

## La place des femmes dans le Manuel d'Enseignement Romand d'Histoire contemporaine (11H)

---

**Formation secondaire – Filière A**

**MEM de Can Unal**

Sous la direction de M. Gaël Rebetez

Bienne, mai 2020

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens tout d’abord à remercier Gaël Rebetez pour son enthousiasme lorsque je lui ai proposé d’être le directeur de ce MEM, et pour son esprit critique affuté qui m’a aidé tout au long de la rédaction de ce Mémoire. Je tiens également à remercier ma compagne pour sa disponibilité, son aide et sa patience à toute épreuve. Je remercie finalement mes parents, qui m’ont inculqué la tolérance et l’ouverture d’esprit.

## RÉSUMÉ

Le Féminisme, bien qu'un mouvement existant depuis plusieurs décennies, semble avoir un impact plus important dans l'actualité et commence à prendre une place inédite dans les Médias et la Politique en Suisse. De nombreux enjeux y sont débattus, allant de l'égalité des salaires aux relations de pouvoir biaisés en passant par l'écriture inclusive. Mais qu'en est-il dans les écoles romandes ? Cette problématique est-elle traduite dans les différentes branches ? Ce travail de Mémoire propose une analyse de l'instrument principal de l'enseignant d'Histoire : le Manuel d'Enseignement Romand pour les cours d'Histoire contemporaine (11H). Quelle est la place « accordée » en quelque sorte aux femmes dans cet outil didactique ? Il s'agit de questionner la place quantitative des femmes dans le manuel, puis ensuite de questionner la place qualitative des femmes, c'est-à-dire le rôle qui leur est attribué. Ce MEM a l'ambition de définir après l'analyse si le MER d'Histoire des 11H est un outil de transformation sociale ou le reflet de la société actuelle, à savoir une société où les stéréotypes de genre sont encore trop souvent présentes.

Mots-clés : Histoire, Manuel scolaire, Femmes, Genre, Stéréotypes

|   |    |
|---|----|
| INTRODUCTION .....  | 6  |
| PROBLÉMATISATION .....  | 9  |
| Raison d'être de l'Étude .....  | 9  |
| Intérêt de l'objet de recherche : .....   | 9  |
| État de la Recherche.....   | 13 |
| Résultats de recherches .....   | 14 |
| Controverses et ressemblances entre études.....   | 18 |
| CADRE THÉORIQUE.....  | 20 |
| Le genre .....  | 20 |
| Le manuel, vecteur de représentations sociales.....   | 20 |
| Le stéréotype lié au genre : une représentation caricaturale de la réalité.....               | 22 |
| Égalité des genres et éducation .....   | 23 |
| QUESTIONS DE RECHERCHE .....  | 24 |
| Les hypothèses de recherche .....   | 25 |
| MÉTHODOLOGIE.....   | 26 |
| Fondements méthodologiques .....  | 26 |
| Nature du Corpus .....  | 27 |
| Choix du support étudié.....  | 28 |
| Les méthodes et / ou techniques de recueil et d'analyse des données .....                     | 29 |
| Sous catégories de la catégorie « Texte » .....   | 30 |
| Les sexes.....  | 30 |
| Les critères.....   | 33 |
| ANALYSE QUANTITATIVE.....   | 34 |
| Les figures historiques dans le texte du manuel et des auteur.e.s .....                       | 35 |
| Les figures non-historiques dans le texte du manuel et des auteur.e.s .....                   | 37 |
| Les auteur.e.s d'un texte .....   | 38 |
| Les groupes de population dans le texte du manuel et des auteur.e.s .....                     | 40 |
| Les auteur.e.s d'une iconographie .....   | 42 |
| Figures représentées dans une iconographie .....  | 45 |
| Sources de cartes, statistiques, graphiques et frises chronologiques .....                    | 46 |
| Légendes représentées sur les cartes, statistiques, graphiques et frises chronologiques ..... | 47 |
| Synthèse de l'analyse quantitative.....   | 47 |
| ANALYSE QUALITATIVE.....  | 49 |
| Les figures historiques dans le texte du manuel et des auteur.e.s .....                       | 49 |

|   |    |
|---|----|
| Les figures non-historiques dans le texte du manuel et des auteur.e.s ..... | 54 |
| Les groupes de population dans le texte du manuel et des auteur.e.s .....   | 55 |
| L'écriture inclusive.....   | 57 |
| Figures représentées dans l'iconographie .....                              | 58 |
| CONCLUSION .....  | 65 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....   | 71 |
| ANNEXES.....  | 76 |

## INTRODUCTION

La place et le rôle des femmes dans la société sont régulièrement remis en question depuis plusieurs décennies, notamment par des mouvements féministes qui ont traversé le 19<sup>e</sup> et le 20<sup>e</sup> siècle en Europe et aux États-Unis, pour arriver avec d'anciennes et de nouvelles revendications aujourd'hui, en 2020. Ces combats existent en effet depuis longtemps, mais ils commencent à prendre de plus en plus de place, notamment dans le spectre médiatique. En effet, l'actualité regorge de problématiques liées au sexisme sur les lieux de travail, à la maison ou dans la rue, et aux rapports de pouvoir entre hommes et femmes. Les questions féministes semblent avoir pris un nouvel essor par le relais des réseaux sociaux, qui contribuent fortement à l'expansion rapide et massive des informations. En Suisse, les mouvements féministes ne sont pas en reste : la grève féministe et des femmes qui a eu lieu le 14 juin 2019 a été préparée depuis de nombreux mois. Dans le secteur des métiers, La Suisse serait parmi les mauvais élèves concernant les postes à responsabilité. En effet, l'Organisation Internationale du Travail (OIT) montre dans un rapport que les femmes représentent environ un tiers des cadres. Le rapport indique également que la proportion des femmes diplômées en Suisse serait une des plus basses en Europe (Bilan 2019).

En revanche, ce combat pour l'égalité entre femmes et hommes fait également l'objet d'un large débat dans le champ de la politique. Le 20 octobre 2019, lors des élections fédérales, le phénomène que les médias ont surtout retenu a été « la vague verte ». Il s'agissait alors de plusieurs député.e.s Verts et Verts Libéraux qui ont raflé des sièges au Conseil National et au Conseil des États. Il y avait cependant une autre percée historique lors de ces élections fédérales : les femmes occupent depuis ces élections 42% des sièges du Conseil National alors qu'elles n'en occupaient que 32% en 2015 (RTS Tombez 2019). Le chemin vers la parité est long, mais ces élections sont tout de même un signe positif pour l'égalité entre hommes et femmes dans ce que l'on pourrait appeler l'environnement public. Cette visibilité croissante des femmes dans le domaine public permet de changer, lentement mais sûrement, les mentalités de manière globale dans plusieurs domaines, tels que la politique, l'économie, les médias, ou encore, le domaine qui nous intéresse dans ce travail, l'institution scolaire. En effet, cela peut également susciter des vocations chez les plus jeunes : voir des femmes

occupant des postes à responsabilités pourrait inspirer les jeunes filles à viser des carrières ambitieuses si tel est leur choix. Néanmoins, si les médias sont des vecteurs incontournables de visibilité, d'autres outils doivent permettre cela afin d'atteindre les plus jeunes. Et l'école a, selon moi, une grande responsabilité à ce niveau.

En effet, qu'en est-il du champ scolaire ? Que met en place l'école pour éduquer les enfants à l'égalité des sexes ? Les outils didactiques scolaires sont-ils conçus en tenant compte de cette problématique ? Quelle image de la femme véhicule le Manuel d'Enseignement Romand en Histoire ? Deux manuels sur trois en cycle 3 sont en probation actuellement, c'est-à-dire qu'ils sont encore sujets à modifications et améliorations avant d'arrêter une version définitive. Il me semble alors pertinent de les questionner : les concepteurs et conceptrices prennent-ils en compte les questions féministes ? Ce manuel se préoccupe-t-il des problématiques liées aux discriminations sexistes ? De quelle manière expose-t-il le rôle des femmes dans l'Histoire ? Ces questions semblent être légitimes au vu de l'actualité mondiale mais aussi régionale, puisque L'Espace Louis-Agassiz à Neuchâtel a été rebaptisé Espace Tilo Frey en hommage à une des premières femmes élues au parlement fédéral en 1971. Cela démontre, en tout cas au niveau cantonal, que l'Histoire dite « dominante » peut être remise en question, et peut être critiquée. Cela démontre en quelque sorte que l'Histoire relayée est souvent le reflet de son époque, et de ses luttes. Suivant ces mouvements féministes, plusieurs figures féminines ont été mises en avant dans les médias, questionnant à nouveau l'hégémonie des hommes dans certains domaines tels que le Prix Nobel, où l'attribution de ce prix à des femmes correspond à environ 5% des prix totaux (Le Monde Damgé : 2018). Dans le domaine de l'Histoire, des figures féminines absentes des manuels classiques sont peu à peu mises en avant comme en témoigne l'article « Les grandes figures du féminisme international » de la RTS (RTS : 2013).

Lors de ma scolarité à l'école obligatoire de la Chaux-de-Fonds, je me rends compte, avec le recul, qu'il y avait beaucoup de figures d'hommes présents dans le Manuel d'Histoire, mais je ne remettais pas en question cela, car l'école était pour moi une institution officielle qui ne pouvait absolument pas être remise en question. Cette constatation m'a mené à penser que cela devait également être le cas des élèves d'aujourd'hui, garçons comme filles. Cela suppose

une grande responsabilité des choix de contenus et de réflexion vis-à-vis des manuels, en l'occurrence d'Histoire pour ce travail.



## PROBLÉMATISATION

### Raison d'être de l'Étude

Ce Mémoire portera sur la place des femmes dans le Manuel d'Enseignement Romand des 11<sup>e</sup> Harmos. En effet, en étant moi-même élève il y a de cela une quinzaine d'années, je ne me suis jamais questionné sur la présence des femmes, et encore moins sur le rôle que celles-ci se voyaient attribuées dans les manuels qui faisaient office de support aux cours que j'assistais en cours d'Histoire. En enseignant moi-même l'Histoire bien des années plus tard, je me suis rendu compte à quel point le Manuel est considéré comme un outil de vérité quasi absolue par les élèves : « la valeur accordée aux propos énoncés dans les manuels scolaires par les parents, les élèves et les enseignants leur confère une autorité » (HALDE 2008, p.90). Il me semblait donc essentiel d'analyser cet outil d'une importante avérée afin d'amener quelques réponses à cette problématique.

### Intérêt de l'objet de recherche :

Étant stagiaire dans la branche de l'Histoire, j'ai eu l'occasion de parcourir et d'utiliser les Moyens d'Enseignement Romands pour les 9<sup>e</sup> et les 10<sup>e</sup> Harmos. Mon premier sentiment était alors que les Femmes n'y figuraient qu'occasionnellement. Ce constat m'a poussé à réfléchir sur la question des genres et de la place des Femmes dans l'Histoire, et à vouloir finalement vérifier ces données de manière scientifique afin d'avoir une réponse satisfaisante à la question. L'un des quatre statuts des Moyens d'Enseignement Romand attribués par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique précise que les concepteurs et conceptrices des MER doivent « respecter les objectifs et les progressions d'apprentissage du **PER**, sans pour autant les couvrir tous de manière exhaustive » (CIIP 2012). Dès lors, il est essentiel de vérifier si le PER parle des questions d'égalité. Dans la déclaration de la CIIP (2003), l'école publique doit assurer la promotion « de la correction des inégalités de chance et de réussite. » (p.13), puis ajoute que l'école publique doit suivre les principes de « **l'égalité et l'équité**, assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à

ses besoins. » (p.14). Les affirmations sur l'égalité existent donc bel et bien, mais celles-ci sont très larges et ne ciblent pas forcément les MER.

Dans son étude sur la place des femmes dans l'histoire enseignée, Wieviorka affirme à juste titre que les manuels sont la « part la plus appréhendable de l'enseignement, davantage que les pratiques des enseignant(e)s dans les classes » (Wieviorka 2004, p. 15). L'intérêt de ce travail réside donc dans le fait que le Manuel est un outil de travail utile pour les enseignant.e.s, voire obligatoire dans certains cantons romands. Celui-ci est donc transmis aux élèves, de façon à ce qu'ils en usent pour acquérir de la connaissance. De ce fait, la rédaction d'un Manuel doit être en tous points exemplaire. Si l'on prend l'exemple d'un Manuel d'Histoire, le choix des thèmes, mais aussi le regard qui est porté sur les événements historiques correspond au reflet d'une époque. Par exemple, le chapitre qui était appelé « les grandes découvertes » dans l'ancien manuel d'Histoire dans le canton de Neuchâtel est nommé actuellement « l'Europe, à la rencontre du monde ». Ce dernier intègre bien plus la notion de conquête, les massacres qui ont résulté de cette « rencontre ». Mais alors, qu'en est-il des valeurs que véhiculent un tel Manuel ? La question mérite d'être posée car cet outil, obligatoire dans certains cantons romands, est entre les mains d'une grande partie des élèves du cycle 3 des écoles de Suisse Romande, et ces valeurs sont susceptibles d'avoir un impact sur la manière dont ces derniers percevront la société. Parmi ces valeurs, il me semble pertinent de proposer une vision égalitaire entre hommes et femmes, dépourvue de stéréotypes de genre.

En Suisse, la problématique de l'égalité des sexes a été soulevée. Le Centre Suisse de Coordination pour la Recherche en Éducation (CSRE) donne dans un rapport les recommandations de la Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique, communément appelée CDIP : « l'enseignement et le matériel didactique doivent être conçus dans un esprit d'ouverture et dans le respect de la diversité de l'environnement quotidien et professionnel des deux sexes. » (CSRE 2006, p.21). L'initiative est louable, mais était-elle appliquée en 2006 ? Difficile à prouver selon le CSRE : « Un sondage réalisé auprès des cantons ne permet bien entendu pas d'évaluer dans quelle mesure les membres du corps enseignant appliquent cette règle. De plus, certaines réponses soulignent que l'autonomie dont jouissent les établissements scolaires élargit leur marge de manœuvre pédagogique, de sorte que la

compétence en la matière incombe désormais aux établissements eux-mêmes. » (Ibid). Il est ici question de l'enseignement en général, il n'est pas fait explicitement mention des manuels dans cette constatation.

Concernant le matériel didactique, il a été en quelque sorte « standardisé » depuis lors. En effet, selon la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP), un des trois statuts des Moyens d'Enseignement Romands « garantit que l'harmonisation (...) soit réalisée dans tout l'espace romand de la formation (...) » (CIIP 2012). Dès lors, il devient donc légitime de questionner, et d'analyser ces manuels afin de voir s'ils respectent effectivement cette problématique-là. Mais alors, de quelle manière ces manuels sont conçus ? Comment est-ce que les services compétents s'assurent d'une bonne conception ? « , la solution consiste à attribuer un mandat clair aux autrices et auteurs, dans le cas des ouvrages édités par les services eux-mêmes (telles les éditions scolaires), ou aux commissions chargées de choisir le matériel didactique. Ce mandat comprend en général une liste de critères prédéfinis. Grâce à une initiative des bureaux de l'égalité entre femmes et hommes, la Suisse romande dispose depuis longtemps déjà d'un guide pratique pour élaborer des manuels et sélectionner du matériel à même d'assurer un enseignement soucieux d'égalité dans diverses disciplines (Moreau 1994). » (Ibid). Le canton de Zürich semble s'être intéressé à cette problématique. Les éditions scolaires de ce canton ont publié un guide en 2004 qui donne des conseils sur la conception du matériel didactique « sensible à la dimension genre » (Ibid). 7 cantons ont ainsi déclaré « avoir adopté les critères pour sa sélection ou son élaboration », cantons parmi lesquelles nous pouvons compter Genève et Neuchâtel, qui représentaient donc en quelque sorte la Suisse Romande (Ibid).

Du côté de la France, La littérature scientifique foisonne lorsqu'il s'agit de questionner le genre ou l'hégémonie masculine dans bien des domaines. Plusieurs études ont été menées également dans le but de déterminer si les stéréotypes sexistes persistent dans les manuels utilisés dans les écoles françaises. Dans une recherche commanditée par la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité (HALDE), une équipe de chercheuses et chercheurs provenant de différentes branches scientifiques ont mené une étude sur les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires en France. Dans son article présentant les résultats de cette recherche, Sabrina Sinigaglia-Amadio affirme tout d'abord que « les

manuels scolaires constituent pour nombre d'enfants l'un des premiers livres d'importance qui leur est donné de lire. » (Sinigaglia-Amadio 2010 : p.46). Cette « importance », comme dit dans l'introduction, peut souvent mener à légitimer l'ouvrage, à ne pas le questionner puisqu'il est perçu comme officiel, institutionnel : « Légitimés par l'institution scolaire, [les manuels] font autorité au point qu'il est rare que parents, élèves, enseignant.e.s, remettent profondément en cause ce qui y figure (...) » (2010 : p.46). Ce constat renforce l'idée que les manuels scolaires doivent être irréprochables dans leur conception. Non seulement Les instances en charge de la conception de ces outils didactiques ont une très grande responsabilité face à l'éducation, mais il incombe aussi aux enseignant.e.s d'utiliser le manuel à bon escient, sans oublier d'y poser un regard critique.

Mais de quelle manière peut-on concevoir un manuel ? Sinigaglia-Amadio apporte deux éléments de réponse : « la fonction sociale du manuel fait débat chez les enseignant.e.s rencontré.e.s avec, d'un côté, celles et ceux qui le conçoivent comme un miroir de la société et, de l'autre, celles et ceux qui l'envisagent comme un vecteur de transformation sociale. » (2010 : p.48). La première fonction reproduirait donc les stéréotypes et les discriminations de la société, tandis que l'autre devrait « provoquer réflexions et modifications des représentations dominantes » (2010 : p.48). Alors, il devient indispensable de se poser la même question pour le MER en Histoire. Selon le Plan d'Études Romand, dans les commentaires généraux du domaine Sciences humaines et sociales dont la branche de l'Histoire fait partie, il est écrit : « la *Géographie*, l'*Histoire* et la *Citoyenneté* développent des manières de questionner et d'analyser les phénomènes sociaux afin de les mettre à distance » (PER). Si les phénomènes sociaux ici ne sont pas précisés, le PER encourage tout de même les élèves au « développement d'un certain esprit critique. » (PER). Si l'on se base sur ces commentaires, le MER semble vouloir adhérer à la deuxième fonction sociale citée plus haut, à savoir que celui-ci devrait être un vecteur de transformation sociale. Il est possible d'avoir un esprit critique sur une quantité quasi infinie de phénomènes historiques, sociaux ou culturels. Néanmoins, les concepteurs de ce manuel ont-ils tenu compte des questions de genre, des rapports de domination qui peuvent exister entre Hommes et Femmes à travers l'Histoire ? Celui-ci donne-t-il les outils ou les clés nécessaires à la réflexion sur cette problématique ? En d'autres termes, le Manuel d'Enseignement Romand des 11H permet-il

de développer l'esprit critique chez les élèves quant aux rôles de genre que tiennent les Femmes ? Un des buts de cette recherche sera donc d'analyser ce manuel, et de vérifier si celui-ci, au vu l'esprit critique qu'il veut insuffler aux élèves qui l'auront entre les mains, est effectivement un vecteur de transformation sociale au vu de sa position vis-à-vis de la place des Femmes dans l'Histoire, tant quantitative que qualitative.

### **État de la Recherche**

Les manuels scolaires sont une source d'attention et d'analyse depuis bientôt un siècle. En effet, la Société des Nations propose en 1925 « une analyse comparée des manuels scolaires pour combattre la xénophobie et le racisme » (Brugelles, Cromer 2005, p.13). Le contenu des manuels scolaires était donc déjà à cette époque perçu comme un enjeu important. Il s'agissait alors de discrimination liée aux origines d'un individu. L'intérêt pour les manuels se poursuit et l'Unesco lance en 1946 « un plan d'action pour l'amélioration des manuels et des moyens d'enseignement et publie un guide à cette effet » (Ibid). La discrimination liée au sexe d'une personne a commencé à intéresser les scientifiques à partir des années 1960 : « Depuis les années 1960 plusieurs travaux français et internationaux s'intéressent à l'impact des stéréotypes relevés dans les manuels scolaires qui renforcent les inégalités femmes/hommes » (Brugelles, Cromer & Locoh, 2008 citées par Gaussel 2016, p. 23). Puis, les études ont continué d'affluer dans ce sens les années suivantes, avec l'apparition notamment du concept de genre : « Dans les années 1970, ce sont les stéréotypes liés au sexe contenus dans les manuels scolaires qui sont mis en cause, essentiellement sous l'impulsion des féministes » (Brugelles, Cromer 2005, p.13). En 1981, une commission de contrôle est créée par le Secrétariat à la condition féminine pour « évaluer les outils pédagogiques afin d'en retirer les stéréotypes. » (Tisserant, Wagner 2008, p.11). L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture a beaucoup œuvré dans la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle en faveur d'une éducation plus égalitaire et dépourvue de stéréotypes sexistes notamment. L'Unesco avait d'ailleurs commandé une très large étude intercontinentale sur ces stéréotypes : « L'Unesco remplit parfaitement sa mission mondialiste en faveur de l'égalité des chances des jeunes filles et des femmes dans les domaines de l'éducation en faisant effectuer une série d'études dans tous les continents, afin de faire le point de l'état

des préjugés sexistes dans les manuels scolaires et les livres pour enfants » (Michel 1986, p.11). L'Unesco ne s'est pas contenté de vérifier si oui ou non ces stéréotypes existent, mais a également pris « l'initiative de faire rédiger un ouvrage proposant une grille d'identification du sexisme dans les manuels scolaires et livres pour enfants et quelques recommandations permettant de l'éviter » (Ibid). La problématique devient donc mondiale et il n'est plus seulement question d'admettre la présence de ces stéréotypes sexistes, mais également de trouver des solutions afin de les diminuer et, à terme, de les supprimer entièrement des manuels scolaires.

### Résultats de recherches

Concernant les résultats de recherches, les études arrivent quasiment toujours au même constat. Les manuels scolaires, en France du moins, persistent à véhiculer des stéréotypes sexistes. Berton-Schmitt nous indique dans son introduction que les rapports « ont révélé que les manuels scolaires proposaient encore de nombreuses représentations traditionnelles et ne contribuaient pas (pour ne pas dire entravaient) à la valorisation de l'égalité entre les femmes et les hommes. » (2005, p.2). Dans sa conclusion, Berton-Schmitt nous signale que malgré une place plus importante donnée aux Femmes dans les programmes scolaires dans le cycle terminal des lycées en France, les femmes « restent sous-représentées et sont évoquées, le plus souvent, de manière marginale » (Ibid, p.44). Elles peuvent apparaître par exemple dans un « hors-série », qui est devenu alors une métaphore pertinente vis-à-vis de cette marginalité, comme si les femmes dans les manuels scolaires étaient en quelque sorte en « périphérie » de l'Histoire. Elle ajoute que « Les femmes sont ainsi présentes dans le préambule des programmes mais pas dans les intitulés de leçons. De même, les femmes sont présentes dans les dossiers thématiques, dans le paratexte, mais rarement dans les textes d'auteur-e-s. » (Ibid).

Toujours en France, dans le rapport commandé par la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité, les résultats d'observation et d'analyse que l'on peut trouver dans le chapitre intitulé « les stéréotypes et discriminations liés au genre dans les manuels scolaires » sont comparables aux constats déjà faits dans les études précédentes : « Dans les

manuels d'Histoire/Géographie, les femmes restent très largement absentes de l'histoire politique » (Sinigaglia-Amadio, Wagner, Shoenenberger, Tisserant 2008, p.101). La question d'absence ou de présence faisant partie d'une étude quantitative, ces chercheurs sont allés plus loin et proposent une analyse qualitative de la présence des Femmes dans ces manuels : « Lorsqu'elles sont présentes, elles le sont soit comme icône ou emblème [...] soit comme « fille de », « femme de » ou « mère de » » (ibid). Cette représentation de la femme en tant qu'icône ou emblème fait référence à la figure de la femme-allégorie. Un exemple très connu en France est Marianne incarnant la République, et donc le Peuple, la Liberté etc. Le deuxième constat cité précédemment montre à nouveau à quel point les Femmes sont mis en marge de l'Histoire. Elles en font partie dans un bon nombre de cas à travers leurs pères, leurs maris ou leurs fils. Les Hommes ont donc l'air d'être inexorablement ancrés au centre de l'Histoire enseignée dans les manuels scolaires.

Du côté de la Suisse, le Centre Suisse de Coordination pour la Recherche en Éducation, dans son rapport intitulé « Vers l'égalité des sexes à l'école » (2006), rend compte de résultats d'études menées dans les années 1980. Dans ces rapports, « les spécialistes ont reproché aux manières d'aborder et d'illustrer un sujet de se fonder sur des critères masculins, au matériel didactique d'être truffé de stéréotypes et de se référer à un monde révolu (CDIP 1992, p.74, cité par CSRE 2006, p.59). Comme relevé dans cette dernière citation, le choix d'illustration me semble tout autant important que les textes. En effet, ce choix devrait également être guidé par une réflexion égalitaire entre les sexes et dépourvues de stéréotypes genrés, tout autant que la manière d'aborder un sujet. Et pourtant, selon ces mêmes spécialistes, ce n'est pas le cas, du moins dans les années 1990. Ce constat est malheureusement à nouveau confirmé par Françoise Moreau en 1994 : elle affirme « que les analyses de manuels scolaires butent *inlassablement* sur la sous-représentation des femmes et des jeunes filles ainsi que sur la représentation stéréotypée des femmes. » (p.39, citée par CSRE 2006, p. 60).

Le CSRE semble cependant plus optimiste les études et rapports français. En effet, bien que peu de nouvelles données soient disponibles, (CSRE 2006, p.59), la Conférence suisse des délégués à l'égalité a mandaté des personnes compétentes dans le but d'analyser six manuels d'enseignement de langue, et l'issue semble plus positive que toutes les précédentes études : « cet examen a montré que les manuels plus récents respectaient nettement mieux les

normes destinées à instaurer l'égalité que les livres examinées lors d'analyses antérieures. » (CSRE 2006, p.60). Le rapport précise dans la section évaluation que « des progrès remarquables ont été réalisés ces dix dernières années au niveau matériel didactique ». Ces progrès n'auraient selon eux pas pu voir le jour sans « l'insistance de milieux politiques engagés en faveur de l'égalité » (Ibid).

Ces rapports sont cependant relativement anciens. Ils sont pourtant les derniers rapports que j'ai pu trouver sur cette problématique en Suisse. Le CSRE confirme d'ailleurs cette relative pauvreté des données : « Les données scientifiques sur le secteur de l'enseignement visé par cette recommandation sont rares. » (Ibid). Cette rareté des données me conforte dans ma démarche, elle semble consolider la légitimité de mon questionnement et me confirme par la même occasion à quel point il est nécessaire d'effectuer un tel travail.

Concernant des travaux plus récents, il est tout à fait pertinent de citer Michelle Perrot (2010) qui propose un constat plus pessimiste, quoique nuancé : « Malgré des retouches et des ajouts non-négligeables, fruits d'efforts répétés, les manuels continuent de donner de l'histoire, sous le couvert de l'universel, une vision virile dont les hommes, petits ou grands, sont les acteurs. » (p.7, citée par Opériol 2018, p.137). Toujours dans les travaux récents, Adriaenssens et Kupperberg (2012) démontrent que dans des manuels sélectionnés en Belgique et en France « à quelques exceptions près, (Cléopâtre, Jeanne d'Arc, Marie-Curie), les femmes remarquables sont absentes » (citées par Opériol 2018, p.136). D'un point de vue quantitatif, « les personnages apparaissant sur les couvertures sont souvent uniquement masculins (Adriaenssens & Kupperberg 2012, pp.27-29, citées par Opériol 2018, p.136). La couverture revêt une importance non-négligeable, puisque c'est finalement la première image à laquelle seront confrontés les élèves et cela influencera sans doute leur manière de percevoir l'Histoire. Dans une analyse plutôt qualitative, Adriaenssens et Kupperberg notent, sans surprise, que « les stéréotypes sont nombreux, véhiculant une image traditionnelle des femmes et des hommes ; les unes sont représentées dans la vie familiale, alors que les autres sont vus comme n'ayant qu'une vie publique et professionnelle. » (citées par Opériol 2018, p.137). Un manuel ne peut évidemment aucunement être considéré comme un vecteur de transformation sociale si celui-ci véhicule des images conservatrices d'un modèle de société révolu. Ces chercheur.e.s vont encore plus loin dans l'analyse qualitative en se référant à



Lelièvre et Lelièvre (2001) et démontre comment le vocabulaire utilisé pour décrire la personnalité d'une figure féminine historique peut stigmatiser, et donc décrédibiliser celles-ci. Voici quelques exemples : « 'cruelle Brunehaut', la 'traïtresse Isabeau de Bavière', la 'perfide Catherine de Médicis', l'incapable et cupide Marie de Médicis', l'intrigante et fatale Marie-Antoinette' » (Lelièvre & Lelièvre 2001, cités par Adriaessens & Kupperberg 2012, p.80, citées par Opériol 2018, p.138).

Si l'on sort d'Europe, Marie-Hélène Brunet (2016) a analysé les programmes d'histoire du Québec. Les résultats qui en ressortent sont à nouveau en demi-teinte, car Brunet « constate que malgré la qualité que [le programme] a de mettre l'accent sur les luttes sociales comme facteur de changement historique, les femmes apparaissent de manière superficielle dans certains thèmes et disparaissent complètement dans d'autres. » (Brunet 2016, citée par Opériol 2018, p.136). Les luttes sociales étant également une thématique très présente dans le Manuel d'Enseignement Romand des 11<sup>e</sup> Harmos, il sera intéressant de comparer les futurs résultats d'analyse de ce travail avec ceux fournis par Brunet. Cette dernière faisait donc référence au programme d'histoire Québécois. Elle fait le même constat en ce qui concerne les manuels car les « recherches ont montré, sans exception, que l'histoire scolaire a très peu intégré les nombreuses avancées en histoire des femmes et du genre » (Brunet 2016, p.17, citée par Opériol 2018, p. 138). Enfin, elle indique de manière pertinente l'importance du choix des images dans un manuel. Certaines études montraient que les Femmes étaient sous-représentées dans les manuels. Or, Brunet n'affirme pas le contraire, mais assure que « les femmes sont beaucoup plus présentes dans les images que dans les textes, donc occupent surtout l'espace connexe au texte – ce qui, en soi, est symbolique puisqu'on ne leur accorde pas la légitimité de faire partie du récit narratif central » (2016, p.29, citée par Opériol 2018, p. 139). Cette analyse n'est une nouvelle fois pas sans rappeler les précédentes : la place des Femmes se situe à la périphérie de l'Histoire enseignée, tandis que celles des Hommes constitue son socle central. Berton-Schmitt et Reygrobellet (2011) tirent les mêmes conclusions et précisent qu'à quelques exceptions près, « les nouveaux manuels d'histoire ne vont pas assez loin dans la représentation des femmes comme réelles actrices de l'histoire » (p.31). Elles relèvent également « l'importante propension des auteur-e-s de manuel à proposer des dossiers qui traitent de certains aspects de l'histoire des femmes. » Cela

témoigne donc « de la marginalisation des femmes du récit historique » (Ibid, p.32). Cette conclusion se retrouve de manière systématique dans toutes les études entreprises face à cette problématique.

### **Controverses et ressemblances entre études**

Il existe à ce jour très peu de controverses dans les études, rapports et analyses scientifiques concernant la place des femmes dans les manuels scolaires, y compris dans les manuels d'Histoire. En effet, Ceux-ci convergent tous vers le même constat et les mêmes conclusions : malgré une place de plus en plus revendiquée dans l'Histoire, les femmes sont inexorablement sous-représentées dans les manuels scolaires d'Histoire. Cela se confirme en tout cas dans le monde francophone, avec notamment des études menées en France, en Belgique, puis au Québec. La sous-représentation évoquée plus haut étant relative aux analyses quantitatives, les recherches effectuées ont également adopté une démarche qualitative et se sont intéressées aux stéréotypes sexistes, aux rôles attribués aux femmes. Les résultats d'analyse sont similaires : les manuels d'Histoire du 20<sup>e</sup> siècle sont quasiment sans exceptions truffés de stéréotypes sexistes. Les femmes sont trop souvent assignées à des rôles passifs, contrairement aux Hommes. Elles apparaissent bien plus souvent dans un environnement privé (dans le cadre du foyer) tandis que les hommes apparaissent en grande majorité dans l'environnement public (hommes politiques, postes à responsabilité, etc.). Les quelques femmes choisies par les concepteurs et conceptrices ayant exercé un pouvoir politique sont parfois essentialisées : « « la 'cruelle Brunhaut', la 'traïtresse Isabeau de Bavière', la 'perfide Catherine de Médicis', l' 'incapable et perfide Marie de Médicis', l' 'intrigante et fatale Marie-Antoinette' » (Lelièvre & Lelièvre, 2001, cités par Valérie Opériol 2018, p.138). Les études récentes ont néanmoins concédé qu'il y avait une amélioration, quoique fébrile, sur les dernières éditions de manuels. Tous s'entendent en revanche sur le fait que ces efforts ne sont pas suffisants pour effacer toute trace d'inégalités dans les outils didactiques.

Le cas de la Suisse est cependant légèrement différent. Les études menées ont les mêmes conclusions concernant les manuels scolaires de la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle. Le CSRE a cependant relevé les « progrès remarquables [qui] ont été réalisés ces dix dernières années

au niveau matériel didactique » (CSRE 2006, p.61). Ces « progrès remarquables » ne s'alignent pas sur les conclusions récentes des études menées dans les autres pays francophones. Un autre point peut être relevé dans ce rapport : il révèle que peu de données récentes sont disponibles (Ibid). Si l'on regarde les dates auxquelles les études ont été menées sur cette problématique dans le monde francophone et que j'ai utilisé dans la bibliographie de ce travail, peut d'entre elles ont été réalisées après 2010. Il me semble donc important que de nouvelles études ressortent sur la question afin d'en analyser l'évolution.

Mon travail consistera à produire le même type d'analyse pour le Manuel d'Enseignement Romand en Histoire. Celui-ci est en probation actuellement, c'est-à-dire qu'il n'existe pas encore en version définitive. Ainsi, les résultats seront significatifs car actuels étant donné que ce manuel date de 2019.

## CADRE THÉORIQUE

### Le genre

« On ne naît pas femme, on le devient » (De Beauvoir 1949 : pp. 285-286). Cette célèbre phrase s'inscrit dans une perspective constructiviste du sexe. En effet, les études sur le genre dissocient le sexe biologique qui « nous est assigné à la naissance » (Dorlin 2008 : p. 5), puis le sexe social ou construit, qui lui est « provisoirement défini comme les attributs du féminin et du masculin – que la socialisation et l'éducation différenciées des individus produisent et reproduisent » (Ibid). Dans sa thèse, Valérie Opériol (2018) nous présente une définition quasi identique : « le genre est défini par la distinction d'avec le sexe » (p.80). Les deux concepts sont indissociables tant on a besoin de l'un pour le comparer à l'autre. Opériol poursuit sa définition : le genre renvoie « à la culture, à une identité sociale, à l'organisation sociétale de la relation entre les sexes » alors que, à l'opposé, le sexe « fait référence à la nature, aux différences biologiques entre hommes et femmes. » (Ibid). Le genre est donc un « rôle », une identité sexuelle qui est socialement construite selon un système de valeurs propre à une société. Ce système de valeur engendre des rapports de pouvoir entre le masculin et le féminin qui peuvent créer des inégalités.

Un manuel d'Histoire faisant office d'ouvrage institutionnel quasiment indiscutable du moins chez les élèves et les parents, les rapports de pouvoir entre les Hommes et les Femmes y sont présents, que le manuel soit un reflet de la société ou un vecteur de transformation sociale. Il est donc légitime de questionner ce rapport de pouvoir au sein d'un ouvrage qui a une portée sociale et éducative non-négligeables.

### Le manuel, vecteur de représentations sociales

Comme dit précédemment, le manuel est rarement remis en cause par les élèves, les parents et les enseignant.e.s. De plus, il est une « voie majeure de la socialisation » (Brugeilles, Cromer 2005 : p.15). Les élèves sont tout d'abord confrontés à une première socialisation dans le cercle de la famille. L'école, parmi d'autres institutions fait partie de la socialisation secondaire. L'école socialise les enfants par des interactions enseignant.e.s – apprenant.e.s.

Ces derniers et dernières sont confronté.e.s pour la première fois à des figures d'autorité sortant du cadre de la famille. Ces figures sont non seulement les enseignant.e.s, mais peuplent également les outils didactiques qu'ils ou elles utilisent afin de mener à bien leurs cours. Le manuel est un des outils didactiques principaux. Cette socialisation secondaire est donc amenée en grande partie par les manuels qui sont le vecteur d'une certaine vision du monde, de la société. Selon Brugeilles et Cromer (2005), « la représentation n'est pas le reflet de la réalité. Elle donne à voir une mise en forme, voire mise en ordre, de la réalité visant non seulement à expliciter un ordre social établi mais aussi à le légitimer. » (p.15). Les représentations sociales se construisent dans les interactions sociales et « sont un mode de connaissance et un outil pour s'ajuster au monde » (Ibid). Valérie Opériol (2018) indique qu'une étude de Nicole Lautier (1997) a mis en lumière le rapport des élèves à la branche historique : « l'intérêt de la discipline tient à ses fonctions d'identification et de socialisation. « Perçue comme un moyen de se situer individuellement et collectivement dans le monde (...) » (Lautier 1997, citée par Opériol 2018, p.70-71)

Ces représentations prennent donc toute leur ampleur et importance dans la construction à la fois sociale et psychique d'un.e enfant ou d'un.e adolescent.e. Ces derniers intègrent donc à travers le manuel une certaine vision de la société, de l'Histoire. Il s'agit donc de bien choisir ses contenus et la fonction de ces contenus si l'objectif est de promouvoir l'égalité des sexes. Car c'est bien de choix dont il s'agit et ce choix serait fait dans un objectif sociétal global : « Créer un manuel revient donc à choisir des valeurs, des normes, des représentations sur lesquelles se fondent les espérances d'assurer la cohésion sociale, l'harmonie des rapports entre les hommes et les institutions ; la littérature constituée par les manuels scolaires demeure intentionnelle et engagée » (Mollo-Bouvier & Pozo-Medina, 1991, cité par Brugeilles & Cromer 2005, p.15).

### **Le stéréotype lié au genre : une représentation caricaturale de la réalité**

Mollo-Bouvier et Pozo-Medina définissent les stéréotypes comme étant « des représentations simplifiées, déformés, rigides, anonymes, de certaines caractéristiques attribuées à un individus ou à un groupe » (citées par Brugeilles et Cromer 2005 : p. 17). S'il y a torsion de la réalité, les représentations sociales, plus précisément du genre peuvent aboutir au biais du sexisme. Françoise et Claude Lelièvre (2001) définissent ce biais en s'appuyant sur l'exemple des manuels scolaires :

« On peut dire qu'il y a sexisme quand les textes et les illustrations des manuels scolaires décrivent hommes et femmes dans des fonctions stéréotypées qui ne reflètent pas la diversité des rôles. Le fait de nier la réalité sociale et historique dans sa complexité et sa diversité aboutit à une représentation caricaturale et unilatérale des images et des rôles masculins et féminins. » (p.198)

Ces stéréotypes sont intégrés déjà bien avant l'école. En effet, de nombreuses études ont démontré que les filles et les garçons étaient socialisés de manières différentes, ce qui renforce inévitablement les stéréotypes : « La socialisation différenciée des filles et des garçons donne naissance à des stéréotypes sur l'éducation des enfants » (Gaussel 2016, p.11). Selon Gaussel, « un des problèmes majeurs est l'absence de la question de la socialisation sexuée des enfants dans les formations des professionnels de la petite enfance, de l'enseignement » (Ibid). Il s'agit donc aussi d'un problème de formation dans le monde de l'éducation, l'école étant la deuxième socialisation d'un enfant après l'espace familial. Cependant, ce problème n'a pas lieu d'être car il existe de « nombreux textes institutionnels et juridiques qui condamnent et combattent les inégalités dues aux stéréotypes sexués » (Ibid). Finalement, Marie Gaussel précise que « cette lutte contre les stéréotypes est une lutte pour l'égalité mais contribue également au bien-être de l'enfant dans sa quête d'explorer les possibles. » (Ibid). En effet, un manuel proposant des images et des textes qui concernent des femmes occupant des postes à responsabilité dans une proportion équitable par rapport aux hommes pourraient évidemment inspirer les jeunes filles. Celles-ci pourraient en effet prétendre à une carrière professionnelle, car c'est en voyant des exemples de modèles de réussite plus fréquemment que chaque personne peut se dire que cette perspective est également possible pour soi.

### **Égalité des genres et éducation**

Le rapport mondial de suivi sur l'éducation fait l'objet d'une publication annuelle. Celle-ci est notamment soutenue et facilitée par l'UNESCO. Ce rapport fait partie d'un programme plus large, celui du développement durable à l'horizon 2030. Le cinquième objectif de développement durable est essentiellement axé sur le genre. Ce rapport fournit un résumé sur l'égalité des genres. Dans son avant-propos, Audrey Azoulay, directrice générale de l'UNESCO que les l'égalité des genres consiste en « créer un monde plus inclusif, plus juste, plus équitable », ce qui « implique de veiller à ce que chaque homme et chaque femme, chaque garçon et chaque fille, ait les moyens de vivre dans la dignité » (Rapport mondial de suivi sur l'éducation, résumé sur l'égalité des genres 2018, p.5). Celle-ci ajoute qu'« une éducation inclusive, de qualité et équitable du point de vue du genre est essentielle à la réalisation de cet objectif » (Ibid). Cependant, il ne suffit pas que tout le monde ait accès à l'éducation. Il faut également que cette éducation prenne en compte le système de genre, afin de « révéler d'autres manifestations de l'inégalité des genres dans l'éducation. » (Ibid). De quelle manière cette inégalité peut-elle se manifester ? « dans l'inadaptation des infrastructures scolaires ou dans la représentation faussée des genres dans les manuels scolaires » (Ibid). Si l'égalité des genres est un objectif de développement durable, c'est parce que les conséquences d'un tel objectif, si celui-ci venait à être atteint, seraient bien plus larges et effectivement durables car elles toucheraient plusieurs domaines comme il est précisé dans le résumé : « les progrès réalisés en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation peuvent avoir des effets importants sur l'égalité dans l'emploi, la santé, la nutrition. » (Ibid, p.7).

## QUESTIONS DE RECHERCHE

Ces recherches scientifiques s'accordent toutes à dire qu'il y a encore beaucoup d'efforts à fournir pour arriver à une égalité des genres dans le cadre de l'éducation, notamment au niveau de l'élaboration du matériel et des outils didactiques. Il convient donc d'en saisir la problématique et de formuler une ou plusieurs questions de recherche, notamment à l'aide des concepts mobilisés plus haut dans le cadre théorique. Voici les questions de recherche qui vont guider ce travail :

⇒ Question 1 : Quelle est la place quantitative des Femmes par rapport aux Hommes dans le Manuel d'Enseignement Romand d'Histoire pour les 11<sup>e</sup> Harmos ?

L'objectif pour cette question est de montrer statistiquement la place qu'occupent les Femmes dans le manuel par rapport aux Hommes. Il s'agira de démontrer si les Femmes y sont sous-représentées ou non.

Cette première question ne sera pas le centre de l'Étude. En effet, elle sera plutôt utilisée comme apport supplémentaire à l'analyse de la question 2, et servira finalement à répondre, couplée avec cette dernière, à répondre à la question 3.

⇒ Question 2 : Quelle est la place qualitative des Femmes dans le Manuel d'Enseignement Romand d'Histoire pour les 11<sup>e</sup> Harmos ?

De cette question découle deux objectifs. Le premier objectif est de découvrir d'une part si oui ou non le Manuel d'Enseignement Romand d'Histoire pour les 11<sup>e</sup> Harmos véhicule des stéréotypes de genre vis-à-vis des Femmes à travers son contenu. Et d'une autre part, le deuxième objectif est, s'ils existent bel et bien, d'identifier et de définir les stéréotypes de genre véhiculés dans ce manuel.

Ces deux premières questions apporteront des éléments de réponse qui permettront, finalement, de répondre à la troisième et dernière interrogation qui est la question principale de recherche de ce travail :



- ⇒ Question 3 : Le Manuel d'Enseignement Romand d'Histoire pour les 11<sup>e</sup> Harmos est-il conçu de manière à être un reflet de la société ou est-il un vecteur de transformation sociale ?

L'objectif pour cette question est de découvrir dans quelle mesure les concepteurs et conceptrices de ce manuel ont construit un outil didactique qui reflète les inégalités présentes dans la société occidentale actuelle, s'ils et elles critiquent ces inégalités à travers un contenu qui vise à changer les mentalités vis-à-vis des représentations de genre.

### **Les hypothèses de recherche**

Hypothèse 1 : Je fais l'hypothèse que les Femmes sont sous-représentées par rapport aux Hommes dans le Manuel d'Enseignement Romand d'Histoire pour les 11<sup>e</sup> Harmos.

Hypothèse 2 : Étant donné la récence de l'outil didactique analysé et l'évolution relativement positive observée ces dernières années d'une manière générale dans les manuels francophones, je fais l'hypothèse que les concepteurs et conceptrices du Manuel d'Enseignement Romand d'Histoire pour les 11<sup>e</sup> Harmos effacent un bon nombre de stéréotypes de genre, mais que ces derniers sont tout de même toujours présents à travers les images et les textes utilisés.

Hypothèse 3 : Je fais l'hypothèse que les concepteurs et conceptrices du Manuel d'Enseignement Romand d'Histoire pour les 11<sup>e</sup> Harmos ont pensé le manuel comme un vecteur de transformation sociale, mais que ce celui-ci, n'intégrant pas suffisamment l'égalité des genres, reste encore cantonné malgré tout au rôle de reflet de la société.

## MÉTHODOLOGIE

### Fondements méthodologiques

Le travail qui suit servira à vérifier les hypothèses émises plus haut, afin de les confirmer ou de les infirmer. Cette analyse sera faite grâce à la méthodologie de l'analyse de contenu. Celle-ci me servira, grâce à l'élaboration de grilles d'analyse, à définir dans un premier temps la présence effective des Femmes, qui se fera sous une forme d'analyse quantitative. Puis, dans un deuxième temps, si les Femmes sont effectivement présentes, analyser cette présence de manière qualitative. Autrement dit, le but est d'observer le rôle que tiennent les Femmes dans le Manuel d'Enseignement Romand d'Histoire pour les 11<sup>e</sup> Harmos est stéréotypé ou non.

Cette analyse se fera à l'aide de critères inscrits dans des grilles de codage. Ces grilles permettront donc, d'une part, de recenser les femmes dans des catégories créées à cet effet. D'une autre part, si celles-ci sont effectivement présentes, les grilles permettront d'analyser de manière concise, minutieuse, et le plus objectivement possible les stéréotypes véhiculés par le manuel.

De par la complémentarité des deux premières questions de recherche, ce travail fusionnera plusieurs démarches méthodologiques. En effet, le type de recherche sera, comme précisé ci-dessus, mixte (analyse quantitative suivie d'une analyse qualitative). Ensuite, ce travail sera orienté vers une vérification. Les analyses proposées permettront effectivement vérifier le contenu du manuel. En revanche, l'analyse des résultats amènera la recherche vers une autre orientation : si les résultats par exemple montrent une sous-représentation des Femmes dans le manuel, et que le rôle qui leur est attribué comporte des stéréotypes de genre, alors il s'agira de proposer une optimisation. Cette deuxième orientation ne sera néanmoins pas incluse dans l'interprétation des résultats, mais fera plutôt l'objet d'une proposition dans la conclusion.

Le Manuel d'Enseignement Romand d'Histoire pour les 11<sup>e</sup> Harmos étant l'objet principal d'analyse de ce travail, la visée de recherche sera plutôt disciplinaire. En effet, si cette grille sera transposable pour d'autres manuels d'Histoire, elle ne le sera pas pour d'autres branches

du fait du caractère particulier de ce dernier. Caroles Brugeilles et Sylvie Cromer (2005) propose une méthodologie précise dans leur travail afin d'« analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires » Cette étude est un outil fort intéressant et très bien construit pour toutes et tous ceux et celles qui veulent se lancer dans une analyse des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires.

Le type d'approche s'inspire de la démarche hypothético-déductive, car des hypothèses ont été formulées, avant de procéder au recueil des données, puis à une analyse des résultats. Et ces résultats permettront de confirmer ou d'infirmer les hypothèses. Et enfin, le type de démarche choisi pour ce travail est la démarche descriptive. En effet, il s'agira, grâce à la récolte de données, de décrire les résultats obtenus. Le but n'est pas de donner un sens au choix des concepteurs et conceptrices du manuel, comme le préconiserait la démarche compréhensive, encore moins de tenter une explication de ces choix. La description des résultats constitue déjà un travail d'une certaine ampleur. Il sera éventuellement possible de proposer ces différents types de démarche dans les pistes d'action à mener dans la conclusion.

### **Nature du Corpus**

Dans ce travail, la collecte de données s'effectuera, comme cité ci-dessus, grâce à l'analyse de contenu. Selon Laurence Bardin (2009), l'analyse de contenu « *est un ensemble d'instruments méthodologiques [...] s'appliquant à des « discours » (contenus et contenant) extrêmement diversifiés.* » (p.13). A travers le Manuel d'Enseignement Romand d'Histoire pour les 11<sup>e</sup> Harmos, les concepteurs et conceptrices tiennent un discours que celui-ci soit intentionnel ou non. Ce discours, qui véhicule des valeurs, fera l'objet d'une analyse grâce à cet instrument méthodologique. Il est, selon moi, nécessaire d'effectuer ce travail descriptif qui consiste à définir la place des Femmes dans ce manuel, avant de se lancer dans une analyse compréhensive voire explicative qui constituerait en somme, un autre type de travail. Cela ne ferait pas de sens de faire une étude sur le sens que donnent les concepteurs et conceptrices des valeurs véhiculées – en l'occurrence des valeurs d'égalité entre Femmes et Hommes - si l'on n'a pas initialement déterminé quelles étaient ces valeurs.

### Choix du support étudié

Mon choix de support s'est porté sur le Manuel d'Enseignement Romand d'Histoire pour les 11<sup>e</sup> Harmos pour plusieurs raisons.

1. Le Manuel d'Enseignement Romand (MER) est un outil didactique mis à la disposition des enseignant.e.s de la Suisse Romande. C'est donc un outil qui me sera utile lors de ma future carrière dans l'enseignement.
2. Il s'agit d'un manuel élaboré en Suisse. Et selon le rapport du CSRE, comme vu dans le cadre théorique, les données récentes en matière d'égalité des sexes dans les manuels scolaires sont rares. Ce travail est donc légitimé en cela qu'il veut étoffer ces données.
3. La discipline de l'Histoire a été un choix à la fois pragmatique et idéologique. En effet, d'une part, l'Histoire est une des branches scolaires que je vais enseigner au cours de ma carrière. Il me paraissait donc pratique de l'inclure dans mon objet d'étude. D'autre part, l'Histoire est une branche scolaire dans laquelle il est question d'humains, de personnages qui ont « façonné » l'Histoire, contrairement à un manuel de mathématiques par exemple, qui est essentiellement composé de chiffres, de calculs et de théories (il ne s'agit évidemment pas de sous-estimer la présence ou non de stéréotypes de genre dans les images ou dessins utilisés dans ces manuels, ou dans d'autres cas tels que les genres dans les problèmes mathématiques par exemple (Tisserant & Wagner 2008, p.71). L'Histoire des Femmes étant un sujet d'actualité brûlant, il semblait judicieux de choisir d'étudier le manuel scolaire d'Histoire.
4. D'un commun accord avec mon Directeur de Mémoire, nous avons décidé d'analyser un seul manuel, car le croisement d'analyse de plusieurs manuels aurait pris trop de temps. En effet, il ne semblait pas possible de réaliser ce travail dans un laps de temps d'une dizaine de mois, car dans le cadre du cursus de Master en Pédagogie à la HEP Bejune, le Mémoire doit être terminé à la fin de la deuxième année.
5. Enseignant en cycle 3, mon choix s'est porté sur les 11<sup>e</sup> année Harmos car d'une part, il s'agit à nouveau d'un niveau dans lequel je vais exercer mon métier, puis d'une autre part, nous avons choisi ce niveau-là au détriment des deux autres car nous voulions nous débarrasser d'un biais, à savoir celui d'une hypothétique moindre quantité des Femmes dans les manuels scolaires de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année. En effet, le manuel d'Histoire

des 9<sup>e</sup> année recouvre la période de l'Antiquité et du Moyen-Âge. Quant au manuel des 10<sup>e</sup> année, il enseigne les Temps Modernes. Le manuel des 11<sup>e</sup> Harmos enseignant l'époque contemporaine, c'est-à-dire la période la plus proche du présent, celui-ci est susceptible, selon notre hypothèse, d'inclure les Femmes dans l'Histoire de manière plus fréquente. Donc, afin d'effectuer une analyse la plus objective possible, nous avons jugé opportun d'effacer ce biais grâce à ce choix.

6. L'analyse concernera les dix premiers chapitres. En effet, ceux-ci sont englobés dans ce qui est appelé le XX<sup>e</sup> siècle. Ces dix chapitres constituent le cœur de l'apprentissage historique en 11H. Les deux derniers chapitres sont regroupés dans une séquence appelée « à travers le temps » et ne sont de fait pas intégrés à la première longue séquence. Mon choix d'analyse s'est donc porté sur la séquence d'enseignement concernant le XX<sup>e</sup> siècle.

### **Les méthodes et / ou techniques de recueil et d'analyse des données**

Il s'agit dans un premier temps de s'imprégner du contenu du manuel, en en faisant plusieurs lectures. La première lecture s'apparentera à une lecture globale, observer la structure selon laquelle le manuel est construit. Les lectures suivantes seront plus sélectives et aiguisées. Elles seront notamment plus axées sur la place des genres dans les textes, mais aussi dans les illustrations. Il faut préciser ici que le Manuel d'Enseignement Romand d'Histoire des 11H est disponible en ligne. L'outil numérique étant à mon sens plus pratique à analyser (surtout lors de l'analyse quantitative), le choix a été fait de travailler uniquement sur ce dernier.

Concernant les catégories à établir pour l'analyse, certains ont été déjà définis et utilisés dans les études sur le genre dans les manuels scolaires (HALDE 2008, Brugeilles et Cromer 2005, Berton-Schmitt 2005). Pour ce MEM, elles ont été établies de la manière suivante : les catégories créées dans la littérature scientifique qui me semblent être cohérentes pour l'analyse du MER d'Histoire des 11H seront utilisées. Il me paraît cependant important de laisser place à la création de nouvelles catégories pendant que l'analyse est effectuée car différents éléments peuvent ressurgir de manière fréquente, et par cette fréquence devenir pertinente pour l'analyse.

Les recherches vont être observées dans deux grandes catégories qui constituent le manuel, à savoir les textes et les iconographies. L'iconographie est un type de document très prisé des manuels d'Histoire. Carole Brugeilles et Sylvie Cromer (2005) expliquent dans leur étude l'importance de séparer les textes des illustrations lorsque l'on se lance dans une analyse de manuels scolaires : « Textes et images n'apportent pas le même type d'information : par exemple, la façon de nommer un personnage est spécifique au texte ; le décor dans lequel est campé un personnage est spécifique à l'image (p.26). J'utiliserai le terme d'« iconographie » pour cette partie, car il semble englober tous les types d'image que l'on peut trouver dans le Manuel d'Enseignement Romand d'Histoire des 11H. L'iconographie sera analysée comme un tout. Cependant, les textes seront observés selon deux sous-catégories distinctes.

### **Sous catégories de la catégorie « Texte »**

Dans sa production écrite, le manuel est constitué du texte produit par les auteur.e.s du manuel, puis d'un corpus de textes, de documents historiques écrits. Il s'agit de distinguer ces deux sous-catégories afin de permettre une analyse plus fine de la partie écrite, tant pour l'analyse quantitative que qualitative.

### **Les sexes**

L'analyse portera sur la place des Femmes dans le MER d'Histoire des 11H par rapport aux Hommes. Cependant, le manuel comporte d'autres catégories qu'il faut également inclure si l'on veut avoir une lecture plus objective de la place respective de chaque sexe. A ceux-ci et celles-ci se sont ajouté.e.s les catégories :

- Autres : à savoir tout ce qui n'est pas humain. Cette catégorie concernera principalement l'iconographie, mais aussi l'auteur.e d'un texte, dans le cas où il s'agit d'un site internet, ou des archives qui sont mis en source.
- Mixte : cette catégorie concernera toutes les occurrences qui englobent le sexe féminin et masculin.
- Genre non-déterminé : selon Carole Brugeilles et Sylvie Cromer (2005), le classement des sexes doit être fait sans ambiguïté. Le principe du doute est très important : « s'il y a un doute, on range le personnage dans la catégorie personnage au sexe non

identifié » (p.37). Sinon, on fait intervenir (encore plus) nos pré-acquis concernant la désignation d'un sexe, ce qui biaiserait les résultats.

Les humains présents dans le manuel seront analysés selon les sous-catégories suivantes :

- Les figures historiques : j'ai défini la figure historique comme étant une personne qui a marqué l'Histoire, à travers une action, que celle-ci ait été positive ou négative. L'analyse quantitative sur les figures historiques se réalisera à partir du texte du manuel, puis du texte des auteur.e.s. Il est possible que certaines figures historiques aient plusieurs occurrences dans le manuel. J'ai décidé donc de les comptabiliser une fois par type de texte (à savoir le texte des auteur.e.s du manuel, et le texte des auteur.es) et une fois par chapitre. Comptabiliser toutes les occurrences n'aurait selon moi pas été un choix méthodologique judicieux, car il aurait fallu prendre en compte les tournures de phrase, les pronoms, etc., et cela aurait biaisé les statistiques.
- Les figures non-historiques : il s'agit ici de personnages réels qui n'ont pas marqué l'Histoire, mais qui apparaissent tout de même dans le texte du manuel et des auteur.e.s. Ce sont, pour une grande majorité, des personnages qui ne sont pas nommés, d'où l'intérêt d'analyser ces occurrences séparément. Il se peut toutefois qu'il y ait des personnages historiques qui ne soient pas désignés par leur nom, mais par leur statut par exemple. Si ces occurrences interviennent dans un contexte très précis et que cette figure est reconnaissable sans aucun doute, elle sera par conséquent placée dans la sous-catégorie des figures historiques.
- Les groupes de population : afin d'avoir une compréhension plus fournie de la place des femmes dans le Moyen d'Enseignement Romand d'Histoire des 11H, il m'a semblé important d'éclaircir l'utilisation des noms qui désignent des groupes de population. En effet, certains mots génériques sont utilisés, pas pour désigner une personne en particulier, mais bien plusieurs personnes qui disposent des mêmes caractéristiques sous-tendues par le mot en question. A nouveau, il s'agira de classer les mots désignant des groupes de population sans aucun doute.
- Les auteur.e.s d'une iconographie : cette sous-catégorie servira uniquement pour l'analyse quantitative.

- Les figures représentées : celle-ci fera l'objet d'une analyse quantitative et qualitative. Dans le cadre d'une branche scolaire telle que l'Histoire, on peut s'attendre (surtout sur l'Histoire du XXe siècle) à une iconographie représentant des groupements larges d'humains. Carole Brugeilles et Sylvie Cromer (2005) affirment que, pour l'analyse d'un manuel scolaire, « la notion de foule est intéressante en histoire » (p.20). Le tri de ce type d'illustration peut cependant s'avérer relativement complexe. Les deux chercheuses divisent ces groupements en deux catégories : « l'image, quant à elle, peut réunir un groupe de personnages ou une foule de personnages » (Ibid 2005, p.18). Elles proposent une solution simple pour définir cette division : « Nous faisons l'hypothèse que, lorsque plusieurs personnages apparaissent ensemble sur une image, l'impression d'ensemble domine. Pour des raisons pratiques, nous considérons qu'à partir de cinq personnages, il s'agit non plus de personnages individuels à étudier séparément, mais d'un groupe de personnages à étudier globalement et comme une unité. » (Ibid, p.31). Cependant, cette limite méthodologique ne semblait, à mon sens, pas convenir pour cette étude, car certaines illustrations peuvent montrer des rassemblements uniquement masculins ou féminins et il me semblait pertinent de les mettre en avant. J'ai donc choisi de ne pas instaurer de limite numérique pour l'analyse quantitative. Aussi, Le tri dans cette partie sera effectué de la manière qui suit : Les figures uniquement masculines individuelles ou collectives sont placées dans la catégorie « hommes ». La même méthodologie a été suivie pour les femmes. La catégorie « mixte » rassemble toutes les illustrations qui intègrent au minimum un homme et une femme. La catégorie « autres » intègre tout élément qui n'est pas humain. Et enfin, j'ai trié dans la catégorie « genre non-déterminé » tous les êtres humains dont l'identification du genre n'était pas possible. Pour rappel, ce dernier doit être univoque afin de pouvoir être trié dans sa catégorie correspondante.



### **Les critères**

Les critères concerneront l'analyse qualitative, et seront choisis en fonction du rôle qui est assigné aux humains ou groupes d'humains présents dans le MER d'Histoire des 11H. Avant d'analyser les rôles qui sont assignés aux figures historiques dans le texte du manuel et des auteur.e.s, il me semblait essentiel de parcourir le manuel dans son ensemble afin d'effectuer une présélection de critères après une première lecture. En effet, les figures peuvent apparaître dans un certain contexte qui définit leur rôle, et ce rôle peut représenter un certain statut. Il s'agit donc d'analyser le contexte du texte.

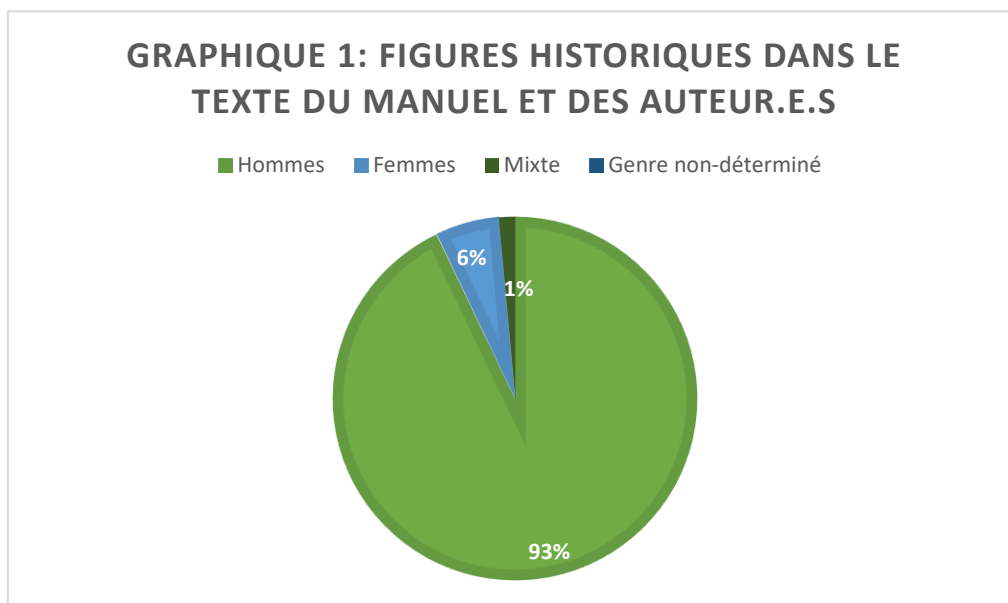
## ANALYSE QUANTITATIVE

Dans cette séquence d'enseignement sur le XXe siècle proposée par le Manuel d'Enseignement Romand d'Histoire des 11H, chaque chapitre est construit relativement de la même manière, tout du moins sur le début. Une carte géographique et une première partie de frise chronologique sur la première page, puis des objectifs généraux concernant le chapitre en question et la suite et fin de la frise chronologique sur la deuxième page. En guise d'introduction, ces frises chronologiques mentionnent les événements majeurs qui seront traités durant le chapitre. Elles contiennent également quelques figures historiques que les auteur.e.s du manuel ont jugé importantes d'introduire. Cette courte analyse donne un avant-goût du contenu entier du moyen d'enseignement romand d'Histoire des 11H. En effet, neuf figures historiques masculines y figurent, tandis qu'aucune figure historique féminine n'y trouve sa place. Les personnages historiques tels que Adolf Hitler, Benito Mussolini ou encore Joseph Staline sont considérés comme incontournables, et vont apparaître plusieurs fois dans plusieurs chapitres (notamment le chapitre sur les *dictatures totalitaires*, qui est construite autour de ces personnages). Cependant, une figure historique masculine apparaît sur la frise chronologique du chapitre sur la *Première Guerre mondiale*, sans pour autant qu'elle ne soit présente dans tout le manuel : il s'agit de Gustave Ador, conseiller fédéral durant cette même guerre. On peut dès lors se poser la question de l'absence des figures historiques féminines sur ces frises chronologiques. Certains événements apparaissant sur ces frises laissent également songeurs : la date du premier Paléo Festival. Si la présence d'un tel événement peut être justifiable selon la manière dont l'enseignant veut entrer en matière dans le chapitre, elle laisse perplexe lorsque des événements comme l'obtention du droit de vote pour les femmes par exemple (en Suisse ou ailleurs) ne sont pas mentionnés.

Entrons à présent dans le vif du sujet. Après ces deux pages introductives, les chapitres rassemblent les mêmes types de documents : le texte du manuel, donc le texte écrit par les auteur.e.s du manuel, les textes d'auteur.e.s choisis par les auteur.e.s du manuel en tant que documents historiques, puis l'iconographie.

### Les figures historiques dans le texte du manuel et des auteur.e.s

Concernant les figures historiques, le résultat est plus qu'éloquent : les figures historiques masculines occupent la quasi-totalité de la place dans le manuel :



Les chiffres montrent que le personnage historique a une place prépondérante dans le MER. Ces proportions ne sont donc pas anodines, les femmes en tant que figures historiques sont largement sous-représentées dans le manuel. Sur un total de dix chapitres, celles-ci n'apparaissent que dans quatre d'entre eux. Elles sont par exemple totalement absentes des chapitres sur *Les dictatures totalitaires*, sur *La décolonisation* ou encore sur *Le rôle de la Suisse dans les relations internationales*. Les figures historiques féminines sont les plus présentes dans le chapitre sur *La Première Guerre mondiale* avec un effectif de trois personnes : Aimée Stitelman, Rosa Naef et Anne-Marie Im Hof-Piguet (MER Histoire 11H, p.68). Il s'agit de trois personnes dont les initiatives individuelles ont permis de sauver de nombreux réfugiés juifs pendant *la Seconde Guerre mondiale*. Le fait qu'elles soient présentes dans le manuel est en soi positif. Nous verrons néanmoins plus loin dans l'analyse qualitative la façon dont elles ont été intégrées au manuel.

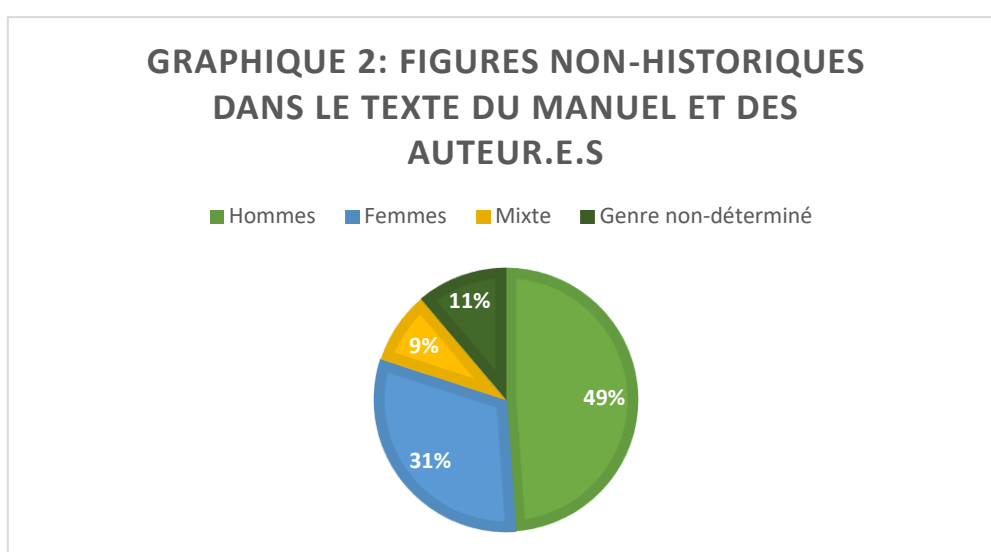
Le dernier chapitre intitulé la construction européenne concerne la dernière moitié du XXe siècle. On pourrait donc s'attendre à une visibilité plus accrue des femmes par rapport aux chapitres précédents, mais il n'y a aucune occurrence dans les textes. Robert Schumann est cité pour son « texte fondateur » le 9 mai 1950 (MER Histoire 11H, p.144). Charles de Gaulle et Konrad Adenauer sont également présents dans le manuel, dans le contexte d'un accord de coopération entre la France et l'Allemagne en 1963 (Ibid, p.148). Le manuel signifie, par cette absence des figures féminines, que l'Europe s'est construite exclusivement par l'action des hommes. Pourtant, selon Denéchère (2007), « l'absence initiale des femmes dans les débuts de la construction européenne a eu pour double effet de faire oublier que très tôt certaines d'entre elles se sont intéressées à l'Europe » (p.73). Il cite par exemple Louise Weiss, qui a fondé le journal *L'Europe Nouvelle* à la fin de la *Première Guerre mondiale*, dans laquelle écrivent « les plus grands responsables politiques » (Ibid, p.74). Elle sera notamment élue au parlement européen lors des toutes premières élections européennes en 1979. Denéchère cite encore Marcelle Devaud comme étant une pro-européenne de la première heure : « A chaque pas de la construction européenne, Marcelle Devaud prend position en fonction de ses convictions politiques et personnelles ». Elle approuve les traités de Rome qui instituent la Communauté économique européenne, et est pour la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier (CECA) (Ibid).

Les chiffres font ressortir la même problématique lorsque l'on regarde les occurrences dans le chapitre sur *le rôle de la Suisse dans les relations internationales*. Les femmes sont totalement absentes de ce chapitre, tandis que cinq hommes font leur apparition. Bien que les femmes en Suisse aient obtenu le droit de vote et d'éligibilité très tardivement par rapport aux autres pays (en 1971), plusieurs élues politiques sur la fin du XXe et le début du XXIe siècle ont tenu des rôles importants dans la diplomatie suisse. Micheline Calmy-Rey par exemple, a été ministre suisse des Affaires étrangères de 2003 à 2011, et a pu durant cette période jouer un rôle important dans les relations internationales, mais le manuel n'en fait aucunement mention, bien que la frise chronologique du chapitre se déroule jusqu'à aujourd'hui.

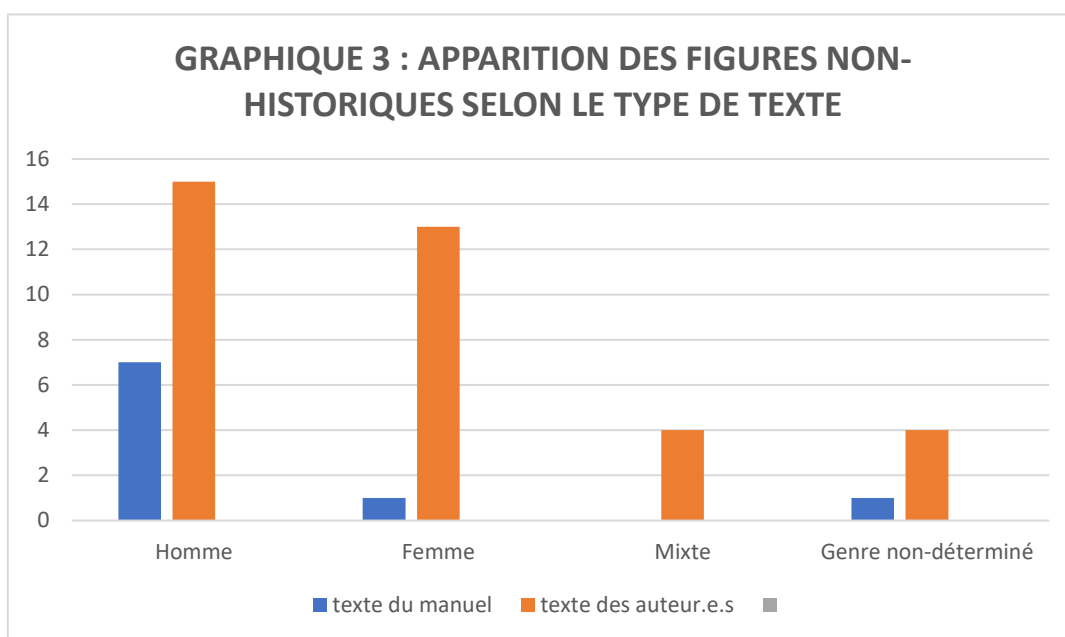
Enfin, les figures historiques mixtes font figure d'exception puisqu'il n'y a que deux occurrences dans tout le manuel. Les époux Rosenberg (p.119) apparaissent dans le cadre du chapitre sur *la Guerre froide*, en tant que couple d'espions ayant donné des informations sur

la bombe atomique aux Russes. Notons encore que quelques figures apparaissent en tant que groupe de personnes non-nommées. Il me semblait plus pertinent de les classer dans la catégorie des figures historiques plutôt que dans la catégorie groupes de population, car ces groupes ne désignent pas des personnes précises et concrètes, mais plutôt un ensemble de personnes. Les groupes de population feront l'objet d'une analyse quantitative également.

### Les figures non-historiques dans le texte du manuel et des auteur.e.s

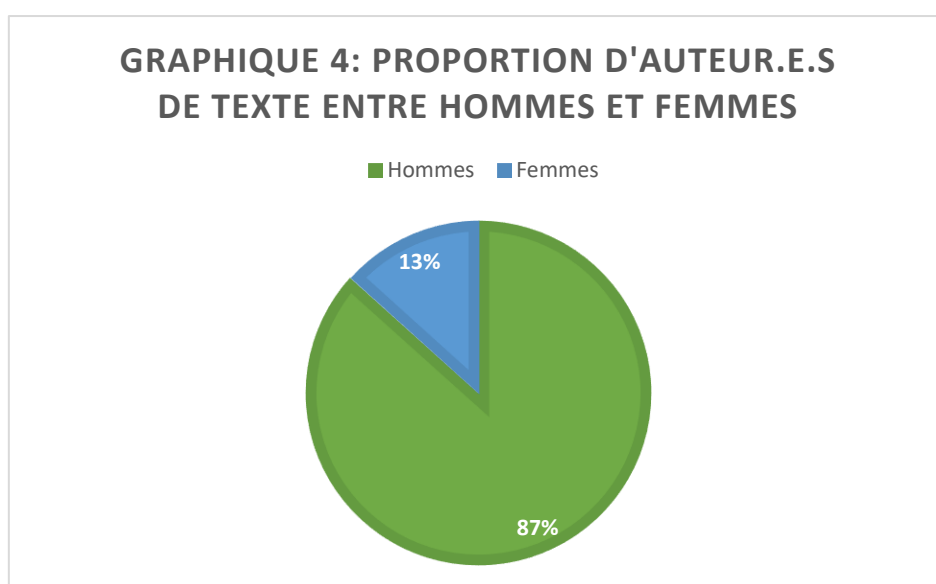


Là encore, mais à moindre mesure, les figures historiques masculines sont effectivement plus présentes dans le texte du manuel et des auteur.e.s que les figures féminines. Notons toutefois que parmi les deux sexes, les occurrences reviennent en grande majorité dans les textes d'auteur.e.s par rapport au texte du manuel, en l'occurrence quinze apparitions chez les hommes et sept chez les femmes dans les textes d'auteur.e.s. En effet, plusieurs de ces documents historiques sous forme de texte sont des témoignages, et ceux-ci peuvent comporter des citations de personnes inconnues, mais qui, pour la bonne conduite de cette analyse quantitative, devaient être comptabilisé.e.s.



### Les auteur.e.s d'un texte

Dans cette partie, il s'est agi de quantifier la place que tiennent les femmes en tant qu'auteurs par rapport à leurs homologues masculins. Les chiffres parlent malheureusement à nouveau d'eux-mêmes : septante-huit auteurs masculins pour douze auteures féminines.

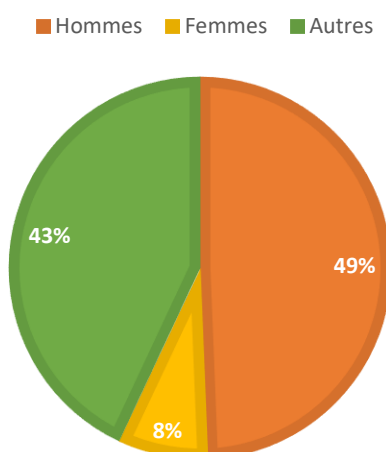


Les auteures sont absentes dans cinq chapitres, c'est-à-dire la moitié des chapitres concernant le XXe siècle. Le chapitre sur les *dictatures totalitaires* rend compte de chiffres assez parlants : vingt auteurs masculins pour une auteure féminine. Cette dernière n'est autre que la

philosophe Hannah Arendt, avec un texte tiré des « origines du totalitarisme », sorti en 1951. Cette occurrence est somme toute assez classique dans un sujet comme le totalitarisme. Amandine Berton-Schmitt (2005) semble elle-même étonnée que Hannah Arendt n'apparaisse si peu de fois dans son analyse des manuels d'histoire du secondaire (p.25). De leur côté, Mussolini (trois fois), Staline (trois fois) et Hitler (quatre fois) monopolisent la place des auteurs masculins avec la moitié des occurrences sur tout le manuel. A eux trois, ces figures historiques apparaissent, rien que dans un seul chapitre, presque autant de fois que les auteures féminines dans tout le manuel (respectivement dix et douze apparitions). Si cette comparaison est frappante, il faut tout de même rappeler que ces trois figures historiques ont durablement et profondément marqué l'Histoire du XXe siècle. Le but de cette comparaison n'est pas de remettre en cause la présence de ces personnages dans le chapitre consacré au totalitarisme, mais bien de mettre en avant l'invisibilité des figures historiques féminines dans l'ensemble du manuel.

Dans le chapitre sur *les crimes contre l'Humanité*, les auteurs masculins apparaissent neuf fois pour cinq occurrences chez les auteures féminines. On y trouve par exemple Anne Grynberg et son œuvre *La Shoah. L'impossible oubli*. Fait rare : les auteur.e.s du manuel ont fait appel à Anne Grynberg deux fois dans ce chapitre. Ces chiffres sont toutefois à mettre en perspective car pour une bonne part de ces documents, d'autres types de sources ont été choisis comme par exemple des sites internet, des archives, des dossiers, etc.

**GRAPHIQUE 5 : PROPORTION D'AUTEUR.E.S DE TEXTE ENTRE HOMMES, FEMMES ET "AUTRES"**



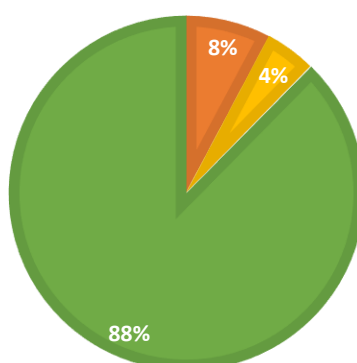
Mais là encore en tentant de relativiser à l'aide de l'occurrence « autre », les auteurs masculins sont en majorité presque absolue avec 49%. Les auteures féminines retombent à 8%, tandis que les sources non-sexuées talonnent les hommes avec 43%. Les sources dites « autres » ont une majorité d'occurrences dans le chapitre sur *le rôle de la Suisse dans les relations internationales*. Ceci peut s'expliquer en partie par le fait que, comme cité plus haut, il s'agit d'un chapitre dont la frise chronologique se déroule jusqu'aujourd'hui. Beaucoup d'informations dans ce chapitre concernent une Histoire très récente. Les auteur.e.s du manuel ont donc peut-être jugé opportun d'inclure plus de sources provenant de sites internet.

### Les groupes de population dans le texte du manuel et des auteur.e.s

Voici quelques exemples non-exhaustifs concernant la catégorie mixte : Peuple, population, jeunesse, humanité, gens, etc. J'ai décidé de classer ces termes dans la catégorie mixte car il est clair et sans ambiguïté que le sexe féminin et le sexe masculin y sont inclus. Cette méthode de déduction sans ambiguïté a été utilisée pour tous les mots faisant référence à un groupe de population dans l'analyse du manuel. La raison pour laquelle la catégorie « genre non-déterminé » n'a pas été remplie est parce que certains mots désignent une population pouvant être mixte ou, à l'inverse, n'incluent que des hommes. Cette ambiguïté fera l'objet

**GRAPHIQUE 6 : GROUPES DE POPULATION  
SELON LE SEXE (MIXTE INCLUS)**

■ Hommes ■ Femmes ■ Mixte



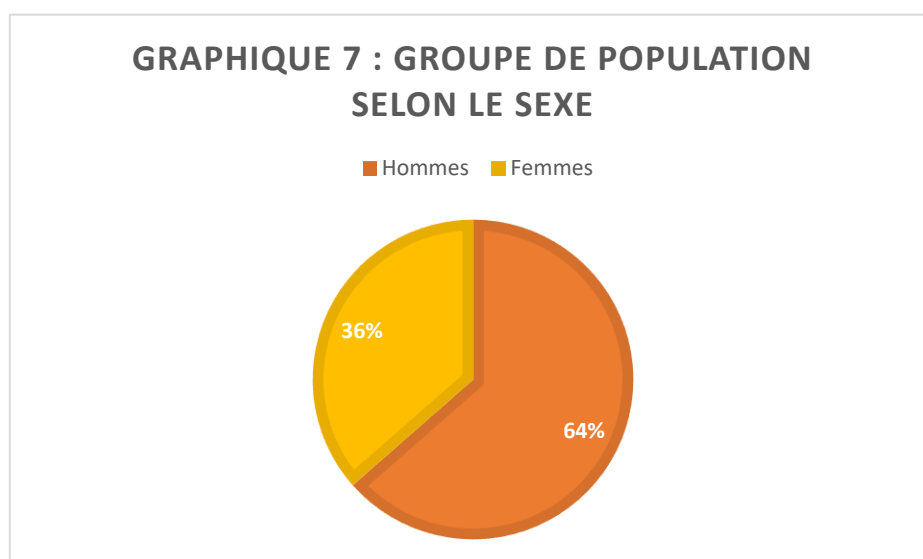


d'une analyse qualitative au cours de laquelle il sera question de l'écriture inclusive.

Le graphique ci-dessus concerne la proportion des occurrences des groupes de population désignant un sexe ou les deux de manière univoque.

La désignation d'une population mixte est largement majoritaire dans le manuel. En effet, les termes regroupant une population vaste telles que le peuple, la population ou l'humanité reviennent très souvent. Dans une branche telle que l'Histoire, il est souvent question de larges groupements d'humains, tels que lors des deux guerres mondiales (qui représentent deux chapitres) ou encore dans le chapitre sur *les crimes contre l'Humanité*. Le mot humanité revient vingt fois dans ce chapitre, et souvent sous la forme de la désormais célèbre expression reprise par le titre du chapitre. J'ai pris le parti de les compter tout de même car elles entrent dans mes critères de base de sélection. Les nationalités ont également été pris en compte (les Tchèques, les Juifs, les Suisses, des millions de Congolais) dans la mesure où le contexte montre que le terme englobe les deux sexes sans ambiguïté. L'écriture épique est donc utilisée, mais n'apparaît pas forcément de manière systématique.

Les nuances apportées à la large majorité mixte des désignations de groupe de population m'ont poussé à observer la proportion hommes / femmes en mettant de côté la catégorie mixte.



De cette manière, la place des femmes par rapport aux hommes est bien plus visible : environ une désignation d'un groupe de population féminin pour trois chez les hommes.

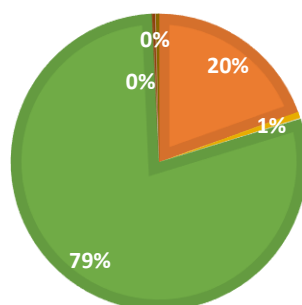
La désignation des groupes de population féminins la plus courante est la formule « les femmes ». Celle-ci n'apparaît pas moins de vingt-quatre fois sur les vingt-sept occurrences totales dans tout le manuel. Tandis que chez les hommes, la même formule, à savoir « les hommes » n'apparaît que sept fois sur les quarante-sept au total. Nous verrons dans l'analyse qualitative le rôle auquel renvoie la désignation « les femmes ».

### Les auteur.e.s d'une iconographie

A l'instar des auteur.e.s de texte, les auteur.e.s d'iconographie sont en grande partie dans la catégorie nommée « autres ». Cependant, il faut préciser que la grande majorité des iconographies ajoutées dans cette catégorie n'ont simplement pas de sources. Dans ces cas-là, une description de l'image est faite en lieu et place de la source. Étaient ajoutées dans les catégories hommes ou femmes les iconographies qui avaient un.e auteur.e explicitement cité.e. Les catégories « mixte » et « genre non-déterminé » ne sont que très peu significatives avec moins de 1% de proportion avec une occurrence chacune. L'occurrence observée dans la

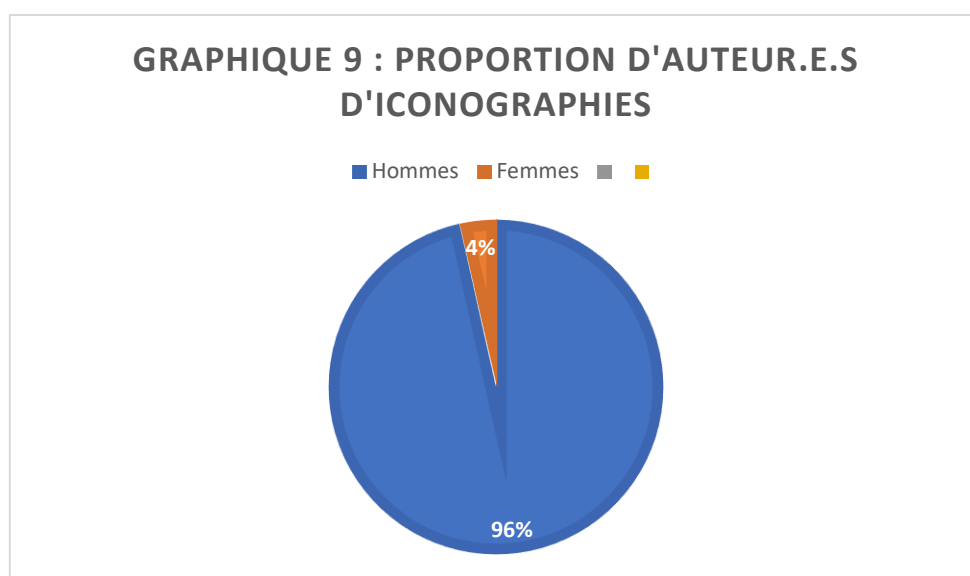
**GRAPHIQUE 8 : PROPORTION D'AUTEUR.E.S D'ICONOGRAPHIES (CATÉGORIE AUTRES, MIXTE ET GENRE NON-DÉTERMINÉ INCLUS)**

■ Hommes ■ Femmes ■ Autres ■ Mixte ■ Genre non-déterminé



catégorie « genre non-déterminé » correspond au « cahier de G.Molucheu » (MER Histoire 11H, p.32). Malgré des recherches, je n'ai pas pu définir le sexe de cette personne, c'est pourquoi je l'ai mise dans cette catégorie comme le préconisent Carole Brugeilles et Sylvie Cromer (2005, p.37). Les hommes sont quant à eux auteurs de presque un quart des iconographies présentes dans le manuel.

La problématique de cette étude visait à comparer la place faite aux femmes dans le manuel par rapport aux hommes. Il me semble donc à nouveau judicieux d'extraire les observations faites pour ces deux catégories afin de rendre les chiffres plus parlants.

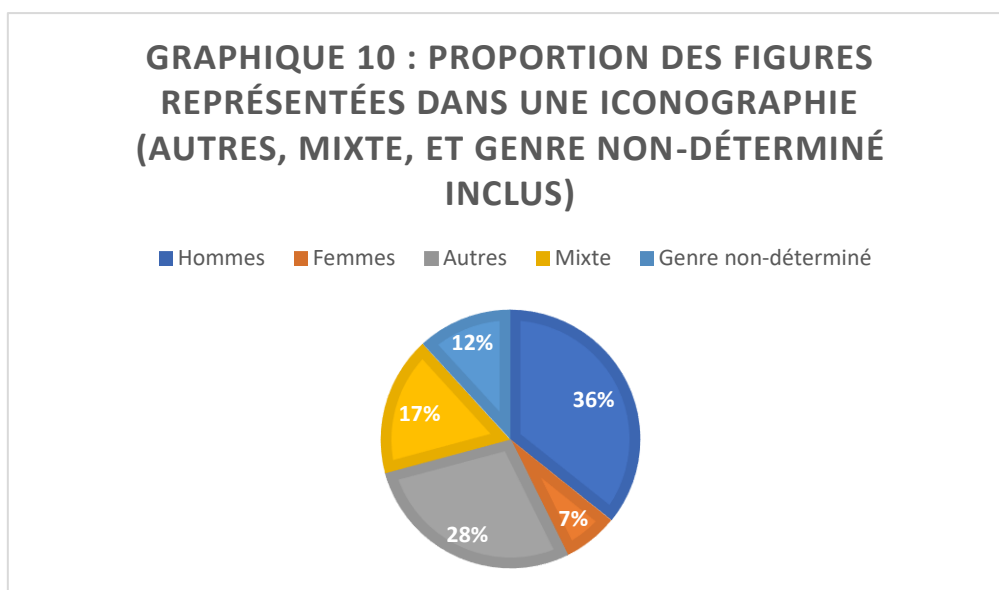


C'est sans surprise que l'on peut constater à nouveau une très nette majorité du sexe masculin par rapport au sexe féminin. Les auteures d'iconographie féminines sont même totalement absentes de neuf chapitres sur les dix concernés. C'est le cas notamment dans le chapitre sur la *Première Guerre mondiale*. Si l'on observe ce chapitre de plus près, les hommes sont en majorité auteurs d'affiches de propagande ou de photographies dans les tranchées. Ces iconographies ont été produites pour la plupart pendant la Grande Guerre. Il est donc possible de faire l'hypothèse qu'il n'y avait pas beaucoup de femmes qui produisaient ce type d'affiches à cette époque. Ce choix serait donc représentatif de la proportion de production d'iconographie à cette époque. Pourtant, même si dans les chiffres cela peut être avéré, l'iconographie créée par des auteures féminines sur la Première Guerre mondiale a existé, avec des artistes comme Mabel May, qui a notamment produit une peinture représentant des

femmes en train de fabriquer des obus (Musée Canadien des civilisations). Molly Lamb Bobak quant à elle est la première femme reconnue comme artiste officielle de guerre. Elle a notamment peint le travail du Service Féminin de l'Armée canadienne outre-mer lors de la Seconde Guerre mondiale (Ibid). Les artistes féminines ne sont donc pas introuvables, il suffit de vouloir les mettre en avant, même si celles-ci sont en minorité afin de les rendre plus visibles, et c'est seulement ainsi qu'il sera possible de concevoir le manuel en tant qu'outil de transformation sociale (HALDE 2008, p.114). Il est donc nécessaire de rappeler qu'il s'agit là d'un choix pédagogique des auteur.e.s du manuel. Les deux uniques occurrences où des auteures d'iconographies féminines apparaissent sont dans le chapitre sur *le XXe siècle, entre crises et prospérité*, situé au début du manuel. La première est une photographie de Margaret-Bourke-White, datant de 1937, sur la misère qui frappent les plus pauvres aux États-Unis. L'autre occurrence concerne également l'Amérique touchée par la pauvreté : il s'agit d'un cliché pris par Dorothea Lange en 1936. Contrairement à Bourke-White, la photographie de Lange a l'avantage d'être accompagnée par un interview de la même protagoniste expliquant le contexte de cette image. Ces deux photographes sont une autre preuve tangible qu'il existe des artistes féminines au début du XXe siècle.

## Figures représentées dans une iconographie

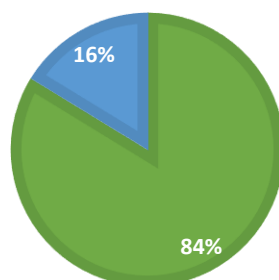
Si les sources d'une iconographie sont relativement peu visibles pour les élèves qui ont ce manuel sous les yeux, les figures humaines qui y sont représentées le sont bien plus. Cette section revêt donc une plus grande importance.



Contrairement à tous les graphiques que l'on vient d'observer, les catégories présentes semblent mieux réparties entre elles. Il est néanmoins intéressant d'observer que la place des hommes est la plus visible dans le manuel avec 35%, tandis que les iconographies ne représentant que des femmes est largement à la traîne avec 6%. La catégorie « autres » représente plus d'un quart des occurrences, avec notamment la page de couverture du manuel, qui ne comporte pas d'êtres humains. Voici un graphique qui compare les apparitions d'iconographies représentant uniquement des hommes ou uniquement des femmes sans prendre en compte les autres catégories.

### GRAPHIQUE 11 : PROPORTION DE FIGURES REPRÉSENTANT UNIQUEMENT DES FEMMES OU DES HOMMES

■ Hommes ■ Femmes



Les femmes font inlassablement figure d'exception dans le MER d'Histoire des 11H avec seulement dix-huit occurrences dans tout le manuel pour nonante-neuf chez les hommes. Quatre chapitres sur les dix étudiés n'ont pas d'iconographies représentant une ou plusieurs femmes sans figures masculines. En effet, les protagonistes féminines sont visuellement plus présentes dans le manuel que ne veut le montrer ce graphique, mais cette présence qui n'est pas comptabilisé ici est accompagnée de figures masculines. A titre d'exemple, une femme politique seule sur une photographie (Maryam Radjavi, MER Histoire 11H, p.73) n'a pas la même valeur symbolique qu'une femme à l'arrière d'un scooter conduit par un homme (MER Histoire 11H, p.16). Ces valeurs symboliques seront traitées dans l'analyse qualitative concernant les iconographies.

#### Sources de cartes, statistiques, graphiques et frises chronologiques

Cette dernière section comporte ce qui n'entrait pas dans la catégorie « iconographie ». Notons que les frises chronologiques des deux premières pages de chaque chapitre ne figurent pas dans cette section, car elles ont été observées en guise d'introduction à l'analyse. Notons également que le sexe des auteur.e.s de ces sources étaient en majorité des sites internet ou des statistiques fédérales, et que les cinq protagonistes masculins font eux-mêmes figures d'exception face à la catégorie « autres ». On peut tout de même relever le fait qu'il n'y a aucune source provenant de femmes.

### Légendes représentées sur les cartes, statistiques, graphiques et frises chronologiques

Dans cette section, les légendes de la catégorie « autres » est celle qui est la plus largement représentée. Il peut s'agir de l'évolution de l'équipement des ménages en France (Mer Histoire 11h, p.15) ou de zones sous influences (Accords Sykes-Picot, MER Histoire 11H, p.103), en somme, toute légende qui ne représente pas des êtres humains. La seconde catégorie la plus en vue concerne les légendes regroupant des populations entières, ce qui suggère explicitement une inclusion de femmes et d'hommes. L'intérêt principal de cette section réside dans le fait qu'il s'agit de la seule et unique partie dans laquelle les femmes sont en majorité par rapport aux hommes. Et encore, cette comparaison quantitative n'est pas vraiment significative car les femmes ont une occurrence pour aucune chez les hommes. Ces statistiques ont toutefois le mérite de venir appuyer la présence relativement plus accrue des femmes dans le chapitre de *la Première Guerre mondiale*.

Figure 1 (MER Histoire 11H, p.31)

| 14 L'emploi des femmes chez Renault Billancourt |                |                |             |
|---|----------------|----------------|-------------|
| Date  | Effectif total | Nbre de femmes | % de femmes |
| Janvier 1914                                    | 4970           | 190            | 3,8%        |
| Décembre 1916                                   | 20 157         | 3654           | 18,1%       |
| Printemps 1918                                  | 21 400         | 6770           | 31,6%       |

D'après 14-18, le magazine de la Grande Guerre, No 1, avril-mai 2001.

### Synthèse de l'analyse quantitative

Les résultats d'analyse concernant la place quantitative des Femmes dans le MER d'Histoire des 11H sont sans appel : les femmes sont les grandes absentes de ce manuel. Il existe un trop grand écart entre hommes et femmes dans la quasi-totalité des sections qui ont fait l'objet d'une observation quantitative. Cette sous-représentation évidente est malheureusement systématique. Seule la section des légendes représentées par les cartes, statistiques, graphiques et frises chronologiques démontrent une supériorité numérique des femmes, qui reste cependant toute relative, voire non significative. Ce manquement laisse clairement à désirer tant l'image et la place des femmes semblent être mises en marge de l'Histoire. Malheureusement, l'observation faite sur ce manuel n'est pas une exception. En effet, Amandine Berton-Schmitt (2005) constate dans sa conclusion que « Les manuels (...) se caractérisent donc par l'évocation marginale des femmes » (p.44). Selon la chercheuse, les

manuels d'Histoire qu'elle a observés n'intégreraient pas progressivement les femmes dans l'Histoire et ainsi leur donner une visibilité équitable par rapport aux Hommes, mais bien de « marginaliser durablement les femmes » (Ibid). Cette intégration timide à une Histoire dominée par les figures masculines ne peut être une solution, c'est pourquoi il faut s'atteler à enseigner une « histoire mixte » (Ibid).

Il faut toutefois mettre ces résultats en perspective, car l'Histoire a été marquée par le patriarcat durant le XXe siècle. Cela signifie qu'une grande majorité de décisions politiques notamment sont le fruit d'hommes, et non de femmes. Il devient donc légitime de rendre compte de ces événements. Il faudrait cependant plus intégrer les femmes là où il est possible et pertinent de le faire. Il ne s'agit pas non plus d'établir un quota pour les occurrences féminines et masculines, mais les quelques exemples cités dans l'analyse quantitative (Louise Weiss, Marcelle Devaud, Mabel May, Molly Lamb Bobak) prouvent qu'avec un peu de recherche, il est possible de trouver à une figure historique masculine un exemple féminin équivalent, que cela soit dans le domaine politique, économique, social ou artistique.



## ANALYSE QUALITATIVE

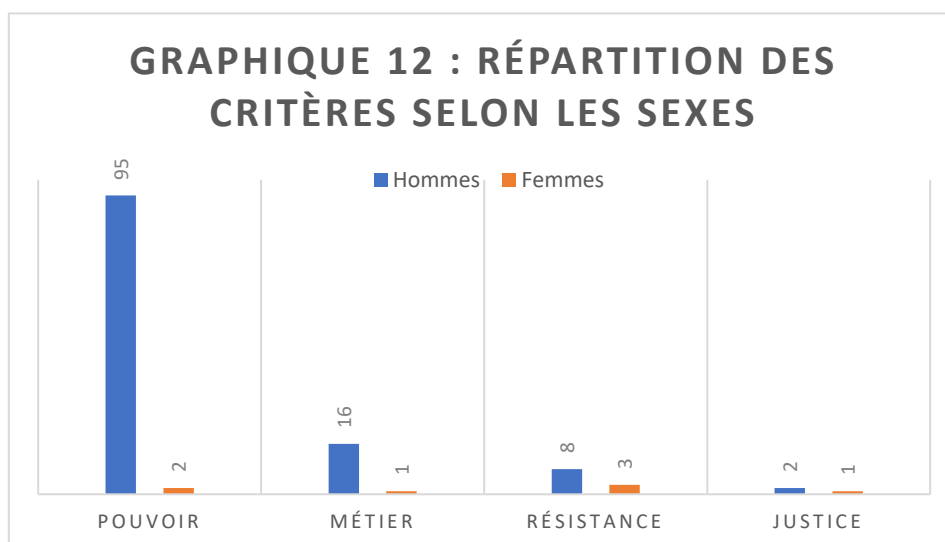
Une fois la place quantitative des femmes par rapport aux hommes dans le manuel établie, il s'agit de questionner non pas l'absence, mais la présence de celles-ci. Lorsqu'elles y figurent sous n'importe quelle forme que ce soit, le but de cette analyse qualitative est de mettre en lumière le rôle qui est attribué aux femmes représentées dans les textes et dans l'iconographie.

### **Les figures historiques dans le texte du manuel et des auteur.e.s**

Concernant les hommes, sur cent trente occurrences au total, nonante cinq apparaissent dans un contexte de pouvoir. Cela correspond à trois occurrences sur quatre dans le texte du manuel et des auteur.e.s. Cette étiquette d'autorité colle donc aux figures historiques masculines tout au long du manuel. Cela reflète une certaine réalité historique puisque que le système patriarcal, toujours bien enraciné au XXe siècle, permet aux hommes d'accéder à un poste lié au pouvoir bien plus facilement que leurs homologues féminines. D'évidence, tous les cas concernés sont soit des présidents ou des dirigeants. On peut citer Franklin D. Roosevelt (MER Histoire 11H, p.12), Woodrow Wilson (Ibid, p.33) ou encore les trois figures phares du chapitre sur les dictatures totalitaires : Mussolini (Ibid, p.42), Staline (Ibid, p.46) et Hitler (Ibid, p.50). Notons la présence de figures historiques non-nommées, bien que ceux-ci sont bien moins nombreux. Le Tsar (Ibid p.33), L'Empereur d'Allemagne (Ibid, p.37), ou encore différents chanceliers (Ibid, p.50) viennent étoffer une longue liste de figures masculines de pouvoir. Cette observation est corroborée par l'étude sur la Place des stéréotypes et discriminations dans les manuels scolaires commanditée par la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité : celle-ci observe en effet « une domination masculine dans les espaces de pouvoir » (HALDE 2008, p.93). Pour mieux appréhender cette analyse, il est important de rappeler que « le manuel est un instrument d'influence car il s'adresse à des esprits jeunes, encore malléables » (Choppin 1992, cité par HALDE 2008, p.14). Cela signifie que de mettre systématiquement des figures masculines qui ont marqué l'Histoire dans une position de pouvoir ne peut que renforcer cette représentation chez les élèves qui

s'imprègnent du contenu du manuel. En revanche, sur les sept malheureuses occurrences des figures historiques féminines dans tout le manuel, il n'y en a qu'une seule qui apparaît dans un contexte de pouvoir, et cela deux fois : il s'agit de Simone Veil (MER Histoire 11H, p.16 et p.82). La première occurrence apparaît dans le premier chapitre, où celle-ci n'apparaît pas réellement en tant que personne, mais en tant que loi à laquelle elle a donné son nom (Loi Veil), qui autorise l'interruption volontaire de grossesse en France en 1974. Cette première apparition peut donc être qualifiée d'indirecte car si l'enseignant.e n'approfondit pas le sujet, les élèves ne sauront pas que celle-ci a été une figure de pouvoir en France, capable de promulguer une loi nationale. Sa deuxième apparition est cette fois-ci bien plus explicite, car Simone Veil a droit à une biographie dans le chapitre sur *les crimes contre l'Humanité*. En effet, sa biographie raconte son parcours de vie, qui passe par Auschwitz-Birkenau, puis par des postes liés au pouvoir (magistrat, ministre, présidente, etc.). Cela dit, cette figure étant présente dans un chapitre sur les crimes contre l'Humanité, et sa biographie commençant et terminant par son histoire étroite avec la Shoah aurait pu être des arguments pour classer cette figure historique féminine dans le critère « victime ».

Parmi les huit occurrences de figures historiques féminines, cinq critères ont été élaborés. Selon le manuel, et par extension les auteur.e.s de ce dernier, le statut ou rôle qui revient le plus souvent parmi les femmes ayant marqué l'Histoire du XXe siècle apparaît dans le contexte de la Résistance (trois occurrences pour huit au total). En effet, Aimée Stitelmann, Rosa Naef ou Anne-Marie Im Hof-Piguet (MER Histoire 11H, p.68) apparaissent dans le chapitre sur *la Seconde Guerre mondiale*, en tant que femmes qui sauvent des vies malgré l'interdiction d'aider les réfugiés juifs. Toutefois, si l'on compare cette présence avec celles de leurs homologues masculins sur la même page, il est intéressant de constater que les deux hommes (Carl Lutz et Paul Grüninger) (Ibid) sont désignés non seulement par leur nom, mais aussi par leurs métiers, respectivement consul et policier. Il est également précisé que Carl Lutz a sauvé environ 62'000 Juifs, tandis que Paul Grüninger a perdu son emploi pour avoir fait passer des réfugiés juifs par la frontière. De leur côté, les trois protagonistes féminines sont uniquement désignées par leur nom et apparaissent à la fin du texte, listées l'une après l'autre. Cela donne l'impression, à mon sens, d'un ajout quelque peu superficiel afin de régler hâtivement la problématique de l'égalité des sexes dans le manuel.



Parmi les figures historiques qui sont désignées par un métier, il est intéressant de relever la nature de ce dernier afin d'affiner encore l'observation, et de pouvoir brosser un portrait précis des représentations que renvoient les rôles tenus par les personnages peuplant le manuel. La comparaison est ici moins pertinente étant donné qu'il n'y a qu'une occurrence féminine dans ce cas. L'analyse des statuts sociaux auxquelles renvoient les métiers exercés par les figures historiques masculines pourra toutefois éclaircir cette problématique. L'Organisation Internationale du Travail a sorti depuis 1958 quatre Classifications Internationales des Types de Profession. Le dernier, sorti en 2008 propose une classification de grands-groupes, qui se déclinent en sous-grands groupes, puis en sous-groupes et finalement en groupes de base. Cette classification est notamment faite selon une certaine hiérarchisation des professions, liée au « « niveau de compétences » et à la « spécialisation des compétences » » (CITP 2008, p.1). L'analyse du prestige des métiers peut être biaisée car le classement date de 2008, et certains métiers classifiés lors de cette analyse sont bien plus vieux. J'ai donc choisi pour la figure historique Charlie Chaplin d'utiliser le CITP datant de 1958. Chaplin entre dans la catégorie « directeur artistique ». La profession de directeur artistique reste cependant classée très bas dans la hiérarchie. Selon ce classement proposé par l'Organisation Internationale du Travail, le prestige d'un métier est lié au niveau de

compétences acquis pendant des études. Ce classement ne prend néanmoins pas en compte le prestige que peut apporter la célébrité.

Le métier de mineur quant à lui ne possède pas de prestige particulier. Il est toutefois important de préciser que Stakhanov intervient dans le contexte d'une société communiste, tandis que ce classement est issu d'une instance faisant partie d'une société libérale. Classer le métier de Stakhanov donnerait donc un résultat biaisé. Quant au métier d'astronaute, il n'apparaît pas dans le classement, je n'ai donc pas pu l'analyser.

D'après le CITP de 2008, quatre métiers sont classés dans la catégorie « spécialiste de la culture ». Il s'agit de réalisateurs célèbres tels que Steven Spielberg ou Stanley Kubrick. Ces réalisateurs de films apparaissent dans le manuel dans le chapitre sur la *Guerre froide*. D'autres métiers sont considérés comme typiquement prestigieux comme le métier d'architecte, professeur d'économie, juriste ou encore historien (cf. Annexes, Tableau 1). Tous ces métiers supposent de longues études car tous sont classés dans des catégories dites spécialisées et apportent un revenu plus élevé que la moyenne. Selon Stefanovic et Mosconi (2007), plusieurs études francophones et anglophones montrent que les adolescents et adolescentes ont des représentations stéréotypées des métiers et de leur prestige. Le manuel scolaire, en tant que vecteur de représentations, aide largement à construire ces représentations. Partant de ce constat, les élèves féminines n'ont dans le MER d'Histoire des 11H qu'une femme dans les textes dont le statut est défini par un métier. Celle-ci peut être classée en tant qu'artiste. Cependant, cette figure historique (Elizabeth Magie, MER Histoire 11H, p.13) a vécu à la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Cette distance temporelle avec ce qui pourrait correspondre à un modèle n'est pas aussi frappant que les métiers effectués par les figures masculines qui restent prestigieuses à notre époque. Ceux-ci contribuent donc à renforcer les stéréotypes liés à la division sexuelle des métiers et à une certaine hiérarchie liée à ces derniers, dont les plus importants ne seraient accessibles qu'aux hommes. Le canton de Neuchâtel a sorti en août des statistiques concernant les métiers dits « masculins ou « féminins ». Parmi les métiers considérés comme masculins, il est intéressant de constater que certains des métiers relevés chez les figures masculines dans le texte du manuel et des auteur.e.s se retrouvent dans les statistiques neuchâteloises, à savoir le métier d'architecte

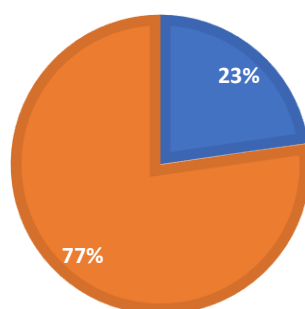
(plus de 85% d'hommes), professions des sciences économiques (environ 80% d'hommes) ou encore caméramen (83% d'hommes) (République et Canton de Neuchâtel 2009).

### Les figures non-historiques dans le texte du manuel et des auteur.e.s

Parmi les critères retenus pour cette section, le critère « cercle de famille » a été le plus sollicité dans les figures non-historiques masculines et féminines. Cependant, il convient de montrer la proportion de ce critère par rapport à l'ensemble des occurrences par sexe.

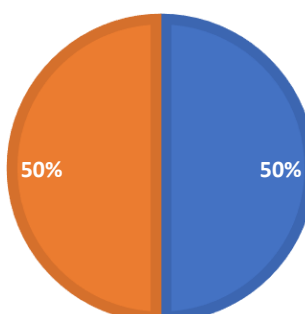
**GRAPHIQUE 13 : PROPORTION DU CRITÈRE "CERCLE DE FAMILLE" DANS LES FIGURES NON-HISTORIQUES MASCULINES**

■ Cercle de famille ■ Tous les autres critères réunis



**GRAPHIQUE 14 : PROPORTION DU CRITÈRE "CERCLE DE FAMILLE" DANS LES FIGURES NON-HISTORIQUES FÉMININES**

■ Cercle de famille ■ Tous les autres critères réunis



La comparaison de ces deux graphiques nous permet de constater une plus grande proportion des figures non-historiques féminines ayant un statut rattaché à la sphère familiale par

rapport aux figures masculines. La moitié des occurrences chez les femmes sont liées au cercle familial. En effet, les formules telles que « sœur », « mère », « tante » ou « grand-mère » sont utilisés dans le manuel, rapportant le rôle de ces figures féminines à l'espace domestique et familial. Cela rejoint les observations faites par la HALDE (2008) : « les manuels, toutes disciplines et tous niveaux confondus, sont très majoritairement ségrégationnistes dans la mesure où ils proposent une vision extrêmement sexuée des rôles et des espaces affectés à chacun des sexes » (p.110). Cette étude donne des exemples similaires aux occurrences observées dans le MER d'Histoire des 11H : « « femme de », « fille de », « mère de » » (Ibid). La comparaison devient encore plus frappante lorsque les figures non-historiques féminines liées à la vie familiale sont au nombre de sept, un nombre presque autant élevé que les figures historiques féminines apparaissant dans les textes (huit au total).

Nous pouvons trouver quelques occurrences stéréotypées également chez les hommes comme « le chef » (MER Histoire 11H, p.63) étant rattaché au statut de pouvoir, ou encore « [un politicien] » (Ibid, p.12). Heureusement, les termes observés dans cette section sont plutôt rares et parfois concentrés dans un seul document historique lorsque Simone Veil parle de sa famille (Ibid, p.82). Néanmoins, lorsque l'on prend un peu de recul et que l'on observe les données de chaque section, les petits et les grands manquements se mêlent et les moindres détails commencent à prendre toute leur importance.

### **Les groupes de population dans le texte du manuel et des auteur.e.s**

Dans cette section, nous verrons dans quel contexte sont désignés les groupes de population. Je précise que la majorité des critères établis sont les mêmes que pour les figures historiques afin de garder une certaine cohérence.

Chez les groupes de population explicitement masculins, l'occurrence la plus fréquente est de loin la désignation en rapport avec la guerre. En effet, trente-deux apparitions sur quarante-sept, soit plus du deux-tiers appartiennent à ce critère. Cela s'explique évidemment par l'omniprésence de la guerre dans l'Histoire du XXe siècle. A l'heure actuelle, il paraît compliqué de ne pas faire mention de ces guerres lorsque l'on enseigne l'Histoire contemporaine, car celles-ci ont eu un très grand impact sur le présent. Dès lors que l'on a ce

parti pris, les groupes de population masculine seront associés à la guerre, inéluctablement. Du côté des femmes, les désignations utilisées en tant que groupes de population renvoient en majorité au militantisme. En effet, le manuel donne quelques faits historiques intéressants concernant la lutte des femmes pour l'obtention du droit de vote, droit à la contraception, à l'avortement, etc.

Le chapitre *Le XXe siècle, entre crises et prospérité* semble être le chapitre qui intègre le plus les femmes, du moins au regard de l'observation faite sur les groupes de population. Dans une définition de la classe moyenne, il est fait mention des employés, « qui sont avec une forte proportion des femmes » (MER Histoire 11H, p.8). Cette occurrence reste toutefois timide, car située en pied de page et mise entre parenthèses dans le texte. Un texte tiré du dossier « Femmes Pouvoir Histoire 1848-2000 » explique de quelle manière la grande crise économique sévissant à cette époque a justifié le salaire moindre des femmes par rapport aux hommes (MER Histoire 11H, p.11). Après quoi un petit encadré raconte l'obtention du vote des femmes au niveau fédéral en Suisse (Ibid, p.16). Toujours dans le même chapitre à la page 17, quasiment toute la page rend compte de la deuxième vague du féminisme, et rappelle à nouveau l'obtention du droit de vote en n'oubliant pas cette fois-ci d'ajouter l'obtention du droit d'éligibilité des femmes. Si le manuel scolaire est un vecteur de représentations sociales, il est important d'insuffler cet esprit militant aux élèves féminines et masculins.

Le chapitre suivant, *la Première Guerre mondiale*, consacre une page sur le rôle des femmes durant cette guerre. L'intégration est plutôt réussie, car une page est consacrée aux hommes durant la guerre (p.29), la page suivante a pour titre « les femmes durant la Première Guerre mondiale » (Ibid p.30), puis la page suivante s'intitule « les enfants durant la guerre ». (Ibid p.31). Cette façon de procéder est très intéressante, car chaque groupe de population est mis au même niveau. Le contenu du texte concernant les femmes est également pertinent : il est même question de « rôles » qui vont changer les « rapports entre les sexes » (Ibid, p.30).

S'il est possible de parler d'une intégration mixte plutôt que marginale dans ces deux premiers chapitres, elle reste éparse et en marge dans le reste du manuel. Une section sur la résistance dans le chapitre sur la Seconde Guerre mondiale intègre les femmes, avec le témoignage d'une résistante (Ibid, p.65). Un petit encadré bleu mentionne en aparté le remplacement des



hommes « retenus au front » par les femmes, en ajoutant le retard de la Suisse par rapport à ses voisins quant au droit de vote. Ce type d'intégration au récit historique ne fait que contribuer à la marginalisation de la présence des Femmes dans le manuel.

### **L'écriture inclusive**

L'écriture inclusive n'est pas utilisée dans ce manuel. Cela a apporté son lot de complication, notamment pendant l'analyse. En effet, il fallait séparer les termes qui englobaient les deux sexes de manière univoque et les termes qui étaient ambigus car mis au masculin de manière standard. Citons quelques exemples. A la page 23 du MER d'Histoire des 11H, le mot « citoyens » est utilisé. Ceci intervient dans une section du manuel qui présente le début d'une conscience écologique au début des années 1970. Les élèves sont certes habitués à ces formulations génériques. Or, ces formules universelles ne sont pas anodines car elles rendent visibles les hommes, mais rendent la présence des femmes implicite, voire ambiguë. De ce fait, Amandine Berton-Schmitt (2005) préconise « l'inclusion des femmes dans l'universel car nommer c'est rendre visible, c'est reconnaître » (p.45). Pourtant, le manuel d'Histoire des 11H (textes d'auteur.e.s non inclus) comportent certaines formules inclusives qui se comptent néanmoins sur les doigts d'une main :

1. « Ouvrières et ouvriers » (p.10)
2. « les résistants sont des hommes et des femmes » (p.65)
3. « des hommes et des femmes ordinaires » (p.79)
4. « des Suissesses et des Suisses » (p.128)

Le premier cas est intéressant car il intervient dans le chapitre où il y a le plus d'occurrences de groupe de population féminine. C'est dans ce chapitre même qu'il a été dit plus haut que les femmes étaient d'une manière générale mieux intégrées que dans la plupart des autres chapitres. Il est aussi question de « travail salarié féminin » (MER Histoire 11H, p.11). Les auteur.e.s ont donc certainement voulu appuyer la présence des femmes en tant que travailleuses. Mais dès lors, pourquoi les rendre visibles uniquement dans ces cas-là ? Cela pourrait suggérer une différence de poids dans la présence des femmes selon la manière dont le terme est généré.

Le quatrième cas apparaît dans le texte introductif du chapitre sur *Le rôle de la Suisse dans les relations internationales*. Il est certes pertinent d’annoncer dès le départ que les femmes, au même titre que les hommes, « contribuent (...) au rayonnement du pays » (Ibid, p.128), mais l’écriture inclusive n’aurait vraiment de sens que si elle était utilisée dans tout le manuel. Ces quelques exceptions sont à nouveau un reflet de l’intégration marginale des femmes dans le manuel.

### Figures représentées dans l’iconographie

Dans cette section, il a été question de définir si le, la ou les protagonistes des iconographies interviennent dans un environnement public, ou privé. L’environnement privé étant en rapport avec l’espace domestique, et l’environnement public, hors de cet espace. Les résultats chez les hommes et les femmes sont très majoritairement représentés dans la sphère publique.

#### Proportion d’apparition d’homme.s ou à dominance d’hommes dans la sphère publique et privée

| Sphère publique | Sphère privée |
|-----------------|---------------|
| 93.4%           | 6.6%          |

#### Proportion d’apparition de femme.s ou à dominance de femmes dans la sphère publique et privée

| Sphère publique | Sphère privée |
|-----------------|---------------|
| 91.3%           | 8.7%          |

Quatre des sept apparitions des hommes dans la sphère privée concernent le chapitre sur *les dictatures totalitaires*. En effet, ceux-ci sont à relativiser car les régimes totalitaires

accordaient beaucoup d'importance à la famille, et les dirigeants à la tête de ces régimes voulaient également être symbolisés en tant que figure paternelle du peuple.

Figure 2 (MER Histoire 11H, p.49)



Figure 3 (MER Histoire 11H, p.53)



Il est néanmoins important de préciser que sur l'illustration de gauche, Staline représente non seulement une figure paternelle pour le peuple soviétique, mais est aussi par conséquent une figure de pouvoir. L'illustration de droite montre une mère assise avec un nourrisson dans les bras, tandis que le père est debout derrière, et enveloppe sa famille de ses bras, comme une figure protectrice. Une représentation très traditionnelle de la famille. Une autre illustration des figures masculines apparaissant dans la sphère privée est la photographie présentant les membres d'un bataillon réunis dans ce qui semble être un appartement. Il faut également relativiser cette occurrence dans la sphère privée car les hommes présents sur l'image représentent un métier (policiers), critère faisant partie de la sphère professionnelle, et donc par conséquent publique.

Chez les femmes, une seule occurrence est à relever dans la sphère privée, celle-ci n'est donc pas significative. Une analyse des représentations dans la sphère publique me semble plus pertinente pour cette étude.

Dans le cadre de la sphère publique, il s'est agi à nouveau d'observer dans quel contexte les figures apparaissent. Parmi les critères ayant le plus d'occurrences sur les iconographies avec

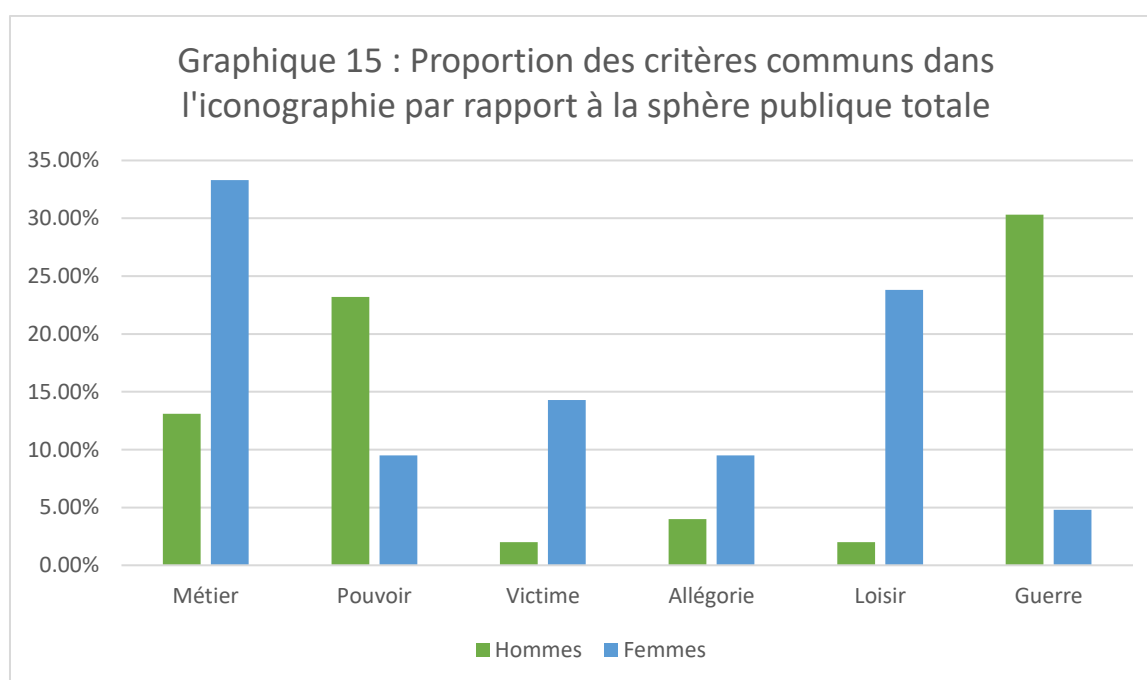
un homme ou un groupe de personnes à dominance d'hommes, presque un tiers sont dans un contexte de guerre, puis presque un quart apparaissent dans un contexte de pouvoir.

Toutes les sections précédentes ont montré cette prédominance de la figure d'autorité chez les hommes dans le manuel, et les iconographies n'y échappent pas. Des photographies de ministres, de présidents, de dictateurs, de dirigeants en somme. Ces figures peuplant de manière récurrente les pages du manuel, il n'est pas aisé pour les élèves de se dépêtrer du stéréotype selon lequel le pouvoir, l'acte de diriger appartiendrait presque exclusivement aux hommes. L'étude commanditée par la HALDE (2008) a des résultats qui corroborent cette analyse : « le pouvoir est très largement associé à des figures masculines » (p.110). Les iconographies de femmes ou à dominance de femmes représentant le pouvoir dans la sphère publique sont au nombre de trois dans les dix chapitres étudiés. Il s'agit entre autres de la photographie de Maryam Radjavi (MER Histoire 11H, p.73). Cette femme politique iranienne apparaît seule, pendant un discours lors d'une conférence. Cette situation de prise de parole unilatérale accentue la représentation du pouvoir qui émane de l'iconographie.

Figure 4 (MER Histoire 11H, p.73)



Une autre occurrence du pouvoir dans la sphère publique chez les femmes est la photographie de Simone Veil, qui vient accompagner sa biographie. La photographie en soi n'évoque pas une représentation d'autorité ou de pouvoir, mais c'est bien la biographie qui insuffle ce critère à l'illustration. Carla del Ponte apparaît également dans l'iconographie féminine du pouvoir. Celle-ci aurait pu remplir les critères du métier, mais l'aspect décisionnel très important que comporte son travail a joué en faveur du critère « pouvoir ». Dans le chapitre sur *Le rôle de la Suisse dans les relations internationales*, Carla del Ponte n'a droit qu'à une photographie la représentant. Cette personnalité a cependant durablement marqué l'Histoire de la fin du XXe siècle et du début du XXIe siècle. Sa présence n'étant limitée qu'à une photographie à la fin du chapitre est tout un symbole de la présence marginale des Femmes dans le MER d'Histoire des 11H.



Si l'on observe à présent les critères dominants dans les iconographies féminines ou à dominance féminine, elles sont le plus souvent représentées dans le contexte d'un métier avec presque 30% d'occurrences dans la sphère publique. S'il est rassurant de voir une telle proportion, et que les occurrences dans la sphère privée des femmes soient minimes, la nature de ces métiers doit être discutée afin de déterminer si les stéréotypes sur la division sexuelle du travail perdurent. La première occurrence de ce type apparaît à la page 15, avec une

iconographie où l'on voit une caissière dans un supermarché. Ce métier est « traditionnellement féminin » et fait partie de métiers considéré comme « peu valorisants » (HALDE 2008, p.97). En plus d'être stéréotypée par la représentation d'un métier genré et peu prestigieux, plusieurs femmes sur la même photographie font des achats. Elles le font dans la sphère publique, certes, mais l'acte de faire les courses est fortement lié à la sphère privée.

Figure 5 (MER Histoire 11H, p.15)



Figure 6 (MER Histoire 11H, p.31)



L'illustration de droite représente trois femmes. Cette affiche montre le rôle que tiennent les femmes durant la Première Guerre mondiale. Le fait que la femme qui donne le sein à un nourrisson et s'occupe de sa fille soit au centre n'est pas anodin. L'espace domestique prend une place plus importante sur cette affiche que les deux métiers. Le manuel explique qu'après la guerre, « la légitimité du travail féminin est remis en cause » (MER Histoire 11H, p.31) : cela démontre une certaine volonté de la part des concepteurs et conceptrices du manuel de questionner la place des femmes dans l'Histoire dans ce cas précis. La mise en contexte de cette affiche montre qu'il est tout à fait possible de réfléchir sur la problématique de la place des femmes, tant au niveau quantitatif que qualitatif. Par ailleurs, on peut dire que cette illustration cristallise la problématique de la « conciliation » (encore actuelle) entre la vie professionnelle et la vie familiale pour les femmes. (Stefanovic et Mosconi 2007). Cet exemple reste toutefois isolé au vu du reste de l'analyse du manuel.



Dans le même chapitre, les femmes apparaissent également en tant qu'ouvrières pendant la Première Guerre mondiale. Ces photographies viennent appuyer les faits historiques cités dans le texte quant au remplacement des hommes par les femmes afin de faire tourner l'économie de guerre. Ces deux images ont le mérite de casser les représentations que l'on peut se faire sur le travail féminin, travail qui serait à en croire les stéréotypes « en conformité avec la fragilité et la délicatesse considérées comme naturelles. » (Berton-Schmitt 2005, p.30).

Certaines iconographies se trouvant dans la catégorie « homme.s ou à dominance d'hommes » mettent en scène une figure féminine dans un contexte de métier. Dans le chapitre sur *La construction européenne*, une photographie montre Beat Richner en train de soigner un enfant. A côté de lui se tient une femme, dont le métier semble être aide-soignante, un métier typiquement genré, du moins en Europe. Le secteur du travail dans la santé et les soins est largement considéré comme « féminin », surtout lorsque l'on considère des métiers peu « prestigieux » comme aide-soignant.e, infirmière ou infirmier etc. Bien que Beat Richner soit également représentant du secteur des soins, le métier de pédiatre est considéré comme bien plus « prestigieux » du fait de la spécialisation des compétences liée à la longueur des études.

Figure 7 (MER Histoire 11H, p.139)



Figure 8 (MER Histoire p.81)



Sur l'illustration de droite, la seule femme est présentée en tant qu'hôtesse de l'air. L'intérêt du manuel réside dans ce qui est écrit dans les bulles. Néanmoins, la problématique de la division sexuelle des métiers saute à nouveau aux yeux. Le métier de steward ou d'hôtesse de

l'air est jugé féminin selon Ferroudja Chalal (2014, p.147). Celles-ci étaient recrutées pour leur apparence et non leurs aptitudes professionnelles. C'est également un métier dans lequel l'amabilité et la serviabilité sont indispensables. Un métier totalement opposé à celui représenté par les hommes présents dans l'avion, bien que ceux-ci soient sensés représenter la paix, en tant que casques bleus.

Pour finir, la caricature sur l'Europe (MER Histoire 11H, p.143) me semblait intéressante à observer également car en 1957, il y a six dirigeants et une serveuse. L'évolution en 2007 nous montre que des femmes ont été ajoutées en tant que dirigeantes, bien qu'elles soient en minorité. Cependant, la serveuse reste la même, avec les mêmes habits traditionnels et stéréotypés des serveuses. Les personnages sont certes petits sur l'image, mais les personnages féminines sont grossièrement genrées : on peut facilement les reconnaître soit par leur rouge-à-lèvres, soit par leur décolleté ou soit par le fait qu'elles sont habillées avec une robe. Les femmes sont donc reconnues sur le dessin en fonction de leur esthétique, tandis que les hommes sont représentés en costard cravate, attribut classique de l'autorité et du pouvoir (HALDE 2008, p.102).



## CONCLUSION

Ce Mémoire visait à questionner la place quantitative et qualitative des Femmes dans le Manuel d'Enseignement Romand d'Histoire des 11H. Les résultats observés devaient déterminer si ce manuel était un outil de transformation sociale ou s'il n'était finalement qu'un reflet de la société dans laquelle nous vivons. Les études sur les manuels scolaires de la HALDE (2008), d'Amandine Berton-Schmitt (2005), Carole Brugeilles et Sylvie Cromer (2005), ou encore Valérie Opériol (2018) ont démontré que la place des femmes dans les manuels scolaires était très restreinte, et que lorsqu'elles étaient présentes, celles-ci étaient cantonnées à des rôles très souvent stéréotypés. Les manuels scolaires d'Histoire du cycle 3 en Suisse Romande étant pour certains en probation, l'occasion était belle d'observer si les problématiques que soulèvent le genre et l'égalité des sexes avaient été prises en compte lors de la rédaction de ceux-ci. Concernant la première question de recherche, mon hypothèse était que les femmes étaient sous-représentées dans ce manuel. Cette hypothèse est malheureusement validée par l'analyse quantitative. En effet, presque toutes les sections de recherches définies utilisées pour analyser le manuel (figures historiques, iconographies, etc.) présentent une sous-représentation systématique des femmes. La seule section où les femmes sont sur-représentées par rapport aux hommes est anecdotique, car il ne s'agit que d'une occurrence pour aucune chez les hommes. Cette sur-représentation ne peut donc être significative, et apparaît comme un détail lorsque l'on la compare à tout le reste du manuel. Le choix de la présentation des figures historiques, des auteur.e.s de texte, des auteur.e.s d'iconographies et des figures représentées sur les iconographies ne semble que peu voire pas avoir été guidé par une réflexion sur la problématique des genres, ni l'égalité des sexes. L'intégration des femmes au récit historique du XXe siècle reste relativement marginale, malgré quelques efforts consentis dans les chapitres sur *le XXe siècle, entre crises et prospérité* et sur *la Première Guerre mondiale*. En effet, si l'on souhaite une Histoire mixte, le chapitre sur la *Première Guerre mondiale* est évoquée au travers de figures historiques, certes, mais la partie sur le rôle qu'ont joué ou ce qu'ont vécu les hommes, les femmes, et les enfants pendant cette guerre était bien construite. Ceci est dû notamment au fait que l'on voit dans la construction du récit et du texte une forme d'égalité (une page par population). Ce type de

construction du récit répond davantage à une vision intégrationniste des femmes dans le récit historique que celui qui se contente d'ajouter un petit aparté de six lignes évoquant l'obtention du droit de vote des femmes en Suisse.

Pour cette étude, le choix du manuel d'Histoire de la dernière année d'école obligatoire en Suisse n'était pas anodin, car comme expliqué dans la méthodologie, il a été fait afin d'éviter le biais d'une sous-représentation quantitative qui paraîtrait éventuellement plus évidente dans des manuels traitant d'époques antérieures à l'époque contemporaine. L'on peut s'attendre, même pour le XXe siècle, à une Histoire où les hommes sont plus en avant que les femmes. Il ne s'agit encore une fois pas de réaliser un quota, car l'Histoire doit rendre compte d'un certain nombre d'événements majeurs liés aux hommes. Seulement, les chiffres donnant les proportions de figures historiques féminines par rapport aux figures historiques masculines sont alarmantes. L'analyse a montré que certaines apparitions masculines n'avaient pas plus de légitimité que si l'occurrence était féminine. En effet, il n'est à mon avis plus possible de raconter une Histoire contemporaine en ayant 94% de figures historiques masculines. Cette histoire racontée au masculin ne renvoie « qu'à la moitié de l'humanité » (Berton-Schmitt 2005, p.44). Dans le contexte d'un système scolaire qui veut tendre vers une égalité des sexes (CSRE 2006), le chemin vers la parité paraît encore long.

La deuxième question de recherche était de savoir, quelle était la place qualitative des femmes lorsque celles-ci étaient présentes. En d'autres termes, quels étaient les rôles qui leur étaient attribués. Pour rappel, le Centre Suisse de Coordination pour la Recherche en Éducation (CSRE), donnait un rapport des recommandations de la CDIP : « l'enseignement et le matériel didactique doivent être conçus dans un esprit d'ouverture et dans le respect de la diversité de l'environnement quotidien et professionnel des deux sexes. » (CSRE 2006, p.21). Si l'évaluation de l'enseignement s'aventure sur un autre type d'études, ce Mémoire a tenté d'évaluer cette diversité.

L'hypothèse que j'ai formulée tenait compte de la récence du manuel, et disait en somme que les stéréotypes de genre seraient en majorité effacés du manuel, pour laisser place à une égalité des genres, afin de rendre compte d'une Histoire mixte. L'hypothèse de recherche sur la deuxième question de recherche précise toutefois que le manuel ne serait pas parfait, et

laisserait tout de même transparaître certains stéréotypes de genre dans les textes et les iconographies. D'après les résultats qu'ont donnés les observations du MER d'Histoire des 11H, le timide optimisme de cette hypothèse se voit à mon sens réfuté. En effet, les figures historiques masculines renvoient en très grande majorité à une figure d'autorité, de pouvoir, tandis que les figures historiques féminines, du moins dans les textes, sont des figures de résistance en majorité. Mais il faut questionner la manière dont celles-ci ont été « intégrées » : à la fin d'un paragraphe, en citant leur nom, sans en dire plus.

La place qualitative des femmes a pu être observée aussi en tant que groupe de population. Celles-ci apparaissent quasi-systématiquement en étant désignées par la formulation « les femmes ». Une grande part de ces occurrences représentent la gent féminine en tant que militantes. En effet, si les femmes ne sont que très peu visibles dans le texte de manière générale, elles apparaissent souvent en tant que figure de contre-pouvoir, que ce soit dans le contexte du militantisme féministe ou de la Résistance française durant la Seconde Guerre mondiale (dans ce cas précis en tant que figures historiques). Pouvoir pour les hommes, contre-pouvoir pour les femmes : les deux sexes semblent être en confrontation, sans pouvoir réellement former un ensemble mixte, homogène, là où ils et elles auraient certes leurs particularités, mais où celles-ci seraient complémentaires, et aucunes et aucuns ne seraient mis en marge de ce récit historique commun. Je souhaite toutefois préciser que le but de ce travail n'est pas de nier cette réalité historique : il serait en effet naïf d'inclure plus de femmes en position de pouvoir que d'hommes dans le manuel car cela ne refléterait pas la réalité. Mais la place « occupée » par les femmes dans presque toutes les catégories analysées est si minime qu'elle en devient quasiment invisible. Et cela, au même titre que l'autre extrême, ne reflète pas entièrement la réalité, du moins en ce qui concerne l'Histoire contemporaine. L'analyse proposée par ce travail demande une présence bien plus visible des femmes dans l'Histoire. Mais dès lors que la réalité historique démontre une présence effectivement plus accrue des hommes lors du dernier siècle, il serait pertinent pour les enseignant.e.s de questionner cette présence moindre des femmes par rapport aux hommes dans l'Histoire. Quels éléments ont fait que cela se produise ainsi. Ainsi, la tâche de l'enseignant.e est une nouvelle fois importante quant au questionnement genré des événements historiques.

L'absence de toute écriture inclusive est selon moi problématique. Ce manquement laisse d'autant plus songeur qu'il concerne plus les auteur.e.s du texte du manuel que les documents historiques (textes d'auteur.e.s). Les auteur.e.s du manuel ont utilisé quatre fois l'écriture inclusive dans les dix chapitres. Afin de visibiliser les femmes dans l'Histoire, il est nécessaire de les rendre visible dans l'écriture, et cela passe par l'inclusion des genres dans les désignations de personnes, de métiers, d'habitant.e.s d'un pays etc.

Après l'analyse du texte du manuel et des auteur.e.s, il fallait encore observer l'image des femmes que renvoyait l'iconographie. Celles-ci dans un premier temps, apparaissent en grande majorité dans un environnement public, c'est-à-dire en dehors de l'espace domestique. Cette observation montre que le stéréotype « femme au foyer » est heureusement révolu, et est corroborée par le militantisme féministe qu'incarnent de nombreuses occurrences féminines dans le manuel. Néanmoins, lorsque ces observations sont affinées, il apparaît que les métiers exercés par les femmes dans la sphère publique comportent des stéréotypes de genre. En effet, certains métiers considérés comme traditionnellement féminins sont aussi perçus comme étant moins prestigieux, sinon moins valorisés que des professions exercées par les hommes. Dans le document « se réaliser dans l'égalité », un document écrit à l'usage des enseignant.e.s de Suisse Romande, Durrer (2006) rappelle dans son introduction que malgré des progrès remarquables dans l'égalité des sexes à l'école, plusieurs aspects restaient encore à améliorer, notamment dans l'orientation professionnelle des filles dont les choix sont encore trop guidés vers des métiers dits « féminins » (p.6). (au même titre que les garçons vis-à-vis des métiers dits « masculins »). Malheureusement, en qualité d'instrument pédagogique d'influence, si le MER d'Histoire des 11H incitera possiblement les filles à adhérer à la cause féministe, il n'offre en revanche pas une grande palette de figures féminines (associées au pouvoir, ou à des postes à hautes responsabilités) pouvant servir de modèles, afin que celles-ci puissent, si elles se souhaitent, aspirer à des carrières qui dépassent les stéréotypes de genre.

Pour répondre à la troisième et dernière question de recherche, selon les observations et analyses effectuées, le Manuel d'Enseignement Romand d'Histoire des 11H n'est pas un outil

de transformation sociale. Les femmes sont souvent absentes et très peu visibles dans le récit historique proposé sur le déroulement du XXe siècle. Et quand celles-ci apparaissent, elles font souvent figure d'exception au lieu de faire partie intégrante du récit historique. Cet outil didactique a été défini dans le cadre théorique de ce MEM comme un vecteur de représentations sociales et devient, par « sa diffusion massive (...) un instrument de pouvoir » (Choppin 1992, cité par HALDE 2008, p.14). Le contenu des manuels scolaires découlant des choix politiques, sociaux et culturels des cantons notamment, a donc un grand impact sur les représentations genrées dans l'esprit des élèves. Il convient donc de prêter une attention toute particulière dans la conception de ces manuels concernant d'une part la visibilité des Femmes dans l'Histoire, et d'autre part d'éradiquer une fois pour toutes les représentations stéréotypées concernant non seulement les Femmes, mais également les Hommes. Cependant, dans le cadre d'une branche scolaire telle que l'Histoire, il est naturel de faire apparaître des iconographies anciennes, qui renvoient à certains stéréotypes genrés. La question n'est pas de supprimer totalement ces iconographies au profit d'autres non-stéréotypés, car elles ont parfois un intérêt historique digne d'être présentes dans le manuel. Il serait néanmoins important de questionner ces iconographies, en leçon, la place et le rôle des femmes et des hommes dans l'Histoire (Berton-Schmitt 2005, p.45), et ceci de manière régulière.

Le MER d'Histoire des 11H pourrait être amélioré sur plusieurs aspects vis-à-vis de la problématique du genre. Dans l'Histoire du XXe siècle, il existe énormément de personnalités féminines qui ont marqué l'Histoire. Il faut à mon sens les intégrer, afin que les Femmes aient une visibilité égale aux Hommes. Un récit historique commun et équitable passe aussi par la féminisation du langage. Rendre visible par les figures historiques est important, mais cela doit aussi se voir lors de la désignation de groupes de population ou des statuts de pouvoir, ou de métiers. L'intégration des femmes est relativement réussie dans les deux premiers chapitres du MER d'Histoire des 11H, mais cet effort doit également être effectué dans tous les autres chapitres, car les femmes, à l'instar des hommes, « traversent toutes les sphères sociales » (HALDE 2008, p.112). Je recommanderais donc à l'instar de cette étude, de « **faire apparaître les femmes dans « tous les chapitres », « tous les domaines » et dans « tous les contextes » comme les hommes le sont** » (Ibid)



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bardin L. (2009). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Berton-Schmitt A. (2004-2005). *La place des femmes dans les manuels d'histoire secondaire*. Grenoble : Université Pierre Mendès

Berton-Schmitt A. , Reygrobellet M. (2011). *La représentation des femmes dans les manuels d'histoire de seconde et de CAP*. Enquête menée à l'initiative du Centre hubertine auclert.

Bilan (2019). *La Suisse parmi les mauvais élèves sur les cadres féminins*. Récupéré de : <https://www.bilan.ch/entreprises/la-suisse-parmi-les-mauvais-eleves-sur-les-cadres-feminins>

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

Brugeilles C., Cromer S. (2008). *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ?* Consulté sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897f.pdf>

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (2006). *Vers l'égalité des sexes à l'école. Que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif ?* Rapport de tendance n°10. Consulté sur <http://www.skbf-csre.ch/fr/monitorage-de-leducation/rapport-2006/>

Chalal F. (2014). *Les stéréotypes de genre : Freins à l'entrepreneuriat féminin ?*. *Revue semestrielle de la Faculté des Sciences Humaines et Sociales*. Numéro : 2 | 1<sup>er</sup> semestre 2014.

Collectifs Romands pour la grève féministe et des femmes (2018) : Manifeste pour la grève féministe et des femmes. Récupéré de <https://ssp-vpod.ch/downloads/campagnes/greve-des-femmes-19/manifeste-pour-la-gre-ve-fe-ministe-et-des-femmes-14-juin-2019.pdf>

[Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique \(CIIP\) \(2003\). \*Déclaration de la CIIP\*. Disponible sur : https://www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-declaration](https://www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-declaration)

[Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique \(CIIP\) \(2012\). \*Distinction entre trois statuts pour les moyens d'enseignement romands\*. Disponible sur : https://www.ciip.ch/Moyens-denseignement/Moyens-denseignement-romands-MER/Moyens-denseignement-romands-MER](https://www.ciip.ch/Moyens-denseignement/Moyens-denseignement-romands-MER/Moyens-denseignement-romands-MER)

Damgé M. (2018). Les femmes représentent 5% des lauréats des prix Nobel. *Le Monde*. Récupéré de [https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2018/10/02/les-femmes-representent-5-des-laureats-des-prix-nobel\\_5363465\\_4355770.html](https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2018/10/02/les-femmes-representent-5-des-laureats-des-prix-nobel_5363465_4355770.html)

De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe 1*. Paris : Gallimard.

Denéchère, Y. (2007). La contribution des Françaises à l'idée d'Europe et à la construction européenne au XXe siècle. *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, hs 3(3), 73-85. doi:10.3917/parl.hs03.0073.

Dorlin, E. (2008). *Sexe, genre et sexualités: Introduction à la théorie féministe*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Durrer S. (2006). *Se réaliser dans l'égalité*. Document à l'usage des enseignant-e-s Degrés 7-9

Gaussel M. (2016). L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités. *Dossier de veille de l'IFÉ*. N°112.

Lelièvre F., Lelièvre C. (2001). *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*. Paris : PUF.

Le Temps (2019). A Neuchâtel, Tilo Frey remplace Louis Agassiz. *Le Temps*. Récupéré de <https://www.letemps.ch/suisse/neuchatel-tilo-frey-remplace-louis-agassiz>



[Michel, A. \(1986\). \*Non aux stéréotypes ! Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires\*. Vendôme : Imprimerie des Presses Universitaires de France.](#)

Mollo-Bouvier S., Pozo-Medina Y. (1991). *La discrimination et les droits de l'homme dans les matériels didactiques : guide méthodologique*. Paris : Unesco, Etudes et documents d'éducation n° 57.

Moreau T. (1994). *Pour une éducation épiciène. Guide de rédaction et de ressources pour documents scolaires s'adressant aussi bien aux filles qu'aux garçons*. Lausanne : Éditions Réalités sociales.

Musée Canadien des civilisations. *Les femmes à la guerre et artistes de guerre*. Récupéré de : [https://www.warmuseum.ca/cwm/exhibitions/canvas/activit/cw\\_wom\\_f.pdf](https://www.warmuseum.ca/cwm/exhibitions/canvas/activit/cw_wom_f.pdf)

Opériol, V. (2018). *La perspective de genre dans l'histoire enseignée*. (Thèse de doctorat). Consulté sur <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:110217>

Organisation Internationale du Travail (1958). Classement Internationale des Types de Profession. Disponible sur : [https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1958/58B09\\_81\\_fren.pdf](https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1958/58B09_81_fren.pdf)

Organisation Internationale du Travail (2008). Classement Internationale des Types de Profession. Disponible sur :

<https://www.ilo.org/public/french/bureau/stat/isco/isco08/index.htm>

Plan d'Études Romand (PER) : Commentaires généraux du domaine Sciences Humaines et Sociales. Récupéré de <https://www.plandetudes.ch/web/guest/shs/cg/>

Rapport mondial de suivi sur l'éducation (2018). *Résumé sur l'égalité des genres*. Consulté sur : <http://www.ungei.org/resources/files/Tenir-nos-engagements-en-faveur-de-egalite-des-genres-dans-education.pdf>

République et Canton de Neuchâtel (2009). *Métier « féminins », métiers « masculins », « métiers mixtes » par ordre alphabétique*. Disponible sur : <https://www.ne.ch/autorites/DEF/OPFE/formation-enseignement/Documents/ListeMetiersMasculinsFeminins.pdf>

RTS (2013) : Les grandes figures du féminisme international. Récupéré de <https://www.rts.ch/decouverte/monde-et-societe/economie-et-politique/feminisme/9312476-les-grandes-figures-du-feminisme-international.html>

Sinigaglia-Amadio, S. (2010). Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes. *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 29(2), 46-59. doi:10.3917/nqf.292.0046.

Sinigaglia-Amadio S. , Wagner A.-L. , Shoenenberger S. , Tisserant P. (2008). Les stéréotypes et discriminations liés au genre dans les manuels scolaires. Dans Tisserant P., Wagner A.-L. (Ed). (2008). *Place des stéréotypes et discriminations dans les manuels scolaires*. (pp. 90-116)

Stefanovic B, Mosconi N. (2007). Les représentations des métiers des adolescent(e-s) scolarisé(e-s) dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 161 | 2007, 53-68.

Tisserant P., Wagner A.-L. (Ed). (2008). *Place des stéréotypes et discriminations dans les manuels scolaires*. Réalisé pour le compte de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité.

Tombez V. (2019). Percée historique des femmes au Conseil National. RTS. Récupéré de <https://www.rts.ch/info/suisse/10800116-percee-historique-des-femmes-au-conseil-national.html>

Warmuseum. *Les femmes à la guerre et artistes de guerre*. Récupéré de [https://www.warmuseum.ca/cwm/exhibitions/canvas/activit/cw\\_wom\\_f.pdf](https://www.warmuseum.ca/cwm/exhibitions/canvas/activit/cw_wom_f.pdf)

Wieviorka A, (2004). *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ?* Consulté sur <http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/04022705pdf-b193.pdf>



## ANNEXES

Graphique 1, Graphique 2, Graphique 3, Graphique 4, Graphique 5, Graphique 6, Graphique 7, Graphique 8, Graphique 9, Graphique 10, Graphique 11

|   | Homme.s | Femme.s | Autre.s | Mixte | Personne.s de genre non-déterminé |
|---|---------|---------|---------|-------|-----------------------------------|
| Apparition d'une ou plusieurs figures historiques dans le texte du manuel               | 93      | 6       | 0       | 1     | 0                                 |
| Apparition d'une ou plusieurs figures historiques dans le texte d'un.e auteur.e         | 37      | 2       | 0       | 1     | 1                                 |
| Apparition d'une ou plusieurs figures non-historiques dans le texte d'un manuel         | 7       | 1       | 0       | 0     | 1                                 |
| Apparition d'une ou plusieurs figures non-historiques dans le texte d'un.e auteur.e     | 15      | 13      | 0       | 4     | 4                                 |
| Auteur.e d'un texte   | 78      | 12      | 68      | 2     | 1                                 |
| Apparition dans le texte du manuel ou d'un.e auteur.e en tant que groupe de population  | 47      | 28      | 0       | 531   | 1                                 |
| Auteur.e d'une iconographie   | 55      | 2       | 222     | 1     | 1                                 |
| Figures représentées dans une iconographie  | 103     | 20      | 81      | 50    | 34                                |
| Source de cartes, statistiques, graphiques et frises chronologiques                     | 5       | 0       | 48      | 0     | 1                                 |
| Légendes représentées sur les cartes, statistiques, graphiques et frises chronologiques | 0       | 1       | 42      | 15    | 0                                 |

Graphique 12, Graphique 13, Graphique 14

|  | Homme.s   | Femme.s  | Mixte  | Personnage.s de genre non-déterminé   |
|--|---|--|--|---|
| <b>Apparition d'une ou plusieurs figures historiques dans le texte du manuel</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 67 pouvoir</li> <li>- 7 résistance</li> <li>- 5 guerre</li> <li>- 11 métier</li> <li>- 1 charité</li> <li>- 1 religion</li> <li>- 1 justice</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 résistance</li> <li>- 1 métier</li> <li>- 1 enfant</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 victime</li> </ul>                            |   |
| <b>Apparition d'une ou plusieurs figures historiques dans le texte d'un.e auteur.e</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 28 pouvoir</li> <li>- 5 métier</li> <li>- 1 charité</li> <li>- 1 religion</li> <li>- 1 justice</li> <li>- 1 résistance</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 pouvoir</li> <li>- 1 justice</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 religion</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 cercle famille</li> </ul>  |
| <b>Apparition d'une ou plusieurs figures non-historiques dans le texte du manuel</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 guerre</li> <li>- 2 cercle famille</li> <li>- 1 pouvoir</li> <li>- 1 métier</li> <li>- 1 justice</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 cercle famille</li> </ul>   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 enfant</li> </ul>  |
| <b>Apparition d'une ou plusieurs figures non-historiques dans le texte d'un.e auteur.e</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 5 cercle famille</li> <li>- 2 pouvoir</li> <li>- 2 guerre</li> <li>- 2 cercle proche</li> <li>- 1 résistance</li> <li>- 2 métier</li> <li>- 1 immigration</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 6 cercle famille</li> <li>- 2 victime</li> <li>- 1 métier</li> <li>- 1 apparence</li> <li>- 1 espace domestique</li> <li>- 1 résistance</li> <li>- 1 immigration</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 cercle famille</li> <li>- 1 enfant</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 justice</li> <li>- 1 cercle famille</li> <li>- 1 neutre</li> </ul> |

Graphique 15 : Proportion des critères communs dans l'iconographie par rapport au total de la sphère publique

| Critères  | Homme.s ou à dominance d’hommes | Femme.s ou à dominance de femmes |
|-----------|---------------------------------|----------------------------------|
| Métier    | 13.1%                           | 28.6%                            |
| Pouvoir   | 23.2%                           | 14.3%                            |
| Victime   | 2.0%                            | 14.3%                            |
| Allégorie | 4.0%                            | 9.5%                             |
| Loisir    | 2.0%                            | 23.8%                            |
| Guerre    | 30.3%                           | 4.8%                             |

Tableau 1

| Métier                | Catégorie                           | Nombre |
|-----------------------|-------------------------------------|--------|
| Artiste 2008          | Spécialiste de la culture           | 5      |
| Artiste 1958          | Directeur artistique                | 1      |
| Historien 2008        | Spécialiste des sciences sociales   | 2      |
| Juriste 2008          | Spécialiste de la justice           | 1      |
| Architecte 2008       | Spécialiste des sciences techniques | 3      |
| Professeur d’économie | Spécialiste de l’enseignement       | 1      |
| Astronaute            | X                                   | 1      |
| Mineur                | X                                   | 1      |

|           |   |   |
|-----------|---|---|
| Diplomate | X | 1 |
|-----------|---|---|

Aperu d'une grille d'analyse quantitative

CHAPITRE 8 : LA GUERRE FROIDE

|  | Homme.s   | Femme.s  | Autre.s | Mixte   | Personne.s de genre non-déterminé |
|--|---|--|---------|---|-----------------------------------|
| <b>Apparition d'une ou plusieurs figures historiques dans le texte du manuel</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Roosevelt p.116</li> <li>- Churchill p.116</li> <li>- Staline p.116</li> <li>- Truman p.116</li> <li>- Attlee p.116</li> <li>- Les principaux dirigeants nazis p.116</li> <li>- Tito p.119</li> <li>- Mao Zedong p.119</li> <li>- McCarthy p.119</li> <li>- Général Marshall p.119</li> <li>- Charlie Chaplin p.119</li> <li>- Stanley Kubrick p.119</li> <li>- Steven Spielberg p.119</li> <li>- Florian Henckel von</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Samantha Smith p.123</li> </ul> |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les époux Rosenberg p.119</li> </ul> |                                   |



|  |   |   |  |   |  |
|--|---|---|--|---|--|
|  | <p>Donnersmarck p.119</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wolfgang Becker p.119</li> <li>- Novotny p.121</li> <li>- Willy Brandt p.122</li> <li>- Jimmy Carter p.123</li> <li>- Ronald Reagan p.123</li> <li>- Andropov p.123</li> <li>- Mikhaïl Gorbatchev p.123</li> </ul> |   |  |   |  |
| <b>Apparition d'une ou plusieurs figures historiques dans le texte d'un.e auteur.e</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Staline p.117</li> <li>- Khrouchtchev p.121</li> <li>- Castro p.121</li> <li>- Mikhaïl Gorbatchev p.123</li> <li>- Honecker p.123</li> <li>- Moritz Leuenberger p.124</li> </ul>   | -   |  | - |  |
| <b>Apparition d'une ou plusieurs figures non-historiques dans</b>                      |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- « et son épouse » p.119</li> </ul> |  |   |  |

|  |   |   |  |  |  |
|--|---|---|--|--|--|
| <b>le texte du manuel</b>  |   |   |  |  |  |
| <b>Apparition d'une ou plusieurs figures non-historiques dans le texte d'un.e auteur.e</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- « un proche » p.121</li> </ul>   | - |  |  |  |
| <b>Auteur.e d'un texte</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Winston Churchill p.117</li> <li>- Harry S. Truman p.118</li> <li>- Andreï Jdavov p.118</li> <li>- André Fontaine p.123</li> </ul> |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Charte des Nations-Unies p.116</li> <li>- Adapté de historyweb.fr p.121</li> <li>- Adapté de la Conférence sur la sécurité et la coopération en Europe p.122</li> <li>- Scandale des fiches p.124</li> <li>- Déclaration armes atomiques p.125</li> </ul> |  |  |

|   |   |  |  |  |  |
|---|---|--|--|--|--|
|   |   |  | - Histoire de la protection civile p.125 |  |  |
| <b>Apparition dans le texte d'un.e auteur.e ou du manuel en tant que groupe de population</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- « l'armée américaine » p.124</li> <li>- « 300000 G.I. » p.124</li> <li>- « massacres de soldats » p.114</li> <li>- « des armées ennemies »</li> <li>- « les troupes soviétiques » p.123</li> </ul> |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- « 60 millions de morts » p.114</li> <li>- « population.s » apparaît 6 fois p.114</li> <li>- « humanité » p.116</li> <li>- « la personne humaine » p.116</li> <li>- « des hommes et des femmes » p.116</li> <li>- « une minorité » p.118</li> <li>- « la majorité » p.118</li> <li>- « peuple.s » apparaît 5 fois</li> <li>- « personnalités » p.119</li> <li>- « journalistes » apparaît 2 fois</li> <li>- « scientifiques » p.119</li> <li>- « intellectuels » p.119</li> <li>- « personnes » p.119</li> </ul> |  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- « millions de gens » p.121</li> <li>- « aux Européens » p.122</li> <li>- « des cortèges » p.123</li> <li>- « les Allemands de l'est » p.123</li> <li>- « les Tchèques » p.123</li> <li>- « les Slovaques » p.123</li> <li>- « les Hongrois » p.123</li> <li>- « réfugiés » p.124</li> <li>- « individus » p.124</li> <li>- « communistes » p.124</li> <li>- « écologistes » p.124</li> <li>- « pacifistes » p.124</li> <li>- « syndicalistes » p.124</li> <li>- « féministes » p.124</li> <li>- « séparatistes » p.124</li> </ul> |  |
|--|--|--|--|--|--|

|                                    |  |  |   |   |  |
|------------------------------------|--|--|---|---|--|
|                                    |  |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- « jurassiens » p.124</li> <li>- « nationalistes d'extrême-droite et de gauche » p.124</li> </ul> |  |
| <b>Auteur.e d'une iconographie</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- John Romita Sr. P.118</li> <li>- Boris Efimov p.118</li> <li>- Roberto Gimeno p.120</li> <li>- Georges Million p.123</li> </ul> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Essai atomique p.115</li> <li>- Le Mur de Berlin p.115</li> <li>- Manifestation Guerre du Vietnam p.115</li> <li>- Rocky IV p.115</li> <li>- Vladimir Poutine p.115</li> <li>- Photo conférence Yalta p.116</li> <li>- Rocky IV (photo entête) apparaît 5 fois</li> <li>- Caricature rideau de fer p.117</li> <li>- Charlie Chaplin et son épouse p.119</li> <li>- Youri Gagarine p.121</li> </ul> |   |  |

|   |   |   |  |   |  |
|---|---|---|--|---|--|
|   |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Spoutnik 1 p.121</li> <li>- Homme sur la lune p.121</li> <li>- Affiche boycott p.122</li> <li>- The soviet boycott p.122</li> <li>- Nixon et Mao p.122</li> <li>- Ronald Reagan Star Wars p.123</li> <li>- Samantha Smith portrait p.123</li> <li>- Soldats américains en Suisse p.124</li> <li>- Défense civile p.125</li> </ul> |   |  |
| <b>Figures représentées dans une iconographie</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vladimir Poutine p.115</li> <li>- Photo conférence Yalta : Churchill, Roosevelt, Staline, plusieurs hommes p.116</li> <li>- Caricature rideau de fer : Churchill,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Combattantes p.120</li> <li>- Samantha Smith portrait p.123</li> <li>- Georges Million : plusieurs femmes p.123</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Essai atomique p.115</li> <li>- Le Mur de Berlin p.115</li> <li>- Rocky IV p.115</li> <li>- Rocky IV (photo entête) apparaît 5 fois</li> <li>- Hélicoptère p.120</li> <li>- Spoutnik 1 p.121</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestation Guerre du Vietnam : 1 femme, plusieurs soldats p.115</li> <li>- Charlie Chaplin et son épouse p.119</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Des gens et un avion p.120</li> <li>- Ouverture mur de berlin p.120</li> <li>- Dirigeants p.120</li> <li>- Affiche boycott : ours humanisé p.122</li> </ul> |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  | <p>plusieurs hommes p.117</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- John Romita Sr. : plusieurs hommes p.118</li> <li>- Boris Efimov : trois hommes</li> <li>- Bras de fer : 2 hommes p.120</li> <li>- 38<sup>e</sup> parallèle : 2 hommes p.120</li> <li>- Un soldat africain p.120</li> <li>- Char avec soldats p.120</li> <li>- Soldat noir et blanc p.120</li> <li>- Youri Gagarine p.121</li> <li>- Neil Armstrong p.121</li> <li>- Nixon et Mao p.122</li> <li>- Ronald Reagan p.123</li> <li>- Soldats américains en Suisse : 3 soldats p.124</li> </ul> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- The soviet boycott p.122</li> <li>- Défense civile p.125</li> </ul> |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| <b>Source de cartes, statistiques, graphiques et frises chronologiques</b>                     | - Alain Houot :<br>Carte de<br>l'Europe entre<br>1950 et 1988<br>p.114 |  |  |  |  |
| <b>Légendes représentées sur les cartes, statistiques, graphiques et frises chronologiques</b> |  |  | - Alain Houot :<br>Carte de<br>l'Europe entre<br>1950 et 1988<br>p.114 | - Alain Houot :<br>Carte de<br>l'Europe entre<br>1950 et 1988<br>p.114 |  |



| N°  | Iconographie                     | Page | Homme.s ou à dominance d'hommes |        | Femme.s ou à dominance de femmes |        | A dominance égale |        | Genre non-déterminé |        |
|---|----------------------------------|------|---------------------------------|--------|----------------------------------|--------|-------------------|--------|---------------------|--------|
|   |                                  |      | Sphère                          |        | Sphère                           |        | Sphère            |        | Sphère              |        |
|   |                                  |      | publique                        | privée | publique                         | privée | publique          | privée | publique            | Privée |
| <b>Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE</b>                       |                                  |      |                                 |        |                                  |        |                   |        |                     |        |
| <b>Chapitre 1 : Le XXe siècle, entre crises et prospérité</b> |                                  |      |                                 |        |                                  |        |                   |        |                     |        |
| 1   | Louisville, Kentucky             | p.9  | X                               |        |                                  |        |                   |        |                     |        |
| 2   | Usine Ford                       | p.10 | X                               |        |                                  |        |                   |        |                     |        |
| 3   | Famille d'ouvriers               | p.11 |                                 |        |                                  | X      |                   |        |                     |        |
| 4   | Manifestations de chômeurs       | p.11 | X                               |        |                                  |        |                   |        |                     |        |
| 5   | Affiche nazie                    | p.12 | X                               |        |                                  |        |                   |        |                     |        |
| 6   | Déblayeurs                       | p.13 | X                               |        |                                  |        |                   |        |                     |        |
| 7   | Construction d'un pont           | p.13 | X                               |        |                                  |        |                   |        |                     |        |
| 8   | Une famille devant la télévision | p.15 |                                 |        |                                  | X      |                   |        |                     |        |
| 9   | Plage                            | p.15 |                                 |        |                                  |        |                   |        | X                   |        |
| 10  | Self-service                     | p.15 |                                 |        | X                                |        |                   |        |                     |        |
| 11  | Brasserie Lipp                   | p.15 |                                 |        | X                                |        |                   |        |                     |        |
| 12  | Magazine Mademoiselle            | p.16 |                                 |        | X                                |        |                   |        |                     |        |

|    |                            |      |   |  |  |  |   |  |   |  |
|----|----------------------------|------|---|--|--|--|---|--|---|--|
| 13 | Scooter de la marque Vespa | p.16 |   |  |  |  | X |  |   |  |
| 14 | L'abbé Pierre              | p.16 | X |  |  |  |   |  |   |  |
| 15 | Mai 68 : Policier SS       | p.17 | X |  |  |  |   |  |   |  |
| 16 | Mai 68 : Chloroforme       | p.17 |   |  |  |  |   |  | X |  |
| 17 | Mai 68 : Visage bandé      | p.17 |   |  |  |  |   |  | X |  |
| 18 | Mai 68 : engrenages        | p.17 |   |  |  |  |   |  | X |  |
| 19 | Mai 68 : information libre | p.17 |   |  |  |  |   |  | X |  |
| 20 | Mai 68 : La Chienlit       | p.17 |   |  |  |  |   |  | X |  |
| 21 | Mai 68 : matraque          | p.17 | X |  |  |  |   |  |   |  |
| 22 | Mai 68 : tais-toi          | p.17 |   |  |  |  |   |  | X |  |
| 23 | Mai 68 : capituler         | p.17 |   |  |  |  |   |  | X |  |
| 24 | Mai 68 : quoi de changé    | p.17 |   |  |  |  | X |  |   |  |
| 25 | Manifestation Lausanne     | p.18 | X |  |  |  |   |  |   |  |
| 26 | Dirigeants occidentaux     | p.19 | X |  |  |  |   |  |   |  |
| 27 | Manifestation Bienne       | p.20 |   |  |  |  |   |  | X |  |
| 28 | Policier                   | p.20 | X |  |  |  |   |  |   |  |

|    |              |      |   |  |  |  |  |  |   |  |
|----|--------------|------|---|--|--|--|--|--|---|--|
| 29 | Deux êtres   | p.22 |   |  |  |  |  |  | X |  |
| 30 | Terre puzzle | p.23 |   |  |  |  |  |  | X |  |
| 31 | Covoiturage  | p.23 |   |  |  |  |  |  | X |  |
| 32 | Le Chat      | p.23 | X |  |  |  |  |  |   |  |