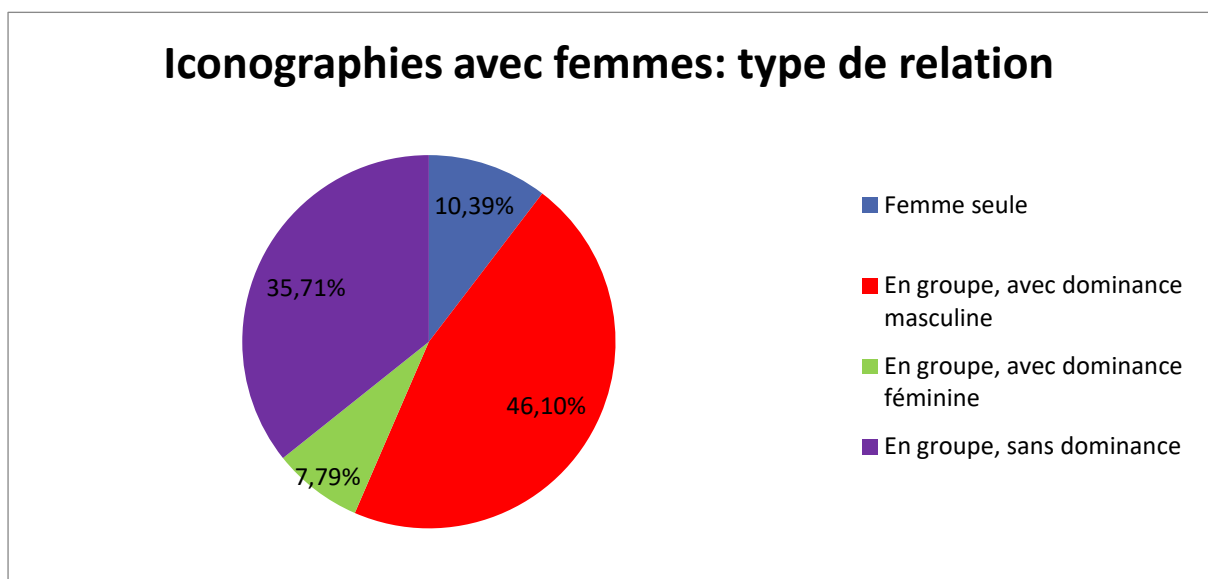


Figure 1: proportion du type de relation parmi les figures masculines

Et la figure de l'homme dominant est... dominante. Le verdict est sans appel : que ce soit dans des iconographies avec des hommes ou avec des femmes, il y a dans les deux cas plus de figures masculines dominantes, c'est à dire en position de supériorité d'un point de vue de la posture du corps ou de la grandeur/taille du personnage. Les figures féminines sont souvent dominées et très peu de fois dominantes.

Si ensuite l'on se concentre sur les figures féminines, il est en revanche intéressant de noter que cette dominance masculine est atténuée. Les chiffres sont meilleurs que ceux qui concernent les figures masculines analysées. C'est à dire que parmi les représentations féminines, et par rapport aux représentations masculines, il y a :

- Plus de femmes seules que d'hommes seuls ;
- Plus de figures féminines dans groupes à dominance féminine :
- Plus de figures féminines dans des groupes sans dominance.

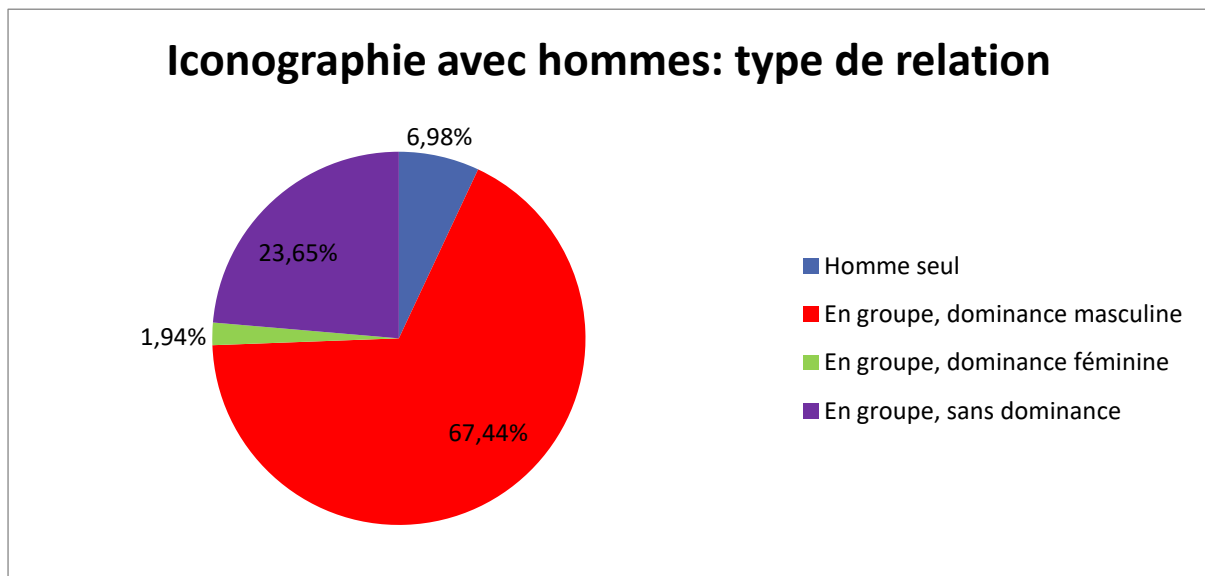


Figure 2: proportion du type de relation parmi les figures féminines

En séparant dans l'analyse des relevés la représentation des femmes de celles des hommes, nous notons donc dans l'absolu une domination masculine encore sans partage, mais une légère atténuation et *neutralisation* de postures et relations de domination si l'on se focalise sur les figures féminines par rapport à celles masculines. Grossièrement : on pourrait penser que, dans les représentations des femmes, on ait voulu donc réduire un tant soit peu leur représentation dominée. Ce n'est pas encore paritaire, car les hommes continuent à être représentés comme fortement dominants, mais c'est un signe intéressant.

4.3.2 Les rôles des personnages : part des personnages principaux et des personnages figurants.

Ici aussi, les graphiques indiquent les hommes et respectivement les femmes, en position de personnage principal ou de personnage figurant.

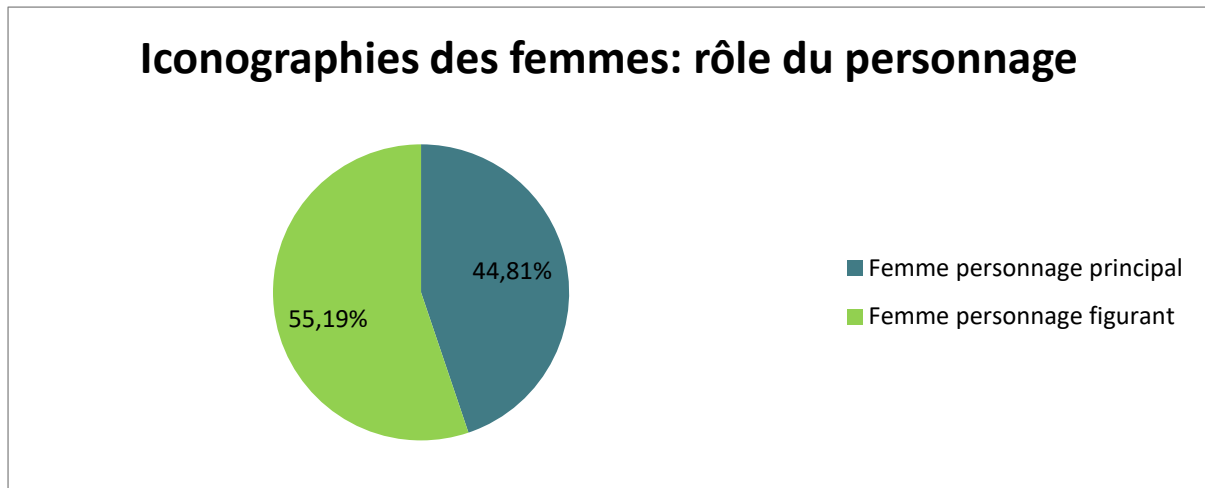


Figure 4: proportion des personnages principaux et figurants dans les figures masculines

Là aussi, on assiste à une représentation différenciée. Les hommes représentés le sont trois fois sur quatre dans un rôle principal, les femmes le sont qu'à 45 %. Il est donc intéressant de noter que là aussi, si les hommes sont très souvent des personnages principaux, cela ne veut pas forcément dire que les femmes soient souvent des figurantes.

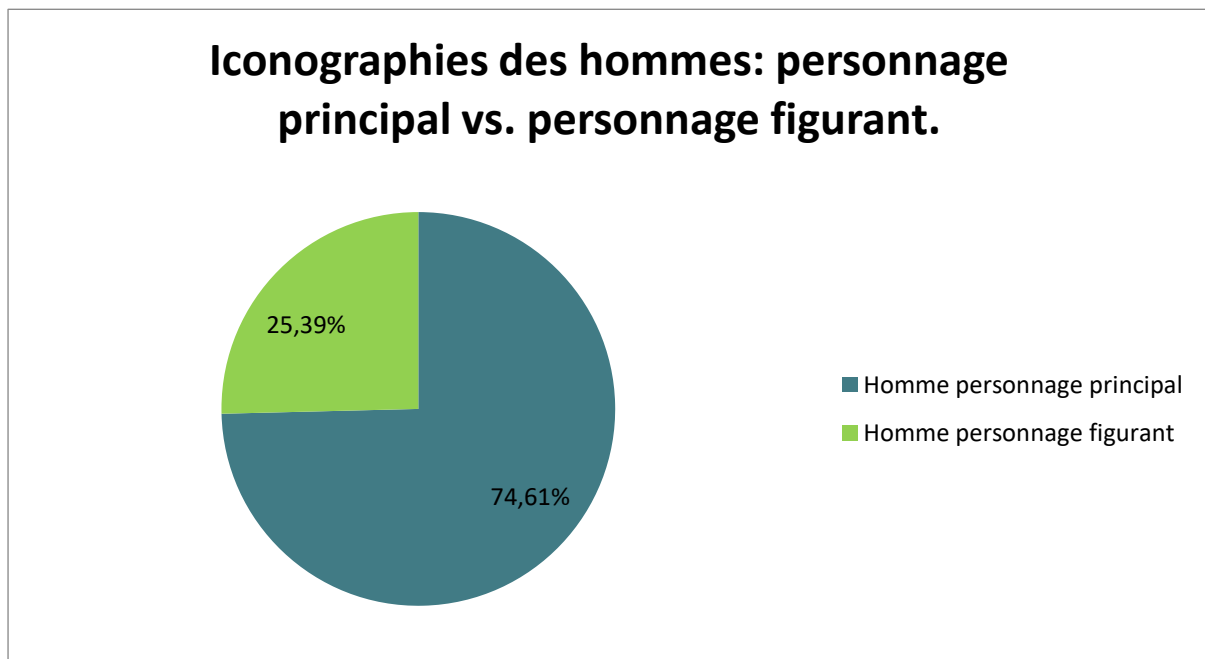


Figure 3: proportion des personnages principaux et figurants dans les figures féminines

Dans les 12 chapitres retenus, même si les femmes sont en majorité figurantes, les femmes en personnage principal ne sont pas loin de passer la majorité. Au niveau des chiffres absolus, il s'agit de 69 femmes représentées comme personnages principaux et 85 comme figurantes. Nous retenons donc, là aussi, que les hommes sont représentés très majoritairement en tant que personnages principaux, ce qui n'est pas le cas des femmes. En revanche, la part des femmes figurantes n'est que légèrement supérieure à celle des femmes principales : il y a donc là aussi un mouvement d'atténuation de la secondarisation de la femme.

4.3.3 L'action en lien avec le personnage

Nous reportons ici dans quel type d'action les hommes et respectivement les femmes sont représentés. Les stéréotypes sont numériquement assez confirmés, mais il est intéressant de constater des nuances assez favorables à une représentation plus paritaire et moins stéréotypée.

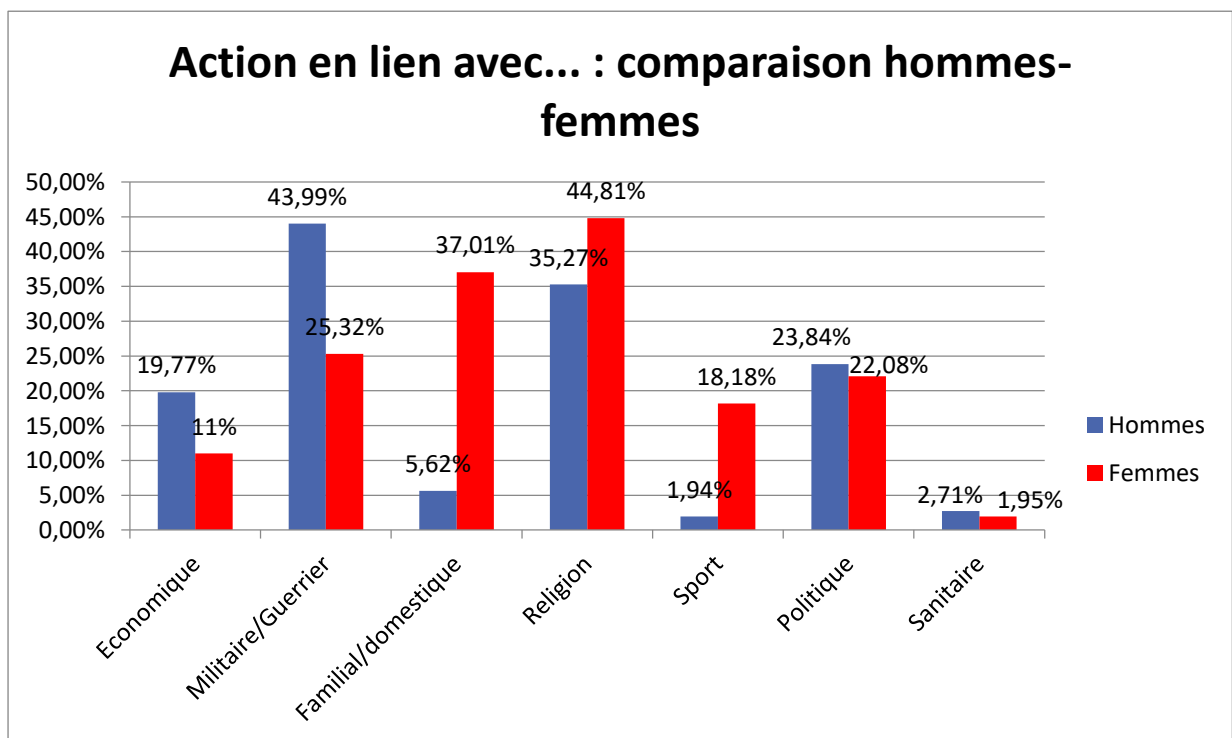


Figure 5: proportion des occurrences dans les différentes catégories d'actions

Nous assistons donc à de la présence masculine souvent liée à du militaire/guerrier et peu par rapport au familial/domestique. Dans une mesure moindre, la présence masculine est plus marquée que pour la présence féminine aussi dans de la sphère économique. Ceci pour les chiffres crus.

D'un autre côté, on peut là aussi nuancer les résultats. Nous notons déjà une relative égalité de représentation dans la sphère politique, environ 22-23% des hommes et des femmes sont dans cette activité. C'est, pour les deux catégories, 1 personne sur 4. La représentation du politique s'est donc atténuée et ce pour les deux sexes, nous retiendrons qu'il n'y a pas de favoritisme dans cette catégorie. Aussi, 25% de la présence féminine concerne le militaire/guerrier, qui est un effet de leur présence et leur citation accrue aussi dans les croisades (pèlerins femmes, Aliénor d'Aquitaine et son entourage...).

De façon surprenante, 18% des femmes sont représentées dans des actions liées au sport, contre 1,94% pour les hommes. Certainement que les pages dédiées aux femmes dans les Jeux Olympiques antiques ont aidé à redresser ce score. L'effet est un peu ahistorique mais permet de vraiment valoriser la présence féminine : si instinctivement, et historiquement sûrement, la présence masculine est majoritaire aux JO antiques, un focus sur la présence féminine même exagéré peut donner un coup de projecteur – et de fraîcheur – bienvenu afin de valoriser leurs rôles, dans ce cas sportifs. Personne ne viendra contester la réalité historique, mais une focale permet d'accentuer que la présence féminine était minoritaire certes mais tout de même réelle. Cet effort est confirmé par l'équipe de rédaction qui affirme :

Nous avons, afin de donner des modèles positifs, cherché à valoriser les femmes jouant des rôles importants dans différents domaines (politique, religieux, culturel, social) sans oublier toutefois d'évoquer la diversité sociale, veillant à présenter à la fois des femmes de pouvoir, d'influence ou de savoir et le rôle des femmes de peuple (les pèlerines, les commerçantes, etc...).

Ce pan de l'analyse, nous l'avons trouvé très intéressant du point de vue d'un rééquilibrage et des stratégies à l'œuvre pour y parvenir. La vérité historique est implacable en ce qui concerne l'égalité entre hommes et femmes, et la réalité est bien celle qui voit la division des tâches stéréotypée avec la femme dominée par l'homme. En conséquence les femmes étaient, dans les époques étudiées, sous-représentées dans les catégories plus valorisées. Comme le disait Bourdieu (1990) et comme nous l'avons exposé dans la partie conceptuelle de notre travail, l'extérieur et le viril sont apanage masculin, l'intérieur et les postures corporelles soumises sont pour le féminin.

Mais certains forçages, comme dans le cas de la présence féminine aux Jeux Olympiques et la présence dans les croisades, sont à notre sens intéressants car ils permettent tout de même de restituer un rôle tenu par les femmes, peut-être minoritaire, mais bien réel. C'est un coup de projecteur bienvenu dans l'optique d'une valorisation de la figure féminine et d'un rééquilibrage en matière de stéréotypes et de représentation. Même si, comme nous l'avons déjà expliqué, nous ne recommandons pas l'utilisation de chapitres réservés.

4.3.4 Personnage célèbre ou quelconque

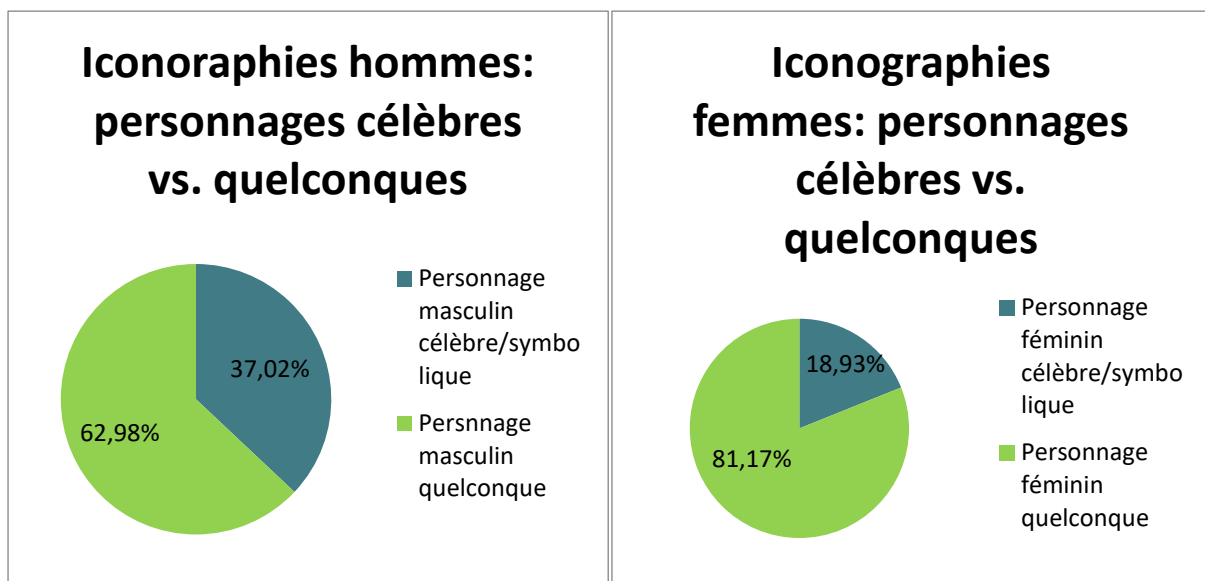


Figure 6: proportion de personnages célèbres et quelconques dans les figures masculines et féminines

Que cela soit chez les hommes ou chez les femmes, la majorité des personnages sont des personnages quelconques. Ceci est en ligne avec la volonté affichée par les rédactrices et rédacteurs d'une histoire moins événementielle et de célébrités et plus dans un courant historiographique de *nouvelle histoire* (lié donc à l'histoire *depuis le bas*, de la vie quotidienne) et que l'équipe de rédaction a assumé vouloir adopter. Mais là aussi : il y a une plus grande part de personnages célèbres chez les hommes que chez les femmes. Statistiquement cela à l'air implacable, mais encore une fois on nuancera en expliquant cela d'un côté par le chronique manque de personnages féminins célèbres liés aux thèmes étudiés, et de l'autre des figures célèbres féminines ont été trouvées, comme Aliénor d'Aquitaine présentée en cheffe de croisade. Ceci a donc été une précise volonté de l'équipe de rédaction : celle de trouver des « modèles positifs » (p. 4) de femmes dans des rôles importants.

Si l'approche globale est donc peu centrée sur les grands personnages, sans pour autant omettre de parler des personnalités majeures des époques concernées, nous avons constaté un certain intérêt à utiliser ce levier stratégique. C'est-à-dire que mobiliser une figure comme

celle d'Aliénor peut représenter une exception dans le concept général du manuel, mais cela permet de visibiliser et de valoriser un rôle et un modèle féminin. C'est cette même logique certes un peu créative mais tout à fait efficace qui pourrait être à l'œuvre dans les iconographies ou sources secondaires créées ex-novo pour le manuel.

5 Conclusion

L'étude du nouveau manuel a permis d'apporter des réponses à la problématique et de dégager ensuite des pistes de réflexion.

5.1 Une supériorité numérique et représentative masculine

D'un point de vue du cadre problématique et de nos hypothèses, qui s'orientaient vers un rééquilibrage de la présence sexuée, nous pouvons constater que dans ce nouveau manuel il n'y a finalement pas de changements majeurs par rapport aux anciens. Comme relevé par comparaison avec des études chiffrées de ces derniers – sous réserve d'étude pleinement statistique avec mise à contribution de la théorie des probabilités - la présence masculine demeure en termes de pourcentages bien plus élevée que la présence féminine. Ceci comme résultat global et donc forcément réduit. La présence en termes femmes-hommes n'a donc pas été rééquilibrée : aucun chapitre du livre n'a une présence majoritairement féminine, que ce soit dans du textuel ou dans de l'iconographique.

En termes de représentations, là aussi les hommes restent en position de domination sur les femmes, et ces dernières en positions de dominées. Mais il est nécessaire de préciser que la part de femmes en positions de dominées n'est pas écrasante ; les rééquilibrages des pourcentages en attestent tout comme leur pourcentage en position de solitude ou dans des groupes sans dominances.

5.2 Des efforts notables mais non homogènes qui viennent nuancer le constat strictement chiffré

Si l'on adopte ensuite des angles d'analyses plus articulés et subtils, nous pouvons aussi relever de façon intéressante qu'il y a une sorte de tentative de rééquilibrage mais non homogène selon les chapitres. Certains chapitres ont une présence féminine plus élevée que la moyenne, et nous constatons avec intérêt qu'il s'agit de chapitres qui instinctivement se prêtent facilement à un imaginaire de présence masculine (l'Église, la Grèce Antique et les JO, l'évolution de l'Helvétie du celtisme au gallo-romanisme). D'un côté il y a un mouvement de remontée de la présence féminine, mais seulement dans certains chapitres. De l'autre, il y a

le manque manifeste d'homogénéité dans cette démarche, ce qui est confirmé par un membre de l'équipe de rédaction qui dit qu'il ne s'agissait pas d'un objectif explicite dans le cahier des charges. En creux, il y a aussi une non-action donc dans la politique éducative mais ce pan pourrait être développé : rappelons que le contexte légal et institutionnel vise avant tout, pour le moment, à une égalité en droits et dans le travail, mais des collaborations se développent entre les bureaux de l'égalité cantonaux et leurs relatives hautes écoles pédagogiques.

L'homme est plus représenté dans des tâches liées à l'extérieur et risquées, les femmes restent plus liées à du domestique et familial. Les stéréotypes dans ce cas restent de mise. Mais là aussi, en creusant, nous pouvons constater un mouvement de rééquilibrage dans certains domaines, même si la supériorité masculine n'est globalement pas remise en cause.

Les femmes obtiennent une présence plus élevée que les hommes dans le sport, assez importante dans le militaire/guerrier, et en termes de politique elle n'est pas inférieure de beaucoup à celle des hommes. Si certaines représentations sont quelque peu forcées d'un point de vue de réalité historique (pensons au sport), il est intéressant de le constater tout de même : car c'est à notre avis le signe d'une volonté de rééquilibrage et de *féminiser* aussi l'histoire, et non seulement de *donner une place aux femmes*. Les développements dans les politiques éducatives, entre institutions de l'égalité et hautes écoles de pédagogie, ainsi que les choix effectués dans le nouveau manuel sont donc des pistes tout à fait à approfondir à notre sens afin de déboucher sur des projets éditoriaux mettant au cahier des charges explicitement une dimension de parité en faveur d'une représentation plus égalitaire dans les manuels tout en ne trahissant pas la réalité historique.

5.3 Des possibilités de mieux prendre en compte la parité de genre

Globalement, si en termes absolus la présence masculine reste dominante et les représentations et rôles stéréotypés, il n'y a pas eu le rééquilibrage conséquent et conscient que nous avons escompté en phase de problématisation, ni une baisse des représentations stéréotypées. Mais ceci peut être partiellement dû au manque d'un pan précis, dans le cahier des charges, axé sur la parité des genres pour tout le manuel ainsi que d'une conception uniforme de comment implémenter cette parité. Rappelons également la grande difficulté de faire de l'histoire en respectant la parité. Les sources historiques sur lesquelles repose ce travail dépeignent une vision du passé essentiellement masculine. En revanche, les résultats sont hétérogènes selon les chapitres. Et ce nouveau manuel a le mérite de tracer des pistes d'approfondissement en faveur de la parité des genres, avec des résultats témoignant de

l'amélioration de la place et de la représentation féminine en termes quantitatifs et qualitatifs. Le tout, en intégrant parfois la présence féminine dans le cours de l'histoire et non en lui faisant une place à part.

5.4 Implications pour la profession : des focales sur le thème et des compléments pour rééquilibrer la présence féminine

En tant qu'enseignants sensibles à la dimension de parité des chances et pour une représentation moins genrée et stéréotypée des différents rôles, nous avons avec cette étude une connaissance approfondie sur comment détecter des déséquilibres dans les manuels et sur des pistes pour les combler.

Comme dit, malgré quelques améliorations en matière de parité et de rééquilibrage en termes de stéréotypes de genre, et avec des figures féminines mieux intégrées dans le récit historique, des lacunes restent. Mais nous avons suggéré aussi des pistes d'amélioration pour des futures productions éditoriales : et ces idées peuvent être déjà partiellement implémentées en classe. Il s'agit donc de travailler avec l'outil-manuel, au vu de sa centralité dans le dispositif didactique ; mais on peut toujours le compléter.

Il peut être possible de faire remarquer aux élèves, ou de les mener à remarquer par eux-mêmes, cette disparité de présence quoique atténuée. Il est ainsi possible de les sensibiliser sur le thème. Cela rend aussi possible ensuite d'ouvrir leur esprit à une histoire plus alternative, qui ne se cantonne pas qu'au manuel et qui peut être intégrée aussi avec d'autres sources.

Il peut être possible aussi de combler le manque de figures féminines ou de corriger les stéréotypes en mobilisant des ressources supplémentaires : nous pensons – par exemple et entre autres - à adapter et didactiser les nombreux travaux académiques portant sur l'histoire des femmes, dont ceux de Georges Duby ou de Michelle Perrot. Ils pourraient compléter la séquence et le manuel, ou alors faire office de séquence autonome mais dans ce dernier cas, comme évoqué plus haut, le risque serait celui de *donner une place* aux femmes plutôt que de *les intégrer* à l'étude de l'histoire.

Dans tous les cas, des compléments sont nécessaires afin de donner un autre regard intégrant mieux une position de la femme moins stéréotypée et montrer sa capacité à jouer des rôles importants. Les pistes évoquées plus haut permettront certainement d'atténuer les stéréotypes défavorables aux femmes et renforcer la présence féminine. Cela en continuant d'aborder l'histoire à l'aune des scènes quotidiennes et des personnages féminins exemplaires.

Bibliographie

Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., Revillard, A. (2008) *Introduction aux Gender Studies*. Bruxelles : De Boeck.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Éditions du Seuil.

Brugeilles, C., Cromer, S. (2005). Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires. Paris : CEPED.

Bruillard, E. (2005). Les manuels scolaires questionnés par la recherche. In B., Bruillard (Dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen : CRDP de Basse-Normandie.

Bureau de l'Égalité Femmes-Hommes. (2020). *Les chiffres de l'égalité*. Accès https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dec/befh/Egalite_salaire/BEFH_StatV_D_chiffres_Egalite_CC_81_2018_web_PS.pdf

Bureau fédéral de l'égalité hommes-femmes (2020). *Chiffres et faits sur l'égalité salariale en Suisse*. Accès <https://www.ebg.admin.ch/ebg/fr/home/themes/travail/egalite-salariale/bases/chiffres-et-faits.html>

Bureau de l'Égalité Femmes-Hommes VD (2016). *Vous avez dit discrimination ?* Accès http://www.clafvd.ch/cms/images/pdf/presentation_BEFH.pdf

Constitution fédérale de la Confédération helvétique du 18 avril 1999. Accès <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>

Constitution cantonale vaudoise du 14 avril 2003. Accès <https://prestations.vd.ch/pub/blv-publication/actes/consolide/101.01?key=1585845568386&id=f79b6681-185b-42a1-946d-55fb19430277>

Crottaz, M. et Loeffler, V. (2018). *L'intégration des femmes dans l'enseignement de l'Histoire : bilan et perspectives* (Travail de Master). Haute École Pédagogique, Lausanne.

Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114 (3), 197-212. doi:10.3917/reof.114.0197.

Druschke-Sugnaux, J. (2019). *La représentation des femmes dans le manuel d'histoire des classes vaudoises de 10^{ème} année* (Travail de Master). Haute École Pédagogique, Lausanne.

Fofana, B. (2018). Qui est Tarana Burke, la femme à l'origine de « #MeToo » ? *Libération*
Accès https://www.liberation.fr/planete/2018/01/12/qui-est-tarana-burke-la-femme-a-l-origine-de-metoo_1621704

France Infos, (2020), « La honte ! » : comment la 45e cérémonie des César a basculé en sacrant Roman Polanski comme meilleur réalisateur. Accès
https://www.francetvinfo.fr/culture/cinema/cesar/la-honte-comment-la-45e-ceremonie-des-cesar-a-basculer-en-sacrant-roman-polanski-comme-meilleur-realisateur_3846315.html

Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales : un domaine en expansion*. Paris : PUF.

Keller, M. (2014). *La représentation iconographique des femmes dans les manuels d'histoire du secondaire I : évolution entre le LEP A et le Nathan 9^{ème}, pour la période du XX^{ème} siècle* (Travail de Master). Haute École Pédagogique, Lausanne.

Lignon, F., Porhel, V. et Rakoto-Raharimanana, H. (2013). Etude des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires. Dans C. Morin-Messabel (Dir.), *A l'école des stéréotypes*. Paris : L'Harmattan.

Loi fédérale sur l'Égalité Homme-Femme du 24 mars 1995. Accès
<https://www.admin.ch/opc/fr/classifiedcompilation/19950082/201701010000/151.1.pdf>

Loi cantonale vaudoise sur l'égalité Homme-Femme du 24 juin 1996. Accès
<https://prestations.vd.ch/pub/blv-publication/actes/consolide/173.63?key=1585845380889&id=44f36c78-3945-42e0-a3cb-aef1c60150ae>

Nadesan, M. (2014). *Du sexisme pédagogique : Regard sur un manuel scolaire contemporain*. (Travail de Master). Haute École Pédagogique, Lausanne.

Organisation mondiale de la santé (2020), *Genre, femmes et santé. Qu'entendons-nous par « sexe » et par « genre »*. Genève : OMS. Accès <https://www.who.int/gender/whatisgender/fr/>

Panese, E. (2020). *Egales en droit, inégaux dans les faits : constats sur l'inégalité salariale en Suisse*. Accès <https://blogs.letemps.ch/elio-panese/2020/03/08/inegalite-salariale-suisse/>

Règlement d'application de la loi cantonale vaudoise sur l'égalité homme-femme du 20 juin 2018. Accès <https://prestations.vd.ch/pub/blv->

[publication/actes/consolide/173.63.1?key=1585845458331&id=e44afd9e-8af5-4db1-b81b-155b8b60094d](https://www.vie-publique.fr/publication/actes/consolide/173.63.1?key=1585845458331&id=e44afd9e-8af5-4db1-b81b-155b8b60094d)

Rignault, S., et Richert, P. (1997), *La Représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires : rapport au Premier ministre*. Paris : La documentation française. Accès <https://www.vie-publique.fr/rapport/24593-la-representation-des-hommes-et-des-femmes-dans-les-livres-scolaires-r>

Schoeb, S., Walter, F. et Cesa, S. (2019). *Histoire 9^{ème}. Livre de l'élève*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Schärer, F. (2008). *Père, mère, roi et sorcière. La représentation des deux sexes et de la catégorie du genre dans les manuels scolaires de l'école primaire de la Suisse alémanique et de la Suisse romande*. Berne : Peter Lang.

Schwartz, P. (2002). *Women's studies, gender studies. Le contexte américain. Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 75(3), 15-20. doi:10.3917/ving.075.0015.

Sinigaglia-Amadio, S. (2010). Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes. *Nouvelles Questions Féministes*, 29, 46-59. Accès <https://www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2010-2-page-46.htm>

Van Damme, S. (2004). Comprendre les Cultural Studies: une approche d'histoire des savoirs. *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 51 (5), 48-58. Doi:10.3917/rhmc.515.0048.

Wagner, A-L. et Tisserant, P. (2010). Stéréotypes et manuels scolaires. Synthèse d'une étude sur les stéréotypes liés au genre, à l'origine, au handicap, à l'orientation sexuelle et à l'âge dans les manuels scolaires du secondaire. *Revue Education & Formation*, 292, 35-56.

Annexes

- Bilan de décompte de la présence masculine et féminine dans les documents écrits ;
- Bilan de décompte de la présence masculine et féminine dans les documents iconographiques ;
- Tableau de décompte de la représentation féminine dans les documents iconographiques ;
- Tableau de décompte de la représentation masculine dans les documents iconographiques.
- Contribution du 23 mai 2020 de la part de membres de l'équipe de rédaction du nouveau manuel à des questions posées par nos soins.

Tableau Bilan de décompte : documents écrits

	Mentions dans les textes de contextualisation			Mentions dans les sources textuelles		Sources textuelles : auteur* e*s			
	Femmes	Hommes	Nombre total de textes de contextualisation	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Neutre (mention de l'ouvrage)	Nombre total de sources
Chap.1 Le monde grec antique	20	36	17	12	33	1	10	0	11
Chap.2 Fondation de Rome	8	60	12	4	58	0	14	0	14
Chap.5 Des Helvètes Celtes aux Gallo-Romains	9	37	22	7	8	0	7	0	7
Chap.7 Al Andalous	3	33	17	0	11	0	10	2	12
Chap.8 La féodalité	13	87	14	8	93	0	12	0	12
Chap.9 Les Croisades	16	58	14	9	42	0	17	1	18
Chap.11 Eglise et art religieux	8	21	17	3	16	0	7	4	11
Chap.12 Seigneuries, villes et cantons en Suisse	2	26	24	0	11	1 (dont 1 co-auteur homme)	7 (dont 1 co-auteure femme)	2	9
Totaux dans l'ensemble du manuel	79 (18,08%)	358 (82,92%)	137	43 (13,65%)	272 (86,35%)	2 (2,11%)	84 (88,42%)	9 (9,47%)	94

Tableau Bilan de décompte : sources iconographiques et autres

	Occurrences dans les sources iconographiques primaires			Occurrences dans les sources iconographiques secondaires (reconstitutions, dessins)		
	Femmes	Hommes	Nombre total iconographies primaires	Femmes	Hommes	Nombre total iconographies secondaires (sans cartes géographiques)
Chap.1 Le monde grec antique	14	45	21	0	1	9
Chap.2 Fondation de Rome	3	24	14	0	0	2
Chap.5 Des Helvètes Celtes aux Gallo-Romains	6	12	27	12	41	10
Chap.7 Al Andalous	10	58	26	0	3	1
Chap.8 La féodalité	30	114	26 (11 sans personnages)	(pas d'iconographie secondaire)	(pas d'iconographie secondaire)	---
Chap.9 Les Croisades	21	99	21	(pas d'iconographie secondaire)	(pas d'iconographie secondaire)	---
Chap.11 Eglise et art religieux	46	56	29	(pas d'iconographie secondaire)	(construction de cathédrale, hommes pas identifiables)	6
Chap.12 Seigneuries, villes et cantons en Suisse	12	63	24	0	0	3
Total	142 (23,2%)	471 (76,8%)	188	12 (21,1%)	45 (78,9%)	41

Tableaux représentation féminine dans les sources iconographiques

Femmes	Les relations : -Femme seule -En groupe avec dominance masculine -En groupe avec dominance féminine -Sans dominance	Rôle du personnage - Figurant : ne fait pas l'action principale (ne la guide pas), mais participe à la situation (passivité ou subit l'action) - Principal : fait l'action principale, a un objet de l'action principale	Action en lien avec : -Economique -Militaire/guerrier -Familial/ domestique -Religion/Mythologie -Sport -Politique -Sanitaire	Personnage : - célèbre/symbolique: noms fameux, vivants ou mythologiques. - quelconque : pas fameux, n'ayant pas marqué l'histoire, interchangeables.
Chap.1 Le monde grec antique	Femme seule : 3/14 En groupe, dominance masculine : 0/14 En groupe, dominance féminine : 4/14 En groupe sans dominance : 7/14	Principale : 5/14 Figurante : 9/14	-Economique : 0/14 -Militaire/guerrier : 0/14 -Familial/ Domestique : 0/14 -Religion/Mythologie : 10/14 -Sport : 7/14 -Politique : 1/14 -Sanitaire : 0/14 -Artistique : 0/14	Célèbre /symbolique : 9/14 Quelconque : 5/14
Chap.2 Fondation de Rome	Femme seule : 1/3 En groupe, dominance masculine : 2/3 En groupe, dominance féminine : 0/3 En groupe sans dominances : 0/3	Principale : 2/3 Figurante : 1/3	Economique : 0/3 Militaire/guerrier : 0/3 Familial/ Domestique : 0/3 Religion/Mythologie : 2/3 Sport : 0/3 Politique : 1/3 Sanitaire : 0/3 Artistique : 0/3	Célèbre /symbolique : 2/3 Quelconque : 1/3
Chap.5 Des Helvètes Celtes aux Gallo-Romains 18 femmes	Femme seule : 4/18 En groupe, dominance masculine : 1/18 En groupe, dominance féminine : 3/18 En groupe sans dominances : 10/18	Femme principale : 16/18 Femme figurante : 2/18	Economie : 12/18 -Militaire/guerrier : 2/18 Famille/domestique : 11/18 Religion/Mythologie : 6/18 Sport : 0/18 Politique : 2/18 Sanitaire : 0/18 Artistique : 0/18	Célèbre/symbolique : 6/18 Quelconque : 12/18

Chap.7 Al Andalous	Femme seule : 1/10 En groupe, dominance masculine : 8/10 En groupe avec dominance féminine : 0/10 En groupe sans dominance : 1/10	Femmes principales : 2/10 Femmes figurantes : 8/10	Economique : 0/10 Militaire/guerrier : 0/10 Familial/ Domestique : 1/10 Religion/Mythologie : 8/10 Sport : 0/10 Politique : 1/10 Sanitaire : 0/10 Artistique : 0/10	Célèbre/symbolique : 3/10 Quelconque : 7/10
Chap.8 La féodalité	Femme seule 1/30 En groupe avec domination masculine : 11/30 En groupe avec dominance féminine : 1/30 En groupe sans dominance : 17/30	Femmes principales 13/30 Femmes figurantes 17/30	Economie : 12/30 = 12 des 30 femmes participent à une scène qui est aussi économique Militaire : 19/30 Familial/Domestique : 29/30 Religion /Mythologie : 0/30 Sport : 0/30 Politique : 18/30 Sanitaire : 0/30 Artistique : 0/30	Célèbre/symbolique : 1/30 Quelconque : 29/30
Chap.9 Les Croisades	Femme seule : 3/21 En groupe, dominance masculine : 16/21 En groupe, dominance féminine : 0/21 En groupe sans dominances : 2/21	Femmes principales : 20/21 Femmes figurantes : 1/21	Economie : 0/21 Militaire : 18/21 Famille/domestique : 15/21 Religion /Mythologie : 5/21 Sport : 0/21 Politique : 4/21 Sanitaire : 0/21 Artistique : 0/21	Célèbre/symbolique : 4/21 Quelconque : 17/21
Chap.11 Eglise et art religieux	Femme seule : 1/46 En groupe, dominance masculine : 24/46 En groupe, dominance féminine : 4/46 En groupe sans dominance : 17/46	Femmes principales : 7/46 Femmes figurantes : 39/46	Economie : 3/46 Militaire : 0/46 Familial/domestique : 0/46 Religion /Mythologie : 38/46 Sport : 0/46 Politique : 5/46 Sanitaire : 1/46 Artistique : 0/46	Célèbre/symbolique : 2/46 Quelconque : 44/46

Chap.12 Seigneureries, villes et cantons en Suisse	Femme seule : 2/12 En groupe, dominance masculine : 9/12 En groupe, dominance féminine : 0/12 En groupe sans dominances : 1/12	Femmes principales : 4/12 Femmes figurantes : 8/12	Economie : 2/10 Militaire : 0/10 Familial/domestique : 1/10 Religion /Mythologie : 0/10 Sport : 0/10 Politique : 4/10 Sanitaire : 2/10 Artistique : 0/10 Autre : 3/10	Célèbre/symbolique : 2/12 Quelconque : 10/12
Total :	Femme seule totale : 16/154 En groupe, dominance masculine : 71/154 En groupe, dominance féminine : 12/154 En groupe sans dominances : 55/154	Femmes personnage principale : 69/154 Femmes personnage figurante : 85/154	-Economique : 17/154 -Militaire/guerrier : 39/154 -Familial/ Domestique : 57/154 -Religion/Mythologie : 69/154 -Sport : 28/154 -Politique : 34/154 -Sanitaire : 3/154	Femmes personnage Célèbre/symbolique : 29/154 Femmes personnage Quelconque : 125/154
Total % :	Femme seule : 10,39% En groupe, dominance masculine : 46,1% En groupe, dominance féminine : 7,79% En groupe sans dominances : 35,71%	Femmes personnage principales : 44,81% Femmes personnage figurantes : 55,19%	-Economique : 11% -Militaire/guerrier : 25,32% -Familial/ Domestique : 37,01% -Religion/Mythologie : 44,81% -Sport : 18,18% -Politique : 22,08% -Sanitaire : 1,95%	Femmes personnage Célèbre/symbolique : 18,83% Femmes personnage Quelconque : 81,17%

Tableaux représentation masculine dans les sources iconographiques

Hommes	Les relations : -Homme seul -En groupe avec dominance masculine -En groupe avec dominance féminine -Sans dominance	Rôle du personnage -Figurant : ne fait pas l'action principale (ne la guide pas), mais participe à la situation (passivité ou subit l'action) -Principal : fait l'action principale, a un objet de l'action principale	Action en lien avec : -Economique -Militaire/guerrier -Familial/domestique -Religion -Sport -Politique -Sanitaire -Artistique	Personnage : - célèbre -symbolique -quelconque
Chap.1 Le monde grec antique	Seul : 9/46 En groupe, dominance masculine : 29/46 En groupe, dominance féminine : 1/46 Sans dominance : 7/46	Principale : 44/46 Figurante : 2/46	Economie : 0/46 Militaire/guerrier : 16/46 Famille/domestique : 0/46 Religion/mythologie : 19/46 Sport : 10/46 Politique : 4/46 -Artistique : 0/46	Célèbre : 19/46 Quelconque : 27/46
Chap.2 Fondation de Rome	Seul : 4/24 En groupe, dominance masculine 20/24 En groupe, dominance féminine : 0/24 Sans dominance : 0 /24	Principale : 11/24 Figurante : 13/24	Economie : 0/24 Militaire/guerrier : 2/24 Famille/domestique : 1/24 Religion/mythologie : 10/24 Sport : 0/24 Politique : 14/24 Sanitaire : 1/24 -Artistique : 0/24	Célèbre : 13/24 Quelconque : 11/24
Chap.5 Des Helvètes Celtes aux Gallo-Romains	Seul : 3/53 En groupe, dominance homme : 12/53 En groupe, dominance femme : 0/53 En groupe, sans dominance : 38/53	Principale : 37/53 Figurante : 16/53	Economie : 35/53 Militaire/guerrier : 14/53 Famille/domestique : 10/53 Religion/mythologie : 18/53 Sport : 0/53 Politique : 6/53 -Artistique : 0/53	Célèbres/symboliques : 6/53 Quelconques : 47/53

Chap.7 Al Andalous	Seul : 1/61 En groupe, dominance homme : 59/61 En groupe, dominance femme : 0/61 En groupe, sans dominance : 1/61	Principal : 31/61 Figurant : 30/61	Economie : 0/61 Militaire/guerrier : 18/61 Famille/domestique : 2/61 Religion/mythologie : 35/61 Sport : 0/61 Politique : 1/61 Sanitaire : 3/61 -Artistique : 2/61	Célèbre / Symbole : 5/61 Quelconque : 56/61
Chap.8 La féodalité	Seul : 8/114 En groupe, dominance homme : 96/114 En groupe, dominance femme : 1/114 En groupe, sans dominance : 9/114	Principal : 102/114 Figurant : 12/114	Economie : 35/114 Militaire/guerrier : 99/114 Famille/domestique : 12/114 Religion/mythologie : 17/114 Sport : 0 Politique : 75/114 Sanitaire : 0/114 -Artistique : 0/114	Célèbres/symboliques : 84/114 Quelconques : 30/114
Chap.9 Les Croisades	Seul : 3/99 En groupe, dominance homme : 65 /99 En groupe, dominance femme : 0/99 En groupe, sans dominance : 31/99	Principal : 89/99 Figurant : 10/99	Economie : 0/99 Militaire/guerrier : 64/99 Famille/domestique : 0/56 Religion/mythologie : 32/99 Sport : 0/99 Politique : 3/99 -Artistique : 0/99	Célèbres/symboliques : 49/99 Quelconques : 50/99 En violet : chiffres pour moi intéressants
Chap.11 Eglise et art religieux	Seul : 4/56 En groupe, dominance homme : 7/56 En groupe, dominance femme : 8/56 En groupe, sans dominance : 34/56	Principal : 50/56 Figurant : 6/56	Economie : 8/56 Militaire/guerrier : 0/56 Famille/domestique : 4/56 Religion/mythologie : 46/56 Sport : 0/56 Politique : 0/56 Sanitaire : 0/56 Artistique : 0/56	Célèbres/symboliques : 7/56 Quelconques : 49/56

Chap.12 Seigneuries, villes et cantons en Suisse	Seul : 4/63 En groupe, dominance homme : 57/63 En groupe, dominance femme : 0/63 En groupe, sans dominance : 2/63	Principal : 21/63 Figurant : 42/63	Economie : 14/63 Militaire/guerrier : 14/63 Famille/domestique : 0/63 Religion/mythologie : 5/63 Sport : 0/63 Politique : 20/63 Sanitaire : 10/63 Artistique : 0/63	Célèbres/symboliques : 8/63 Quelconques : 55/63
Total :	Homme seul : 36/516 = En groupe, dominance masculine : 348/516 En groupe, dominance féminine : 10/516 Sans dominance : 122 /516	Homme personnage principal : 385/516 Homme personnage figurant : 131/516	Economie : 102/516 Militaire/guerrier : 227/516 Famille/domestique : 29/516 Religion/mythologie : 182/516 Sport : 10/516 Politique : 123/516 Sanitaire : 14/516 -Artistique : 2/516	Homme personnage Célèbres/symboliques : 191/516 Homme personnage Quelconques : 325/516
Total % :	Homme seul : 6,98% En groupe, dominance masculine : 67,44%. En groupe, dominance féminine : 1,94%. Sans dominance : 23,65%.	Homme personnage principal : 74,61% Homme personnage figurant : 25,39%	Economie 19,77% Militaire/guerrier : 43,99% Famille/domestique : 5,62% Religion/mythologie : 35,27% Sport : 1,94% Politique : 23,84% Sanitaire : 2,71% -Artistique : 0,39%	Homme personnage Célèbres/symboliques : 37,02% Homme personnage Quelconques : 62,98%

Réponses de membres de l'équipe de rédaction du nouveau manuel *Histoire 9^{ème}*

Le manuel en général : conception et élaboration.

En préambule :

La conception de l'ouvrage MER Histoire 9^e que vous avez analysé ne correspond pas aux schémas habituels de l'édition. Le nombre et la qualité des personnes impliquées sont beaucoup plus vastes que dans un circuit éditorial ordinaire.

Il nous semble nécessaire d'en expliquer le processus :

- a) Comme pour tous les moyens d'enseignement romands édités par la CIIP¹, les différentes phases d'élaboration du MER Histoire 9^e (étude de marché, projet éditorial, rédaction) ont connu des étapes de validation, effectuées suivant l'avis de commissions regroupant des représentants institutionnels et du corps enseignant issus des différents cantons. Ce processus a été initié en 2010.
- b) Après acceptation du projet éditorial² en 2014, une première équipe d'enseignant-e-s comprenant deux rédactrices et deux rédacteurs issus de cantons différents, appuyés par des experts en didactique de l'histoire et des historien-ne-s, a commencé les travaux de rédaction.
- c) En 2016, la CIIP a décidé d'expérimenter tout d'abord durant deux ans, dans une phase dite probatoire, ces manuels élaborés pour la première fois au niveau romand. Un dispositif mis en place par la CIIP a permis de recueillir périodiquement les réactions et suggestions des différents groupes d'utilisateurs. Après analyse des avis exprimés, une version finale des ouvrages, qui consiste en une adaptation répondant au plus large consensus intercantonal et aux besoins de l'enseignement, a été réalisée, et ce par une nouvelle équipe de rédaction. Les aménagements effectués en vue de la version finale ont également été soumis à validation, comme mentionné au point a.

Au total, ce ne sont pas moins de 70 personnes qui ont contribué, peu ou prou, à l'élaboration de cet ouvrage qui représente le consensus actuel en Suisse romande pour l'enseignement de l'histoire.

1. Le manuel est neuf, nous serions donc curieux de savoir qui a donné l'impulsion et qui a constitué le « concept éditorial » (contenu, objectifs du manuel... ?)

Au moment de l'introduction du Plan d'études romand (PER), un slogan a vu le jour : « Pas de PER sans MER ». Pour le domaine SHS, l'impulsion est donnée en juin 2011, lorsque la CLEO (Conférence latine de l'enseignement obligatoire) confie au Secrétariat général de la CIIP la préparation d'un projet de moyen d'enseignement romand, respectueux du Plan d'études romand, pour la géographie et l'histoire au troisième cycle. Suite à une analyse du marché francophone concluant qu'il fallait élaborer de nouveaux moyens, un projet éditorial est rédigé par une équipe d'enseignants, formateurs, didacticiens, ainsi que des experts issus de différents cantons de Suisse romande; ce projet est ajusté suite à des consultations auprès de commissions intercantionales et de conférences politiques, avec décision finale de l'Assemblée Plénière, qui réunit les chefs des départements de l'instruction publique des cantons romands et du Tessin.

Quels axes et thèmes ont été privilégiés ?

Le PER fait foi en ce qui concerne le contenu. Une première étude des périodes de l'histoire humaine au cycle 2, centrée sur la « vie quotidienne et sociale », impacte l'approche au cycle 3 et apporte, pour certains cantons, un changement drastique dans le découpage des périodes historiques.

¹ Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

² Voir ci-dessous, réponse au point 1

Dans le premier projet éditorial, le nombre de thèmes proposés était bien plus grand ; leur nombre a été réduit lors d'une première phase de consultation. Ce qui est « privilégié » dépend des intentions du domaine SHS tel qu'il figure dans le PER et des périodes à aborder pour chaque année de scolarité.

« Comme il est écrit dans la Présentation générale du PER, les deux principales disciplines qui composent [le domaine SHS], la géographie et l'histoire, s'inscrivent directement dans la double perspective de l'Éducation à la citoyenneté et de l'Éducation en vue du développement durable. Cela implique une conception de ces disciplines qui accorde la priorité aux acteurs et à leurs intentions, à la mise en contexte des actions humaines, des événements et des phénomènes, combinant ainsi les différentes dimensions d'analyse d'une société en vue d'« appréhender de manière systémique la complexité du monde ». L'Éducation à la citoyenneté appelle à la fois des pratiques citoyennes à l'école et une prise en compte des dimensions politiques et éthiques de l'action humaine. Elle rejoint l'Éducation en vue du développement durable à la fois par la pluralité des dimensions du monde social et par l'étude de questions sociales vives. [...] L'ampleur des champs d'études de l'Histoire est telle qu'elle a imposé aux concepteurs/trices des choix selon les bornes chronologiques établies par le PER qui intègrent l'histoire suisse et veillent à un certain équilibre entre les différents continents.»³

2. Une dimension de genre était-elle comprise dans ce **programme éditorial** ? A quel moment est-elle venue, et qui l'a proposée ?

Le projet éditorial est un document qui présente, dans les grandes lignes, les différentes démarches et dimensions historiennes (sociale et culturelle, économique, politique, ...) qui seront traitées en fonction des périodes abordées. La place ou le rôle des femmes y sont lisibles au travers de sujets proposés dans certains thèmes (par ex. en lien avec la démocratie athénienne), sans que, à ce stade, le projet ne rentre plus précisément sur cette question. Rappelons qu'au cycle 2 une première approche des périodes historiques permet de traiter de la vie quotidienne des sociétés humaines, des Hommes au sens large, ce qui comprend bien sûr les femmes et les enfants. Les élèves abordent ainsi l'Antiquité déjà en 6^e année et le Moyen-Âge en 7^e année. En 9-11, ce sont les dimensions plus complexes, comme l'économie et la politique, qui se déploient davantage, avec d'autres questionnements quant aux rôles, places et intentions des individus.

Bien que née à la fin du XIX^e siècle et connaissant un développement dans les années 1960, la prise de conscience de la nécessité de rendre les femmes visibles dans l'Histoire met du temps à entrer dans le champ des éditions scolaires. Les organes romands interrogent toutefois différents critères, notamment dès 2010 celui du genre, lors de l'élaboration de ces moyens. Ainsi s'est posée la question de constituer un thème transversal sur la place des femmes, or cette idée a été écartée pour réaffirmer qu'elles ne constituent pas un groupe social à part mais font partie intégrante de l'histoire humaine, ce qui a été accepté par les organes politiques. Des mouvements tels que *#MeToo*, largement amplifiés en 2017, ont mis la question de la place des femmes sur le devant de la scène. Lors des phases de probation, la nécessité de présenter pour chaque thème abordé des figures tant masculines que féminines de l'histoire est apparu comme une évidence.

3. Quelles étaient les **parties prenantes** dans la conception et rédaction de ce manuel ?

Comme mentionné dans le préambule, des enseignant-e-s d'histoire du cycle 3, des didacticien-ne-s, des expert-e-s académiques, des responsables institutionnels.

Parvenir à un consensus romand n'a pas été toujours chose aisée car ce sont, à toutes les étapes du processus, des représentants des différents cantons qui sont consultés et tous les chefs de département de ceux-ci doivent ensuite adhérer au projet.

³ Extrait du *Rapport final concernant le Projet éditorial MER SHS 9-11*, 2014

4. Qu'est-ce qui a influé dans la conception du manuel : l'historiographie, mais aussi l'actualité, les associations professionnelles, de parents... ? D'autres acteurs que le circuit institutionnel de l'édition ?

Voir plus haut, préambule et réponse au point 1.

Les associations professionnelles se sont exprimées dans le cadre de la commission pédagogique de la CIIP, les enseignants ont pu le faire à titre individuel par le biais du questionnaire qui leur était destiné lors de la phase probatoire. Les parents ont été consultés lors l'élaboration du PER, qui résulte d'un consensus social. Les MER qui en découlent tiennent compte également des débats qui ont eu lieu avec les spécialistes du domaine SHS. Au moment de la rédaction du projet éditorial et durant les années qui ont suivi, les pressions du monde politique portaient surtout sur la place à accorder à l'histoire suisse.

5. Vu que le manuel est ex novo, en quoi se distingue-t-il, qu'apporte-t-il en plus par rapport à un manuel que vous auriez pu trouver sur le marché, déjà prêt ? Vous pouvez citer des exemples concrets de différences.

Comme mentionné plus haut, la première étape consistait en une étude de marché effectuée dans les éditions scolaires du monde francophone. « *Plus que toute autre discipline, l'Histoire, la Géographie et la Citoyenneté s'inscrivent dans des perspectives et des cultures ancrées nationalement et localement. Il est très rapidement apparu que, même après adaptation, aucun moyen d'enseignement disponible sur le marché éditorial francophone ne pourrait se montrer satisfaisant.* »⁴

Il s'agit des premiers moyens d'enseignement d'histoire communs à la Suisse romande pour le cycle 3, en adéquation avec le Plan d'Études Romand en ce qui concerne objectifs, démarches et contenu. C'est ainsi que les MER intègrent dans quasiment tous les thèmes de la 9^e à 11^e, une dimension helvétique ; des thèmes comme « des Helvètes celtes aux Helvètes gallo-romains » et « Seigneuries, villes et cantons en Suisse » en 9^e année ou « Construire l'identité de la Suisse moderne » en 10^e sont même entièrement consacrés à l'histoire suisse. De plus, ces MER permettent d'entrer progressivement dans la démarche d'enquête prônée par le PER.

6. Et qu'apporte-t-il de différent par rapport à l'ancienne collection de manuels, les « Nathan » ? Là aussi, vous pouvez citer des exemples.

La présentation des MER SHS précise que « *Les moyens romands ne doivent pas être jugés en regard des manuels utilisés précédemment, mais en fonction des objectifs du PER, lesquels ont fait l'objet d'une longue maturation et d'une décision officielle de s'y référer désormais dans toute la Suisse romande. [...] Le programme couvert est plus vaste qu'auparavant ; il introduit des contenus nouveaux et en abandonne d'autres qui restaient usités ici ou là.* »⁵.

Rappelons que les MER se composent du Livre et du Fichier de l'élève mais aussi d'un riche Guide didactique en ligne qui accompagne l'enseignant dans la mise en place de la démarche d'enquête, du questionnement à la phase d'institutionnalisation. Le travail sur les sources - liés à l'éducation aux médias - y est développé, des informations complémentaires destinées prioritairement aux enseignants sont notamment fournies sur chaque source iconographique et sur un certain nombre de sources textuelles des ouvrages de l'élève. Il propose en outre de nombreuses ressources numériques (activités complémentaires et compléments multimédias) qui viennent enrichir ce qui se trouve en version imprimée, ainsi que les corrigés commentés qui permettent à l'enseignant de prolonger les thèmes.

⁴ Extrait de la Présentation de moyens d'enseignement romands Sciences humaines et sociales – Cycle 3, CIIP, 2018

⁵ id.

Dimension de genre :

1. De nombreuses études ont été menées sur la place et la représentation des femmes dans les manuels scolaires, et notamment en histoire. Globalement, ces études sur les manuels précédents, et notamment les « Nathan », démontraient une attention quasi nulle à la dimension de la parité de genre. Cela a été attesté notamment par présence moindre des femmes par rapport aux hommes, et surtout dans des positions ou avec des attributs inférieurs à ceux des hommes (moins protagonistes, moins dans des rôles importants politiquement/artistiquement). En avez-vous tenu compte pour la conception et rédaction du nouveau MER ? Auriez-vous un exemple en tête ?

Nous avons, afin de donner des modèles positifs, cherché à valoriser les femmes jouant des rôles importants dans différents domaines (politique, religieux, culturel, social), sans oublier toutefois d'évoquer la diversité sociale, veillant à présenter à la fois des femmes de pouvoir, d'influence ou de savoir et le rôle des femmes du peuple (les pèlerines, les commerçantes, etc.). Des exemples plus précis sont donnés ci-dessous en réponse à la question 3.

2. De manière plus générale, quelle a été votre positionnement sur l'intégration des femmes au récit historique ?

Nous sommes convaincus de la nécessité de proposer un enseignement de l'histoire humaine concernant aussi bien les hommes que les femmes du passé et du présent. La volonté d'intégrer les femmes se heurte toutefois à une réalité historique de sociétés qui ont souvent cantonné la femme à un rôle secondaire ou n'ont que peu ou pas conservé de traces de leurs activités, de leurs réflexions. La problématique est la même en histoire littéraire ou artistique, autant de domaines dans lesquels la disparité est très marquée, surtout à certaines époques. Les sources disponibles, qui sont à la base des manuels, sont un prolongement de cet état de fait. Il est dès lors difficile de donner aux femmes la place qu'elles devraient avoir. Malgré cela nous avons cherché à rendre le rôle des femmes plus visible, autant que possible, que ce soit dans les textes d'auteurs ou les sources. Cela sans pour autant tomber dans un excès inverse qui créerait une vision tronquée de l'histoire pour les élèves, en donnant un poids aux femmes qu'elles n'avaient malheureusement pas toujours.

Quelles ont été les difficultés rencontrées lors de l'élaboration du manuel, notamment au sujet des femmes dans l'histoire ? Là aussi, vous pouvez citer un exemple concret.

- Tout d'abord, la difficulté rencontrée pour accéder aux sources écrites ou iconographiques émanant de femmes, que nous aurions souhaité mettre en avant. Le rôle des femmes dans les sociétés et ce qui en ressort dans les récits des historiens très majoritairement masculins, tel qu'évoqué plus haut, peut expliquer le fait que, selon les époques, les sources féminines conservées sont rares. Plus on avance dans les siècles, plus les sources sont nombreuses et variées. Ajoutons à cela une présence accrue et reconnue des femmes dans la société et nous obtiendrons une présence plus visible dans les thèmes concernant la période contemporaine.
- Une autre réalité pragmatique réside dans le fait que les sources sont prioritairement sélectionnées en fonction des activités du Fichier d'élève que nous souhaitons proposer, toujours en lien avec les objectifs du PER. Trouver des sources suffisamment « lisibles » et adaptées aux élèves du cycle 3, permettant la réalisation d'activités, n'est pas aisé. Il paraît dès lors évident que le sexe de leur auteur, pas forcément repéré par les élèves, passe souvent au second plan.
- La même logique a prévalu pour les sources mentionnant ou illustrant les femmes, qui doivent avant tout enrichir la matière et nourrir la réflexion sur le thème abordé. Nous avons néanmoins, lorsque cela était possible, priorisé le recours à une image représentant une ou des femmes (portrait du Fayoum, th. 3, par exemple).

- Pour finir, un aspect technique non négligeable a constitué un handicap : le nombre de pages à disposition n'était pas négociable ; la matière à couvrir dans un thème étant vaste, des choix parfois complexes pour aller à l'essentiel sont nécessaires.

Pour le moment, seuls les moyens d'enseignement de 9e sont publiés dans leur version définitive, c'est donc sur ceux-ci que nous nous basons pour donner quelques exemples non exhaustifs.

- Le masculin est le plus souvent un masculin générique, utilisé pour les individus qui composent la société et non uniquement ceux de sexe masculin. À l'évidence, les femmes sont implicitement aussi touchées par la romanisation (thème 5) ou l'organisation en seigneureries, villes et cantons en Suisse (thème 11). Comme nous cherchons surtout à montrer les permanences et changements des sociétés dans leur globalité, les personnalités prennent moins de place que dans d'autres manuels d'histoire, ce qui contribue à diminuer la prédominance masculine au pouvoir.
 - Dans tous les thèmes, une biographie féminine rappelle cette présence ; reste à l'enseignant de l'exploiter à bon escient.
 - Plusieurs aspects apparaissent dans les thèmes :
- la **place de la femme** (parfois ténue mais c'est à mentionner également) **dans la société, la religion ou le processus démocratique** (th. 1 par ex.) : dans ce même thème, une réflexion est demandée aux élèves sur le processus démocratique en Suisse et donc l'accession au droit de vote des femmes ; elle sera reprise en 10^e dans le thème « Des Lumières au droit de vote » et en 11^e dans « Le XXe siècle, entre crises et prospérité ». Bel exemple d'étude de permanences et changements, pour montrer à quel point la lutte a été longue.
 - **l'évolution du statut de la femme** dans une même thématique : les femmes et le sport, leur présence des Jeux antiques aux Jeux modernes. Comme pour le droit de vote, cette entrée met en lumière à quel point les inégalités ont duré longtemps.
 - **l'existence et le rôle de femmes de pouvoir**, régnant seules ou avec de leur époux ou encore ayant exercé une forte influence sur ceux-ci : les reines ptolémaïques, th. 3 ; Livie, th. 4 ; l'épouse romaine du barbare Stilicon ainsi que Clotilde, th. 6 ; la comtesse de Barcelone et Isabelle de Castille, th. 7 ; Aliénor d'Aquitaine, th. 9, notamment. A propos des reines ptolémaïques, mentionnons ici l'utilité du Guide didactique qui explique la particularité du rôle des femmes dans ces systèmes (un moyen non négligeable d'inciter les enseignants à approfondir le sujet).
 - **l'influence culturelle et intellectuelle de femmes brillantes** : Cléopâtre, en déconstruisant le mythe de la femme fatale qui omet la femme cultivée qu'elle était, th. 3 ; Aliénor d'Aquitaine, th. 9, Hildegarde von Bingen, th.11, etc.
 - **l'existence de femmes guerrières** : femmes samouraïs d'hier et d'aujourd'hui ; chevalereses du Moyen-Âge ; femme adoptant la posture et le rôle du seigneur dans une représentation romantique de l'adoubement, th. 8, présence des femmes sur le champ de bataille en Terre sainte durant les Croisades, th. 9.
 - **la présence et l'importance de femmes issues de milieu social plus modeste** : une nourrice-gouvernante, Pompeia Gemella, th. 5 ; des femmes figurant sur la représentation d'un prédicateur musulman, th 7 ; les pèlerines lors des croisades, th. 9 ; les commerçantes, th. 10. On peut aussi citer la bourgeoise Anna Seiler qui a fondé un « hôpital perpétuel » à la suite d'une épidémie de choléra (ce qui constitue un sujet d'actualité, mais involontaire).

Par ailleurs, la comparaison du voyage d'Aliénor d'Aquitaine en Terre sainte avec celui des femmes du peuple permet d'expliquer pourquoi nous avons plus de traces des gens de pouvoir que des autres.

3. L'équipe de rédaction a-t-elle été constituée sur un critère de parité ? La première équipe de rédaction⁶ comptait deux enseignantes et deux enseignants venant de cantons différents. Par la suite, le nombre de rédactrices et rédacteurs a varié selon les ouvrages, ainsi que la répartition de genre et de canton. Dès la mise en place de la phase probatoire, la responsabilité de la rédaction en chef est assumée par une femme, appuyée par un conseiller scientifique.
4. Dans l'équipe de rédaction y avait-il des spécialistes de la question de la parité entre les genres ? Non.

Questions concernant la rédaction et le « texte final »

1. Globalement, jusqu'à maintenant, nous avons constaté une présence toujours moindre des femmes par rapport aux hommes, que ce soit dans les images, dans les citations et dans les auteurs de sources. Est-ce que cela correspond-il à vos attentes et objectifs initiaux ?

Le mandat de l'équipe de rédaction actuelle consiste en une adaptation des ouvrages existants, selon les décisions prises à la suite de la phase probatoire. Nous aurions souhaité pouvoir illustrer encore plus le rôle des femmes dans l'histoire des sociétés humaines, entre autres thèmes. Chacun des points mentionnés ci-dessus aurait pu être développé, mieux exploité. Dans le cadre de notre mandat, mais aussi des sources disponibles selon les périodes historiques, cela n'a pas été possible dans chaque thème. Rappelons encore que le Guide didactique en ligne propose des ressources numériques qui permettent à l'enseignant de prolonger la question de la place de la femme dans l'histoire. Un exemple a été donné plus haut, avec les reines ptolémaïques, on peut y ajouter, entre autres, la mention de la reine celte Boudicca. Cette partie de la collection est importante car en plus de donner des pistes aux praticiens pour exploiter les ouvrages imprimés, elle propose des prolongements, sur lesquels peuvent travailler et réfléchir les élèves, offrant souvent des liens passé-présent autour de la condition féminine dans les sociétés passées et les nôtres. Son format numérique lui donnant de la souplesse, elle pourra en outre être enrichie au fil des ans.

2. Nous avons constaté aussi une sorte de « manque de constance » dans la différenciation genrée des termes. Par exemple : p. 18, il est mentionné dans un titre « dieux et déesses », mais ensuite il n'est écrit dans les textes que « dieux ». Il en va de même pour « les grecs », mais aussi les abbesses et les moniales : elles sont nommées dans un tableau résumant la hiérarchie ecclésiastique, mais jamais dans les textes où on ne parle que d'abbés ou de moines. Cela nous paraît comme pouvant se prêter à des biais de lecture... Était-ce par choix, par souci de fluidité dans le texte, pour marquer encore plus les inégalités ?

Il vous aura peut-être échappé que les couvents de femmes et les religieuses sont mentionnés plus loin dans une source concernant l'abbaye de la Maigrange (FR), ainsi que dans la biographie de Hildegarde von Bingen, abbesse dont il est dit qu'elle « fait partie des penseurs⁷ les plus célèbres de la période médiévale ».

Vous l'aurez compris, ce qui a dominé ce sont d'une part le souci de fluidité dans le texte, nécessaire puisque l'on s'adresse à tous les élèves de la scolarité obligatoire (dont on sait que certains élèves accèdent à l'écrit avec difficulté), et d'autre part la limitation du nombre de pages allouées à chaque thème, nous obligeant à opérer des choix drastiques dans le texte d'auteur. Ceci explique qu'il n'y a pas, avec « constance » et systématique, une différenciation genrée de tous les acteurs et actrices de l'histoire.

⁶ Voir préambule

⁷ À notre connaissance, la langue française ne propose pas de féminin pour « penseur » ; de plus, un équivalent féminin l'aurait cantonnée à une reconnaissance limitée à la sphère féminine alors qu'elle était reconnue de toutes et tous. Les subtilités de notre langue constituent à l'évidence un obstacle durable à une rédaction genrée...

Résumé

Le manuel scolaire est au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage car il est le médiateur entre l'enseignant et les élèves. Il est traité presque avec vénération, de par son statut d'objet véhiculant des contenus qui devront être sus, maîtrisés et vérifiés chez les élèves. Le manuel scolaire peut donc avoir une influence considérable sur le développement social et psychique des élèves, et ces derniers vont ensuite transporter les savoirs appris à l'école dans leur vie sociale.

C'est à l'heure de la remise en question de la place et du rôle des femmes et des hommes dans notre société que nous avons voulu interroger le nouveau manuel romand d'histoire destiné aux 9^{ème} HARMOS. L'analyse d'un manuel dans une perspective de genre nous a semblé encore plus nécessaire en histoire, car cette discipline est le reflet d'un passé largement dominé par le masculin, que ce soit en termes des protagonistes présentés mais aussi de par le fait que l'écriture de l'histoire a quasiment toujours été l'apanage des hommes.

Nous nous sommes donc focalisés sur la place et la représentation des femmes dans un nombre de chapitres définis par notre future pratique professionnelle dans une perspective multidimensionnelle : présence quantitative, et représentation qualitative principalement. Le tout en prenant en compte dans le corpus des documents de différents types (images et textes).

Si par rapport aux anciens manuels en usage la présence féminine reste globalement soumise aux stéréotypes de genre et à une présence masculine toujours majoritaire, plusieurs résultats intéressants quant à la réduction des stéréotypes et à une présence accrue des femmes dans certains sujets permettent de proposer des correctifs pour l'usage du manuel en classe ainsi que des suggestions pour des projets éditoriaux ou rééditions futures de manuels scolaires.

Mots-clés : femme, genre, histoire, manuel, stéréotype, représentation