



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Dijon

Département **MEEF** métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation



Enseigner une histoire mixte

L'intégration des femmes dans les enseignements de l'histoire en
classe de Seconde

Présenté par :

Margaux Chapelet

Histoire-géographie

Référent-mémoire : Valérie Delhomme

Année universitaire 2017 – 2018 – ESPE de Bourgogne

Sommaire

Introduction	p. 2
I- Eléments théoriques pour alimenter la réflexion autour de ce sujet	p. 4
<i>A. De l'histoire des femmes à l'histoire mixte : de l'élaboration à l'usage par les enseignants</i>	p. 4
1. <u>Une historiographie qui se développe depuis les années 1970.</u>	p. 4
2. <u>Une intégration partielle dans les programmes scolaires.</u>	p. 5
3. <u>Sources et outils pour intégrer l'histoire mixte aux enseignements de l'histoire dans le secondaire</u>	p. 7
<i>B. Enjeux civiques et attentes institutionnelles</i>	p. 9
<i>C. Quelles représentations du côté des élèves ?</i>	p. 11
II- Mettre en pratique l'histoire mixte auprès des élèves de seconde	p. 15
<i>A. Intégrer les femmes en tant que groupe ou les femmes illustres</i> ..	p. 15
1. <u>Les femmes illustres</u>	p. 15
2. <u>Les femmes comme groupe social</u>	p. 20
<i>B. Une « minute-femme » ou un enseignement intégré dans les chapitres ?</i>	p. 23
<i>C. Quel usage de l'écriture inclusive auprès d'élèves de Seconde ?</i>	p. 25
III- Quels résultats auprès des élèves ?	p. 27
<i>A. Réactions et retours d'élèves.</i>	p. 27
1. <u>Analyse du second sondage réalisé en avril 2018.</u>	p. 27
2. <u>A propos de l'usage de l'écriture inclusive auprès des élèves.</u>	p. 31
<i>B. Analyse des différentes expérimentations proposées</i>	p. 33
Conclusion.	p. 41
Bibliographie	p. 42
Annexes	p. 43

Dans le cadre de cette année de stage, j'enseigne au lycée Clos Maire à Beaune, en Côte d'Or (21)¹. Il s'agit d'un lycée polyvalent, avec des sections générales, technologiques et professionnelles, une équipe enseignante d'environ quatre-vingt-dix enseignant-e-s côté général et technologique, dont huit pour l'enseignement de l'histoire-géographie. J'ai à ma charge plus spécifiquement deux classes de seconde de respectivement 34 et 35 élèves. Avec dix-neuf filles et quinze garçons pour la première, dix-huit filles et dix-sept garçons pour la seconde, le ratio filles-garçons est plutôt équilibré. Les deux classes sont assez hétérogènes, avec à chaque fois de solides têtes de classe à un extrême, et des élèves plus en difficulté ou en retrait du groupe-classe de l'autre. Cette hétérogénéité n'empêche pas une bonne ambiance au sein des classes, propice à un travail serein et sérieux de la part des élèves.

Après un master de recherche en histoire des femmes et du genre, j'ai eu envie de poursuivre les questionnements autour de l'histoire des femmes et du genre, auprès d'un public scolaire cette fois-ci. L'égalité fait partie des valeurs qui comptent pour moi en tant qu'individu et jeune enseignante, notamment l'égalité femmes-hommes. Je me suis interrogée sur comment sensibiliser les élèves à l'égalité femmes-hommes, quels outils utiliser, comment adapter mon enseignement pour répondre à cette envie. C'est ainsi que s'est développée l'idée de s'interroger sur l'histoire mixte.

Le terme clé ici, c'est bien sûr « mixte ». Le dictionnaire en ligne du Larousse propose, parmi trois acceptions différentes, la définition suivante : « qui comprend des personnes des deux sexes² ». C'est dans ce sens-là qu'il faut considérer ce terme dans l'expression « histoire mixte » : quand les deux sexes sont présents, de la façon la plus équilibrée possible, en tant qu'actrices et acteurs de l'histoire. Attention à la confusion : « histoire mixte » ne signifie pas « histoire féminisée » où l'histoire serait exclusivement enseignée sous le prisme des femmes, une histoire qui serait exclusivement abordée sous le prisme de la lutte des sexes. Finalement, si la présence des hommes, en tant qu'êtres sexués, paraît toujours évidente, celle des femmes ne l'est pas toujours. Il s'agit donc d'une histoire qui, de fait, accorde une plus grande place à l'histoire des femmes que ce qui a pu se faire jusque-là, et qui prend en compte les individus, les acteurs et actrices de l'histoire comme les anonymes, en tant qu'êtres sexués, influencés par une éducation genrée, une histoire finalement plus incarnée, plus « en chair », où femmes et hommes sont tous deux présents.

Si les élèves sont confrontés à une histoire où la moitié de l'humanité est absente, ou présente seulement pour être sans cesse ramenée au privé et aux questions domestiques, difficile de réellement sensibiliser voire éduquer à l'égalité femmes-hommes les futures générations. Et l'évolution du contexte scientifique, qui fournit désormais assez de ressources pour proposer une histoire mixte, amène à s'interroger sur le domaine scolaire : dans quelle mesure les programmes scolaires se sont saisis de cette question ? De quelle façon ? Est-ce que l'histoire des femmes, mais aussi l'histoire

¹ Lycée polyvalent Clos Maire, 4 rue des rôles, 21200, Beaune

² <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/mixte/51852> consulté le 9 avril 2018

mixte, avec à la fois des femmes et des hommes, y ont trouvé leur place ? Si oui, comment cette place se formalise-t-elle ? Comment l'enseignant peut-il se saisir de ces questionnements ? C'est ainsi que s'est élaborée la problématique suivante :

De quelles façons l'histoire mixte peut-elle être intégrée dans les enseignements de l'histoire en classe de seconde et promouvoir l'égalité femmes-hommes ?

Après une première partie dont l'objectif est de dégager des éléments théoriques sur l'enseignement de l'histoire mixte, une deuxième partie s'attache à exposer les expérimentations et travaux faits en classe avec les élèves. Une troisième partie enfin vise à exposer les retours des élèves et les résultats de ces expérimentations et travaux.

I- Eléments théoriques pour alimenter la réflexion autour de ce sujet

L'histoire mixte est héritière de courants historiographiques développés dès les années 1970, et s'appuie également sur les attentes institutionnelles et de la société en matière d'égalité femmes-hommes. Les représentations des élèves permettent également de dresser un constat sur leurs a priori à propos de l'histoire des femmes avant les premières expérimentations concrètes.

A. De l'histoire des femmes à l'histoire mixte : de l'élaboration à l'usage par les enseignants

L'intégration de l'histoire mixte dans les enseignements d'histoire passe d'abord par le développement de l'histoire des femmes et du genre grâce aux travaux universitaires, puis par l'insertion dans les programmes. Une réflexion sur les sources et l'usage de l'écriture inclusive peut également être menée pour poursuivre l'éducation à l'égalité femmes-hommes.

1. Une historiographie qui se développe depuis les années 1970

Depuis quatre décennies, les recherches autour de l'histoire des femmes se multiplient. Il s'agit du champ de recherche qui s'attache à étudier et produire une histoire dont les femmes sont l'objet d'étude, champ de recherche qui se développe fortement à partir des années 1970 en France, autour du premier Centre d'études féminines de l'université de Provence créé par Yvonne Knibiehler en 1972, suivi l'année suivante du cours de Michelle Perrot à l'université Paris 7, « Les femmes ont-elles une histoire ? ». Les premiers travaux s'orientent sur le travail des femmes, notamment une forme d'histoire ouvrière du travail féminin, sur le féminisme, ses revendications, ses organes de presse, et enfin sur une histoire démographique et de la famille, sur le corps féminin³. Après des premiers travaux sur l'histoire des femmes stricto-sensu, les recherches se penchent plutôt sur la place des femmes dans la société et dans l'histoire de manière générale. Le développement de ce champ de recherche dès les années 1970 apporte depuis une relecture d'événements historiques ou de périodes pourtant bien connues – la citoyenneté athénienne et la façon dont elle s'exerce notamment, ou encore

³ Thébaud F., (2007) *Ecrire l'histoire des femmes et du genre*, Lyon : ENS Editions, premier chapitre « L'émergence de l'histoire des femmes ou l'affirmation d'un nouvel objet-sujet d'étude », pp. 29-65, consulté sur OpenEdition Books, <http://books.openedition.org/enseditions/6516>

la Révolution française et le paradoxe d'une exclusion des femmes au moment de l'ouverture de la vie politique – et permet également, en s'interrogeant sur les femmes comme minorité sociale ou politique, de voir en creux les normes, les attendus, les injustices, et de se pencher sur le privé, le quotidien, jusque-là privés d'histoire.

A partir des années 1980, et grâce à la voie ouverte par l'histoire des femmes, c'est désormais l'histoire du genre qui s'affirme, avec en tête de pont les travaux de Joan Scott, historienne américaine et son article-référence sur la question : « Le genre, une catégorie utile de l'analyse historique »⁴. La définition suivante est proposée par l'historienne : « le genre est un élément constitutif des rapports sociaux fondé sur des différences perçues entre les sexes, et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir »⁵. Quand le sexe est du côté de la nature et renvoie aux différences biologiques entre femmes et hommes, le genre quant à lui renvoie à la culture, à la classification sociale et culturelle des individus entre masculin et féminin⁶. Le genre serait alors le sexe social et qui ferait référence à un ensemble de normes et de pratiques assignées au masculin et au féminin. Ce courant de recherche se développe en France depuis les années 1990, malgré une résistance des institutions universitaires à ses débuts. Avec l'association Mnémosyne⁷ et sa revue Genre et Histoire⁸, la revue Clio, Femmes, Genre, Histoire⁹, ou encore la multitude de masters, que ce soit en histoire comme en sociologie, en littérature voire en sport¹⁰, qui aujourd'hui permettent de former les étudiant-e-s en histoire du genre, c'est un champ de recherche légitime qui semble être installé dans les instances universitaires françaises.

2. Une intégration partielle dans les programmes scolaires

Outils indispensables pour l'histoire enseignée, les programmes scolaires – qui indiquent les thèmes à étudier et leur mise en œuvre - et les manuels – support-ressources de document - se sont peu saisis de ce champ de recherche, alors qu'ils ont pu le faire pour d'autres – je pense notamment à la mémoire, à l'histoire des mentalités, à une histoire moins événementielle, moins politique, plus sociale. Les femmes sont peu présentes dans les programmes, ou alors à la marge, en faisant ce que

⁴ Scott J., (1988). Le genre, une catégorie utile de l'analyse historique, *Cahiers du Griff*, pp. 124-153

⁵ Scott J., op.cit.

⁶ Thébaud F., op.cit., troisième chapitre « Le temps du gender », pp. 117-172, consulté sur OpenEdition Books, <http://books.openedition.org/enseditions/6525>

⁷ <http://www.mnemosyne.asso.fr/mnemosyne/>, consulté le 2 janvier 2018

⁸ <http://journals.openedition.org/genrehistoire/>, consulté le 2 janvier 2018

⁹ <http://journals.openedition.org/clio/>, consulté le 2 janvier 2018

¹⁰ L'université Lumière Lyon 2 en propose sept, et a créé un site web exclusivement dédié à la présentation de ces masters tournés vers le genre : <https://mastergenrelyon.univ-lyon2.fr/masters-etudes-sur-le-genre-a-lyon-653525.kjsp?RH=1447064342909&RF=1447064224290>

j'appelle une « minute-femme », une sous-sous-partie de chapitres, un dossier thématique, au sein d'un chapitre qui concerne un large sujet (les femmes dans la Révolution par exemple, sorte de marronnier pour dire que l'on parle quand même un peu des femmes dans les programmes scolaires). Mention spéciale toutefois au troisième thème vu en classe de 3^e du programme de 2015, « Françaises et français dans une République repensée », et son troisième sous-thème, « Femmes et hommes des années 1950 aux années 1980 : nouveaux enjeux sociaux et culturels, réponses politiques », dont les formulations laissent espérer la possibilité de faire une réelle histoire mixte. Il ne s'agit pas du programme de 2^{de}, mais la majorité des élèves que j'ai en charge cette année ont étudié ce programme l'année dernière, et ont donc pu être confrontés, sans forcément le savoir, à une histoire mixte.

En 2002, le colloque « Apprendre l'histoire et la géographie à l'école » s'est pourtant saisie de ces questions avec un atelier intitulé « Le masculin et le féminin dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie¹¹ ». L'objectif était de « faire le bilan de l'état actuel [en 2002 donc] de l'intégration dans les programmes et les manuels [de l'histoire des femmes] et sur les (rares) initiatives prises pour la favoriser¹² ». Le constat dressé alors est celui d'une faible visibilité des femmes dans les programmes et les manuels, visibilité liée à une histoire du politique et du culturel qui domine alors l'histoire enseignée. L'auteure de l'article présentant ce colloque, Michelle Zancarini-Fournel, utilise d'ailleurs l'humour et l'ironie pour dénoncer cette absence des femmes et les raisons qui sous-tendent cette absence : « Souhaiter la prise en compte de l'autre moitié du ciel dans l'histoire et la géographie enseignées s'avère, pour certains, procéder d'une attitude apparentée au communautarisme diviseur et suscite une hostilité déclarée. C'est oublier qu'il y a des femmes dans toutes les communautés, potentielles ou imaginées¹³ ». Intégrer plus de femmes et tendre vers une histoire mixte n'est en effet pas une étape dans une entreprise de domination du monde par les femmes...

Si les programmes ne proposent pas clairement d'étudier l'histoire des femmes, il existe tout de même des possibilités pour les inclure, ce que Michelle Zancarini-Fournel ou Annette Wiewiorka nomment « l'implicite », c'est-à-dire une intégration qui se fait grâce aux creux, en négatif des énoncés. Dans le programme de seconde élaboré en 2010 – et qui nous intéresse le plus puisque c'est en m'appuyant sur ce programme que j'ai travaillé sur l'histoire mixte – des références aux femmes sont présentes. Dans le programme élaboré en 1995, le chapitre sur la citoyenneté athénienne est décrit ainsi : « Pour Athènes au V^e siècle avant J-C., l'étude sera centrée sur l'analyse du fonctionnement concret de la démocratie, l'examen de ses assises sociales, de ses manifestations religieuses, culturelles et artistiques¹⁴ ». Aucune mention des femmes donc, puisqu'on s'intéresse plus

¹¹ Zancarini-Fournel, M. (2004). La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire, *Cahiers d'histoire*, 93, p. 1

¹² *ibid.*, p. 2

¹³ *Ibid.*, p. 2

¹⁴ Programme d'histoire-géographie de seconde, publié au Journal officiel le 29 juin 1995

à la structure de la démocratie athénienne qu'aux individus qui la composent. Avec le programme de 2002, le regard change : « Il faut en outre souligner la conception restrictive de la citoyenneté que développe Athènes au Ve siècle, et insister sur les limites de la démocratie athénienne : une citoyenneté fondée sur le droit du sang (mais refusée aux femmes), qui exclut les étrangers et les esclaves et dont le fonctionnement est imparfait »¹⁵. Il faut désormais partir du citoyen pour étudier cette démocratie, et les femmes sont mentionnées, même si c'est en négatif des hommes. L'esprit reste sensiblement le même dans le dernier programme à ce jour établi en 2010, pour lequel la fiche Eduscol invite à travailler sur des extraits de *l'Assemblée des femmes* d'Aristophane pour aborder l'exclusion des femmes de la citoyenneté : des femmes citées en négatif des hommes, des femmes-victimes, qui ne sont pas présentes pour montrer « comment l'introduction de l'histoire des femmes modifie le récit et l'explication historique »¹⁶. Pour ce même programme, à l'aide des fiches Eduscol proposées, un seul personnage féminin est cité : Emilie du Châtelet, dans le chapitre « L'essor d'un nouvel esprit scientifique et technique ». Et les femmes en tant que groupe social/collectif sont abordées dans le chapitre « La Révolution française : affirmation d'un nouvel univers politique ». Elles peuvent aussi être présentes au sein du chapitre sur « La chrétienté médiévale » à travers l'étude d'un couvent. Il y a donc eu une volonté d'intégrer les femmes dans le programme d'histoire de seconde, mais avec le risque de les laisser du côté de l'exception, de l'exclusion, des femmes victimes (une nuance cependant pour le chapitre sur la Révolution française, où les femmes sont présentes dans une liste de collectif « qui convergent pour provoquer l'événement »¹⁷ »

3. Sources et outils pour intégrer l'histoire mixte aux enseignements de l'histoire dans le secondaire

Parmi les critiques formulées à l'encontre de l'insertion des femmes dans les programmes scolaires, une apparaît régulièrement, celle de l'absence de sources sur les femmes, et à ce titre donc, l'impossibilité de travailler sur elles. Pourtant, les mêmes critiques ont été formulées à l'encontre du développement de l'histoire des femmes : l'évolution de l'historiographie a pourtant montré l'inverse. Les travaux d'Arlette Farge et Anne-Marie Sohn¹⁸ par exemple ont montré, à travers leurs usages des sources judiciaires, la présence en creux des femmes au sein des archives. Elles sont aussi présentes dans l'état civil ; les archives notariales ; les archives judiciaires ; les dossiers nominatifs dans les

¹⁵ Programme d'histoire-géographie de seconde, publié au Journal officiel le 10 juillet 2002

¹⁶ Zancarini-Fournel, M. (2004). La place de l'histoire des femmes, op. cit., p. 2

¹⁷ Fiche Eduscol du chapitre « La Révolution française : l'affirmation d'un nouvel univers politique »

¹⁸ Sohn A.-M. (1996), *Chrysalides, femmes dans la vie privée, XIXe-XXe siècles*, Publications de la Sorbonne

administrations ou les entreprises ; etc. Ainsi, « L'archive est suffisamment claire et riche pour permettre d'aller au-delà d'une « reproduction » figée de sa personne qui la pétrifierait, telle une gravure d'époque, dans ses gestes comme dans son costume. L'archive, par bribes, en donne une esquisse vivante. »¹⁹. En 2011, l'association Mnémosyne participe à la publication d'un manuel à destination des enseignant-e-s : *La place des femmes dans l'histoire, une histoire mixte*²⁰. L'objectif de la parution de ce manuel était de mettre à disposition des enseignant-e-s un catalogue de ressources, de documents permettant d'inclure des femmes dans les programmes scolaires sans surcharger non plus l'enseignement de l'histoire : « il s'agit de changer le regard, non de « charger la barque » »²¹. Cette question des sources et de la présence des femmes pourrait permettre de travailler avec les élèves sur ce qu'est une source, leurs usages par les historiennes et historiens. Il s'agirait de montrer la diversité de supports possibles et que, oui, les femmes sont présentes dans les archives, à travers l'usage de documents dans lesquels les femmes apparaissent, qu'il s'agisse d'œuvres d'arts comme de texte, mais peut-être aussi des documents réalisés, produits par des femmes : des femmes sont présentes dans les archives mais elles peuvent aussi être productrices de documents-sources. Cela permettrait de contribuer à changer l'idée répandue de leur inactivité subie pendant de nombreux siècles. En effet les femmes sont souvent présentées comme des victimes soumises et qui subissent leur exclusion, mais sans jamais développer les conditions de cette exclusion, étudier les mécanismes de domination dont elles font l'objet et la construction de ces mécanismes, comme si cette exclusion et cette soumission étaient naturelles. Or, puisque cela dure depuis des millénaires et que c'est naturel, pourquoi vouloir lutter contre ? C'est le risque encouru à laisser des non-dits sur ces problématiques, et c'est d'ailleurs mis en avant dans le rapport du conseil économique et social sur la place des femmes dans l'histoire enseignée : « Être lucides et capables d'explorer des choix nouveaux sans se laisser abuser par des exclusions, des assignations perçues comme des évidences, des partages qui paraissent « naturels » ou des choix « spontanés », passe par l'enseignement d'une histoire qui sache prendre en compte sans les nier ou les occulter les différences sociales entre les sexes, les hiérarchisations et les formes qu'elles ont prises et prennent encore aujourd'hui »²². L'exclusion des femmes de la société ne doit pas rester comme une évidence naturelle, intrinsèque à l'humanité.

L'intégration d'une histoire plus mixte dans les enseignements de l'histoire dans le secondaire rejoint une autre interrogation d'actualité, celle de l'usage de l'écriture inclusive. Les débats – plus ou moins récents – portent sur la règle de grammaire qui voudrait que le masculin l'emporte sur le

¹⁹ Farge, A. (1989), *Le goût de l'archive*, Paris : Editions du Seuil, p. 45

²⁰ Dermejia G., Jami I., Rouquier A., Thebaud F. (sous la direction de) (2011), *La place des femmes dans l'histoire, une histoire mixte*, Paris : Belin

²¹ *ibid*, p. 12

²² Wieviorka, A. (2003). *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ? Avis et rapport du Conseil économique et social*, p. 28

féminin, que le masculin serait le plus à même d'exposer la neutralité, règle mise en place au XVIII^e siècle et qui s'oppose à l'usage qui était fait jusque-là d'accorder avec la règle de proximité en matière d'accord, règle héritée du latin. L'objectif de cette nouvelle règle de grammaire était alors politique, puisqu'il « fallait asseoir la supériorité masculine dans la langue »²³. En 2014, la publication de l'ouvrage d'Eliane Viennot, spécialiste de la littérature française, *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin*²⁴, ainsi que les récentes discussions autour de l'écriture inclusive, relancent le débat. Les représentations ont une grande importance sur la façon dont les élèves se construisent en tant que futur-e-s citoyen-ne-s. Et, au même titre qu'une histoire d'où les femmes sont absentes peut être un frein à une plus grande égalité entre les femmes et les hommes, une langue où le masculin domine peut être un frein à cette égalité : « en effet, en dépit de sa vocation à signifier l'universel, l'usage du masculin pluriel a contribué à rendre les femmes moins (ou pas) visibles. Il conduit aussi à sous-estimer le poids des rapports de sexe dans un groupe donné ou à considérer comme naturel le caractère masculin de tel ou tel statut ou fonction²⁵ ». Ainsi justifient les membres de l'association Mnémosyne l'usage de la féminisation des noms de métiers et de fonctions dans le manuel *La place des femmes dans l'histoire* cité auparavant. Il s'agit bien de s'interroger sur l'intérêt de l'usage de l'écriture inclusive pour promouvoir l'égalité femmes-hommes auprès des élèves.

B. Enjeux civiques et attentes institutionnelles

Cette faible présence des femmes dans les programmes scolaires s'oppose pourtant aux attendus des institutions scolaires et de l'Etat vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire, et de l'Ecole en général.

Le site Eduscol - qui regroupe programmes et ressources pour accompagner les enseignant-e-s dans la préparation de leurs cours - propose, dans son onglet **citoyenneté**, un article rédigé par Nicole Mosconi, chercheuse en sciences de l'éducation, article intitulé « Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? »²⁶. Ici, l'auteure regrette des savoirs scolaires qu'elle juge masculinistes, c'est-à-dire complètement fermés aux femmes, qui sont invisibles dans les différentes disciplines enseignées, notamment en histoire. Pour palier à cela, elle propose de valoriser la place et

²³ Bousquet, D., Vouillot, F., (20 novembre 2017). L'écriture inclusive, N'ayons pas peur d'une mesure de progrès, *Le Monde*, consulté en ligne le 6 janvier 2018

²⁴ Viennot, E. (2014). *Non le masculin ne l'emporte pas sur le féminin : petite histoire des résistances de la langue française*, Editions IXe page

²⁵ Dermejian G., Jami I., Rouquier A., Thebaud F. (sous la direction de) (2011), *La place des femmes*, op. cit., p. 10

²⁶ Mosconi N, (2009). Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? , en ligne sur le site Eduscol, <http://eduscol.education.fr/cid47785/genreet-pratiques-scolaires%C2%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%C2%A0.html> , consulté le 2 janvier 2018

le rôle des femmes dans les contenus d'enseignement. La présence de cet écrit sur le site Eduscol, financé et pris en charge par le ministère de l'Éducation nationale, est un marqueur de la préoccupation des institutions scolaires pour cette question de l'égalité filles-garçons et d'une plus grande place accordée à une histoire mixte dans les programmes de l'enseignement, primaire comme secondaire.

Plus récemment encore, la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République s'exprime clairement sur le sujet de l'égalité femmes-hommes : « les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes »²⁷

Toujours en juillet 2013, au sein du référentiel de compétences professionnelles communes aux métiers du professorat et de l'éducation est également mise en avant l'importance de promouvoir l'égalité femmes-hommes : « Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes »²⁸. Dernier exemple, la circulaire de 2015 sur la mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École : cette circulaire, construite en quatre axes, s'intéresse notamment à la question des ressources à mettre à disposition des enseignant-e-s pour justement répondre à cette mission de favoriser l'égalité femmes-hommes. Le site Canopé²⁹ est ainsi mis en avant, avec ses outils égalité filles-garçons proposés aux enseignant-e-s.

En EMC – Éducation Morale et Civique – l'objectif est de former les élèves à leur futur rôle de citoyen et citoyenne. A ce titre, l'éducation à l'égalité entre les femmes et les hommes est une composante importante de ce cours. Le sujet peut d'ailleurs être travaillé dans les cycles 3 et 4 dans le thème « Le jugement, penser par soi-même et les autres » avec les préjugés et stéréotypes, notamment sexistes pour le cycle 3, en 6^e donc, et les différentes formes de discriminations, notamment sexistes, pour les 5^e, 4^e et 3^e. En Seconde, le thème « Egalité et discrimination » se prête également à l'éducation à l'égalité entre les femmes et les hommes. Il s'agit donc d'un élément important, avec une attente forte de l'institution scolaire.

²⁷ article L121-1 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027682629&dateTexte=20141211>, consulté le 3 janvier 2018

²⁸ Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=1F417DC0AD1674CF88707C2110368859.tpdjo15v_2?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCONT000027721593, consulté le 3 janvier 2018

²⁹ <https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html> consulté le 2 janvier 2018

Enfin, l'un des rôles majeurs de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire, c'est de donner une « mémoire » aux élèves, une mémoire commune pour forger leur citoyenneté et trouver leur place dans la société française, de contribuer à « construire une culture humaniste et critique du monde³⁰ », ainsi que « permettre à chacun et chacune de se situer dans le monde contemporain avec son passé et son présent, lesquels ne sont ni neutres, ni exclusivement féminins (ou masculins)³¹ ». Et un des objectifs de l'histoire mixte est justement d'équilibrer les modèles féminins et masculins proposés aux élèves, de « proposer aux filles des modèles d'identification aussi nombreux et variés qu'aux garçons³² ». En effet, pour des jeunes filles à qui l'on enseigne une histoire des hommes, faite par des hommes, où les femmes sont presque systématiquement exclues, invisibilisées, comment espérer qu'elles se sentent pleinement intégrées dans une société qui peine encore à leur accorder une juste place ? Et pour les garçons, comment attendre d'eux qui sachent laisser la place qui leur revient aux filles dans cette même société, quand on leur apprend seulement une histoire faite par les hommes, où seule l'action des hommes est représentée et valorisée ? L'historienne Nicole Cadène témoigne de son ressenti d'élève lorsqu'elle est scolarisée dans le secondaire : « Et comme Christine de Pizan au début de la *Cité des Dames*, je déplorai que l'étude me conforte dans le mépris de mon sexe³³ », et évoque également le rôle de l'enseignement de l'histoire qui « contribue à la formation citoyenne et identitaire de chacun et chacune³⁴ ». Une demande sociale forte existe donc autour de l'histoire mixte, afin de favoriser l'égalité femmes-hommes, volonté affichée du gouvernement actuel et des précédents.

Ces quelques exemples permettent d'affirmer que l'égalité femmes-hommes est une attente institutionnelle forte et marquée, attente à laquelle souhaite répondre le développement d'une histoire mixte.

C. *Quelles représentations du côté des élèves ?*

A ces attentes doivent s'ajouter les représentations des élèves concernant la place des femmes dans l'histoire.

En décembre 2017, un sondage a été réalisé auprès des élèves sur les personnages historiques féminins, en deux étapes :

³⁰ Lucas, N. (2005). Les femmes dans les ouvrages scolaires d'histoire du second degré : Histoire recherche, histoire à enseigner, décalages et dissymétries, in Bruillard, E., *Le manuel scolaire, regards croisés*, CNDP, p. 9

³¹ Zancarini-Fournel, M. (2004). La place de l'histoire des femmes, op. cit., p. 3

³² *ibid.*, p. 2

³³ Cadène, N. (2005). Pourquoi enseigner l'histoire des femmes et du genre, colloque Mnémosyne, Lyon, IUFM, 8 mars 2005, p. 1

³⁴ *ibid.*, p. 2

- une consigne large où les élèves ont dû citer des personnages historiques, sans préciser le sexe (voir annexe n°1a) ;
- une consigne serrée, où il a fallu citer des personnages historiques féminins, ainsi que répondre à quelques questions (voir annexe 1b).

L'objectif de ce sondage est de voir si les élèves citent spontanément des personnages historiques féminins lorsque le sexe n'est pas précisé et quels noms ressortent dans ce cas. Puis, avec la deuxième partie du sondage, mon objectif a été de voir combien et quels noms ressortent quand la consigne est précisée, et de connaître leur avis sur différents points à propos de l'histoire mixte.

Quand la consigne est large, les élèves sont capables de citer des noms féminins, et le font d'ailleurs en majorité ; 23 filles sur 36, 20 garçons sur 32, donc respectivement 64% des filles et 62,5 % des garçons. Un peu moins des deux-tiers des élèves citent spontanément une femme quand on leur demande de citer un personnage historique. Les noms qui ressortent sont des classiques, avec une nette domination de l'univers politique : Simone Veil, Elisabeth II, Margaret Thatcher, Angela Merkel, Marine Le Pen. Les arts, lettres et sciences sont aussi présents avec Marie Curie (N°1 des noms cités toutes catégories confondues), George Sand, Camille Claudel, Frida Kalho, JK Rowling et Amélie Nothomb. Il faut toutefois noter qu'il y a eu une grande confusion entre personnage historique et personnalité publique – célébrité. Nicole Cadène, historienne, évoque une expérience du même type auprès de ces élèves : « en début d'année, j'avais demandé aux élèves de citer, sur leur fiche, un héros et une héroïne de l'histoire du XXe siècle. Les réponses étaient éloquentes. Pour les héros, elles étaient multiples [...] Pour les héroïnes, elles étaient plus rares : Marie Curie et Marilyn Monroe étaient citées deux fois chacune ; quelques élèves avaient répondu « Il n'y en a pas », et la majorité d'entre eux n'avaient pas donné de réponse. Trois, enfin, avaient cité Jeanne d'Arc »³⁵. On retrouve les mêmes noms assez largement cités par mes élèves : Marie Curie, Jeanne d'Arc, Marylin Monroe. Mais les élèves que j'ai à ma charge ont cité bien plus souvent, même en consigne large, des noms de personnages historiques féminins : signe peut-être d'une évolution positive de la place des femmes dans les imaginaires des élèves d'aujourd'hui ? Grâce aussi peut-être à une place progressivement plus importante dans les programmes de collège.

Prenons l'exemple de Marie Curie : elle reste le nom le plus cité par les élèves lors de ce premier sondage, que ce soit en consigne large ou serrée d'ailleurs : 19 filles et 17 garçons en consigne large, 28 filles et 14 garçons en consigne serrée (on peut d'ailleurs s'étonner de ces trois garçons qui, quand est précisé personnages historiques féminins, ne citent plus Marie Curie). Marie Curie fait partie de la mémoire collective française, de nombreuses rues et établissements scolaires portent son nom, et

³⁵ Cadène, N. (2005). Pourquoi enseigner l'histoire des femmes et du genre, op. cit., p. 3

sa dépouille est au Panthéon. De fait, les élèves ont pu assez facilement connaître ce personnage historique féminin.

La deuxième partie du sondage est plus franchement focalisée sur l'histoire mixte. L'étude des résultats obtenus – détail des résultats disponibles, voir annexe n°2) – a permis de voir une amplitude de noms différents plus large chez les filles que chez les garçons : 53 noms du côté des filles contre 36 pour les garçons pour le sondage réalisé en décembre. Ce résultat rejoint l'idée que l'histoire concourt à la formation de modèles, d'une mémoire commune, abordée plus haut, et que les jeunes filles ont plus facilement tendance à s'approprier des personnages historiques féminins que les garçons.

L'ensemble de ces résultats montre aussi que les élèves connaissent des personnages historiques féminins, les « grands noms » de la mémoire historique française : Marie Curie, George Sand, Simone Veil. Mais l'histoire mixte ne s'arrête pas à trois personnages historiques féminins ; il s'agit aussi de parler des luttes pour l'égalité, des revendications portées par les femmes, mais aussi, au-delà du volet politique, de parler des femmes dans leur quotidien, des femmes en tant que groupe social. Cela sera abordé dans la suite de ce mémoire dans la partie II.

Et quand on leur demande pourquoi, selon eux, l'histoire des femmes est peu présente dans les programmes, les avis sont parfois très tranchés, comme on peut le voir dans le document suivant :

Document 1 : les réponses des élèves à la question suivante : « Pourquoi selon vous l'histoire des femmes est-elle moins vue en classe ? »

- « car des stéréotypes persistent sur les femmes et contre elle depuis très longtemps et mettra très longtemps à disparaître (et aussi car pendant de nombreux siècles la femme était considérée comme inférieure donc on en parlait peu) » (fille)
- « selon moi : à l'époque les femmes ne pouvaient pas faire d'étude et donc n'ont pas pu accumuler des connaissances pour faire de grands romans, découvertes scientifiques... ». (garçon)
- « de nombreuses femmes ont fait d'importantes découvertes mais à leur époque, il y avait beaucoup de sexisme et les femmes étaient moins reconnues » (fille)
- « l'histoire des femmes est moins vue en classe car le programme de l'éducation nationale n'intègre quasi pas l'histoire des femmes car le sexisme est encore présent » (garçon)
- « parce que dans le temps les femmes n'étaient pas jugées comme les hommes, il n'y avait pas d'égalité des sexes » (garçon)
- « à l'époque les femmes étaient moins représentées et avaient moins d'importance dans la société, il y a donc moins de femmes qui ont marqué l'histoire » (garçon)

Deux explications différentes ressortent de l'ensemble des réponses des élèves :

- Les femmes bénéficiaient d'une éducation moins développée que celle auxquels certains hommes avaient accès ; l'accès aux études était plus difficile, ce qui fait que moins de femmes ont eu l'opportunité de s'illustrer ; le problème ne vient pas des capacités des femmes, mais de la société qui avait tendance à les enfermer dans des tâches subalternes.
- La société s'opposait tellement à la réussite des femmes qu'elle a décidé d'exclure celles qui réussissaient en ne les reconnaissant pas. Ce ne sont pas les femmes qui ne font rien, c'est la société qui les invisibilise.

Les élèves ont finalement une vision assez claire et globale du problème de la place accordée aux femmes dans la société de façon générale et à l'histoire des femmes dans les programmes en particulier.

L'ensemble de ces réflexions, travaux, représentations récoltées a permis de réfléchir à différents modes d'actions en classe pour intégrer l'histoire mixte et participer à l'éducation à l'égalité entre les femmes et les hommes.

II- Mettre en pratique l'histoire mixte auprès des élèves de seconde

Les femmes sont régulièrement perçues comme un groupe social homogène, sans variation ou diversité au sein de ce groupe, vues par le prisme de l'exclusion, en négatif par rapport aux hommes. Elles ne sont pas présentes en tant qu'actrices, et leur histoire est souvent une sorte d' « histoire des malheurs » selon la formule de Françoise Thébaud. L'enjeu de ce travail est de montrer que les femmes peuvent être intégrées à l'enseignement de l'histoire en tant qu'actrices et non comme des individus soumis.

L'intégration de l'histoire mixte peut être abordée de différentes façons dans le programme de Seconde. Les femmes peuvent être étudiées en tant que groupe, ou bien en tant que femmes illustres. Elles peuvent être intégrées dans le déroulé du chapitre sans en faire une exception, ou bien faire l'objet d'un moment très particulier dans le temps de l'enseignement. Il s'agit donc ici de voir les différentes expérimentations mises en place auprès des élèves pour sensibiliser à l'égalité femmes-hommes et intégrer l'histoire mixte, en parallèle d'une introduction de l'usage de l'écriture inclusive auprès des élèves.

A. *Intégrer les femmes en tant que groupe ou les femmes illustres*

En réduisant l'étude des femmes aux seuls « femmes illustres », le risque couru est d'invisibiliser le reste des femmes. En étudiant seulement Emilie du Châtelet dans le chapitre « Essor d'un nouvel esprit scientifique et technique », il faut préciser qu'il s'agit d'une exception de son époque et rappeler que le quotidien des femmes est influencé par le milieu social d'origine et le cercle dans lesquels ces femmes évoluent. Ces femmes célèbres sont aussi souvent vues en négatif des hommes / de la situation pour les hommes, comme parler d'Emilie du Châtelet dans le cadre d'une étude sur Newton, ses travaux et leur diffusion et réception. Il s'agit donc ici de voir comment intégrer à la fois des femmes illustres et des femmes en tant que groupe dans l'enseignement de l'histoire en seconde.

1. Les femmes illustres

Une étude de cas a été proposée autour d'Emilie du Châtelet et de ses travaux de traduction des *Principia* de Newton, pour travailler sur la vulgarisation scientifique. C'est un exemple plutôt classique, cité dans la fiche Eduscol de ce chapitre. Mais il a l'avantage de permettre de faire une étude de cas non pas centrée sur une femme parce qu'elle est une femme, mais plutôt de voir la scientifique, l'actrice de son époque, la traductrice qui participe à la diffusion des savoirs

scientifiques, afin de dépasser une vision de l'enseignement de l'histoire des femmes en tant qu'objets sexués et de ne pas faire une « minute femme », mais plutôt de les voir en tant qu'actrices de l'histoire au même titre que les hommes.

L'étude de cas a pris la forme d'un corpus documentaire (annexe n°11) à partir duquel les élèves ont dû extraire des informations pour rédiger un article de presse. La consigne était la suivante (la fiche distribuée aux élèves est disponible, voir annexe n°3) :

Vous êtes un groupe de journalistes et le journal dans lequel vous travaillez a décidé de publier un numéro spécial sur des femmes au parcours incroyable et pourtant méconnues du public. A l'aide d'un ensemble documentaire fourni par la rédactrice en chef (votre enseignante), vous devez produire un article argumenté et éventuellement illustré montrant qu'Emilie du Châtelet est une femme de science qui a participé à la diffusion d'un nouvel esprit scientifique au XVIIIe siècle.

Le travail demandé ici a été organisé en 3 séances :

- Une première séance divisée elle-même en quatre temps :
 - o 10 minutes de cours magistral pour faire le point sur Emilie du Chatelet, son milieu social d'origine, le salon tenu par ses parents, l'éducation scientifique qu'elle a reçu – l'occasion justement de faire un point sur l'éducation des jeunes filles de la noblesse / de la bonne société à l'époque, comparée à celle des jeunes garçons, puis à celles des gens du peuple, dans une perspective comparatiste et genrée – et le début de sa vie de femme avec son mariage ;
 - o 5 minutes pour la distribution du sujet et la lecture de la consigne à l'oral ;
 - o 25 minutes d'intervention du collègue documentaliste pour expliquer ce qu'est un article, les différents éléments présents : titre, chapeau, intertitres, illustrations, conclusion, avec l'analyse à l'oral d'articles de presse récents
 - o 10 minutes restantes : formation des groupes par les élèves – la norme était de 3 élèves, j'ai autorisé ensuite un groupe de deux élèves dans une classe, un groupe de quatre dans l'autre – puis première lecture du corpus documentaire
- Deuxième séance : repérage des informations disponibles dans le corpus documentaire
- Troisième séance : en salle informatique, début de la rédaction, les élèves ont accès à des ordinateurs pour commencer la mise en page de l'article

Puis les élèves disposent d'un délai d'une semaine pour terminer l'article et le rendre.

Avec cet exercice, il y a la volonté de faire l'inverse que ce qui a été dit plus haut, à propos de femmes vu en négatif des hommes. Avec les élèves, nous partons d'Emilie du Châtelet, de sa vie, de son éducation, pour ensuite travailler sur deux axes :

- Premier axe, la femme de sciences : cela rejoint l'idée de « femmes illustres », femme exceptionnelle de son temps, mais avec la nécessité absolue de préciser qu'il s'agit d'un cas exceptionnel, et essayer de comprendre pourquoi cette exception, son contexte, ce qui différencie cette femme des autres femmes de son milieu social/de son époque ; il faut insister donc sur son éducation scientifique, son entourage scientifique, et faire attention à l'idée de génie. Certes c'est une femme intelligente et travailleuse, mais qui bénéficie des travaux précédents, du contexte des Lumières, des avantages de son milieu social, et qui est en contact avec les autres savants de l'époque.
- Deuxième axe, la diffusion des sciences : il s'agit « d'utiliser » Emilie du Châtelet comme occasion de parler de la façon dont les sciences se diffusent au XVIII^e à travers le travail de traduction et la vulgarisation scientifique.

Le risque de ce travail, c'est de réduire les femmes de sciences à l'unique Emilie du Châtelet. C'est pour cela qu'un autre exercice, toujours au sein du chapitre « Essor d'un nouvel esprit scientifique et technique », a été demandé aux élèves : réaliser une fiche biographique sur une personnalité savante qui a vécu entre le XVI^e et le XVIII^e siècle (voir annexe n°4). C'est une bonne occasion pour un devoir maison, cela permet de faire travailler les élèves sur la sélection des bonnes informations lorsqu'il s'agit de présenter un individu, et permet de leur montrer comment avoir recours à une figure pour illustrer une époque / un contexte sans pour autant raconter sa vie dans les moindres détails.

Une liste de noms a été proposée, les élèves devaient choisir un nom dans cette liste. Beaucoup de noms ont été proposés, dix-neuf en tout, certains très connus du grand public, d'autres moins, pour montrer la diversité des femmes et hommes de sciences qui ne se résume pas à une demi-douzaine de grands noms. Parmi ces noms, cinq noms de femmes, un quart donc. Ce déséquilibre involontaire n'a été vu qu'une fois le document distribué aux élèves ; face à un nombre de femmes aussi dilué, deux remarques peuvent être faites :

- L'égalité stricte n'est pas respectée : des noms de femmes sont présents, mais pas autant que ceux d'hommes, ce qui peut laisser entendre que malgré la présence de femmes, les sciences demeurent très masculines ;
- Mais cette inégalité numérique permettra justement de voir si les élèves ont quand même remarqué ces noms féminins et dans quelle mesure ont pu les choisir ou non, ce qui sera vu dans la suite de ce travail.

Le chapitre « l'élargissement du monde » a également été l'occasion de travailler sur une femme en tant que figure exceptionnelle, Dona Marina dit la Malinche. Née à la fin du XVe siècle et d'origine amérindienne, elle a été traductrice auprès d'Hernan Cortès à partir de son arrivée à Tenochtitlan en 1519. Ce rôle de traductrice lui a permis de jouer un rôle important lors de la conquête de l'empire aztèque par les Espagnols, rôle qui lui confère aujourd'hui une figure à la fois de mère de la nation et de traîtresse. Du fait de sa position, elle a en effet pu donner des informations décisives à Hermann Cortès. L'histoire de la conquête du continent américain par les puissances européennes est présentée assez largement comme une histoire masculine : les grands explorateurs sont des hommes, les détenteurs du pouvoir sont des hommes – exception faite d'Isabelle de Castille dite la Catholique mais qui est seulement vue par le prisme de Christophe Colomb -, les grands débatteurs sont des hommes. C'est tout juste s'il est précisé que parmi les victimes de cette entreprise de conquête et de colonisation des femmes sont présentes. Parler de Dona Marina et de son rôle est une façon de rompre avec ce prisme masculin et d'introduire plus de mixité dans l'enseignement de ce chapitre en montrant une femme active dont le rôle et l'influence sont déterminants pour l'histoire de l'Europe et de l'Amérique, puisque c'est grâce à ses informations que Cortès a pu mener à bien son entreprise de conquête.

C'est au cours de la séance consacrée à Tenochtitlan et à sa conquête par les Espagnols que Dona Marina e a été présentée. Les élèves ont dû travailler sur un ensemble documentaire présent dans le manuel, mais où Dona Marina était absente. J'ai donc vidéo-projeté un document supplémentaire :

Document 2 : document et légende utilisés pour intégrer la Malinche dans la séance sur Tenochtitlan

Nous ne pouvons pas afficher cette image pour l'instant.

L'empereur aztèque Moctezuma II offre des cadeaux à Cortès qui parlemente par l'intermédiaire de la Malinche, une jeune femme indienne, devenue la maîtresse de Cortès et avec qui elle eut un fils.

Source : manuel Histoire 2de Hatier 2014

Les élèves ont ensuite dû répondre à quatre questions à l'aide de l'ensemble des documents, notamment celle-ci :

« Quelles sont les stratégies successives mises en place par Cortès pour conquérir Tenochtitlan? ». J'attendais comme éléments de réponse une stratégie d'abord basée sur la négociation avec des premiers contacts pacifiques, puis la volonté de créer des tensions et divisions entre les différents groupes présents au sein de l'empire aztèque, et enfin l'attaque armée. Dona Marina a été présente au côté de Cortès en tant que traductrice tout au long de ces trois étapes ; le document le montre seulement pour la première stratégie évoquée, mais la reprise à l'oral est l'occasion de préciser cette présente constante.

L'évaluation sur ce chapitre est l'occasion de voir si les élèves sont capables de remobiliser cet exemple de la Malinche, et les résultats seront présentés dans la suite de ce mémoire.

La Révolution française est une autre occasion de travailler sur des femmes célèbres, à deux reprises :

- Un autre travail de fiche biographique a été demandé aux élèves (voir annexe n°5). Les élèves ont dû réaliser une fiche biographique sur un des quatre personnages historiques proposés, dont deux femmes : Théroigne de Méricourt et Charlotte Corday. L'objectif est de montrer la présence de femmes du côté de la Révolution comme de celui de ses opposants, de montrer des femmes actrices de la Révolution. Contrairement au précédent exercice de ce

style, il y a autant de noms de femmes que d'hommes, il sera donc intéressant de voir quels personnages les élèves ont pu choisir dans ce contexte. Ce résultat sera vu dans la partie III.

- Le parcours et les travaux d'Olympe de Gouge seront étudiés à l'occasion d'un travail sur la citoyenneté sous la Révolution française (annexe n°8), à travers son texte « Déclaration de la femme et de la citoyenne ». Il s'agit ici d'étudier une actrice qui a pensé la Révolution, pour revendiquer des droits et défendre les femmes, et qui s'est politiquement engagée.

A travers ses différents exercices, la mémoire commune des élèves en terme de personnages historiques féminins peut s'étoffer pour inclure les noms vus en classe. Cette interrogation a justement été l'objet d'un second sondage réalisé en mars (annexe n°6).

Au-delà des femmes illustres, il faut également intégrer les femmes dans leur quotidien, leurs luttes, leurs revendications, en tant que groupe social donc.

2. Les femmes comme groupe social

Au début de l'année, une première expérimentation a été réalisée dans le cadre du chapitre « Citoyenneté et démocratie à Athènes, Ve-IVe siècle ». Un travail sur les exclus de cette citoyenneté a été proposé, avec une partie de la classe qui a travaillé plus spécifiquement sur les femmes athéniennes, et la loi de Périclès qui précise que dès lors, pour être citoyen, il faut être né de deux parents citoyens (annexe n°7). Or, un parent sur deux est une femme, et même si ces dernières ne participent pas politiquement à la vie citoyenne d'Athènes, elles participent à la transmission de la citoyenneté, ce qui permet de se pencher avec un autre regard sur la question de la citoyenneté et d'étudier ses dimensions autres que politique. En effet, en 2002, Pauline Schmitt-Pantel, historienne de la Grèce antique, explique que « la question des différences, en particulier les différences sexuées, permet de reconsidérer la nature de la démocratie athénienne³⁶ ».

Après s'être penchés en groupe sur des sujets très précis, de nouveaux groupes ont été formés, avec un membre spécialiste d'un des cinq sujets proposés, et la consigne était de mettre en commun leurs travaux pour proposer la trace écrite du cours. J'ai ensuite ramassé ces différentes traces écrites, avec l'objectif d'en compiler les meilleurs passages et de la retourner aux élèves. Cela m'a permis de voir que si les élèves ont retenu qu'il fallait être né de deux parents athéniens pour être citoyen, l'exercice n'a pas été concluant puisque les élèves ne se sont pas posés la question du rapport des femmes à la citoyenneté et de la diversité d'exercice de cette citoyenneté. Cela a permis de réfléchir à la nécessité

³⁶ Zancarini-Fournel, M. (2004). La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire, *Cahiers d'histoire*, 93, p. 1

de montrer aux élèves comment la réflexion sur la place des femmes dans la société permet finalement de s'interroger sur la société dans son ensemble et d'apporter un nouveau regard.

Avec le chapitre « La Révolution française : l'affirmation d'un nouvel univers politique », il m'a également été possible d'intégrer les femmes en tant que groupe social à travers plusieurs exercices.

Une première activité a été consacré aux cahiers de doléances, qui propose de travailler sur plusieurs extraits de cahiers de doléances un plutôt long d'une quinzaine de lignes écrits par des femmes et qui parlent de leurs revendications, et deux autres plus petits écrits par des hommes. Les petits extraits ont été trouvé dans le manuel utilisé par les élèves, l'extrait plus long a été trouvé sur internet, dans une activité proposée par Nicole Lucas sur le site [enseigner-autrement](http://www.enseigner-autrement.com)³⁷. Les questions proposée dans cette activité ont également été reprises. Une dernière question a été rajoutée afin d'intégrer les revendications portées par les petits extraits de cahiers de doléances rédigés par des hommes : « Relevez les revendications présentes dans ce texte, ainsi que celles dans les textes 2 et 4 p. 244-245 ». La dernière question, simple repérage d'informations, a ensuite permis à l'oral de comparer les revendications qui ressortent de ces cahiers de doléances : est-ce que les femmes ont les mêmes revendications que les hommes ? Si oui, pourquoi ? Est-ce que les revendications se rejoignent sur certains points ? Lesquels ? L'objectif de ce travail à l'oral est de montrer aux élèves que les cahiers de doléances sont une occasion saisie par certaines femmes pour exposer leurs revendications propres – plus de liberté, d'égalité, et de droits notamment politiques avec le droit de vote et de représentation - mais que ces revendications rejoignent aussi un contexte général pour plus de liberté et plus d'égalité entre les individus. En partant des femmes, de leur exclusion et de leurs revendications, et en ouvrant ensuite avec les revendications portées par les hommes, cela a permis de faire un peu d'histoire du genre avec les élèves en abordant les mécanismes de domination dont les femmes ont pu faire l'objet au XVIIIe siècle en comparant les situations entre les femmes et les hommes.

Un travail sur les journées révolutionnaires a également été mené. L'idée est de remplir un tableau avec en colonnes les éléments suivants, pour chacune des journées révolutionnaires : causes ; acteurs/actrices ; lieux ; en opposition à quoi ? ; conséquences historiques. Après avoir rempli le tableau ensemble à l'oral pour la journée du 20 juin 1789, la classe a été divisée en trois : une partie a travaillé sur le 14 juillet 1789, une autre sur le 4 août 1789, et la dernière sur les 5 et 6 octobre 1789.

³⁷ <http://www.enseigner-autrement.com/PDF/Exercice%20doleances%20femmes%201789.pdf>, consulté en mars 2018

Les documents du manuel ont été utilisés pour cet exercice, et pour la marche des parisiennes sur Versailles, les élèves ont pu utiliser le document suivant :

Document 2 : La marche des Parisiennes sur Versailles



La pénurie alimentaire et les rumeurs sur l'hostilité du roi aux réformes mécontentent les Parisiens. Le 5 octobre 1789, 7 000 femmes et chômeurs partent pour Versailles afin d'obtenir du pain et faire pression sur le roi. Le 6 octobre, des émeutiers assassinent les gardes du roi et obligent Louis XVI à venir résider à Paris, aux Tuileries ; l'Assemblée le rejoint. Désormais, le roi et les députés sont prisonniers du peuple de Paris.
(Au retour de Louis XVI et de la famille royale à Paris, le 6 octobre 1789, estampe. Château de Versailles.)

Source : Manuel Histoire 2de, Nathan, 2010

L'objectif a été de montrer des femmes actrices de la Révolution, dont la mobilisation a eu des conséquences historiques importantes puisque la famille royale retourne s'installer à Paris après plus d'un siècle à Versailles.

La citoyenneté sous la Révolution française est enfin l'occasion de réfléchir sur ses limites, en ne montrant pas seulement l'exclusion des femmes du champ politique mais en complétant avec leurs revendications. Quatre documents sont exploités : les trois premiers sont des textes (annexe n°8) ; le quatrième document est une gravure présente dans le manuel qui (reprendre manuel). Les élèves travaillent sur la distinction entre citoyens actifs et passifs et donc l'exclusion des femmes d'une partie du champ politique, ainsi que sur les revendications portées par les femmes - malgré leur statut de citoyenne passive - mais aussi par leurs défenseurs, et enfin les représentations négatives des femmes et de leur participation en politique. Là encore il s'agit de montrer les femmes actrices, leurs revendications. Une classe est partie en vacances de printemps avec cet exercice, l'autre classe aura à le faire fin avril. La reprise à l'oral sera l'occasion d'aborder la participation politique des femmes lors de la Révolution, en rebondissant sur la fameuse phrase d'Olympe de Gouge, « la femme a le droit de monter sur l'échafaud, elle doit avoir également celui de monter à la tribune ». L'objectif de ce travail est de montrer les limites de la citoyenneté qui se met en place lors de la Révolution française, ainsi que le paradoxe entre l'ouverture de l'espace politique au plus grand nombre et l'exclusion parallèle des femmes, avec comme paroxysme le code civil de 1804 qui assimile les

femmes aux mineurs et criminels, abordée dans la troisième partie du chapitre sur la Révolution qui abordera justement les ruptures et bouleversements suite à la Révolution.

L'intégration de l'histoire mixte dans le programme de Seconde est donc à la fois passée par l'étude de femmes illustres, de leur parcours et de leur réalisation, ainsi que par des exercices intégrant les femmes en tant que groupe social. Mais, au-delà de ce choix à faire entre individu ou groupe, je me suis également interrogée sur la façon dont ces éléments allaient être insérés ou non dans les chapitres.

B. Une « minute-femme » ou un enseignement intégré dans les chapitres ?

La présence des femmes dans les programmes ou dans les manuels passe souvent par un dossier spécifique, du type « les femmes dans la Révolution », « les femmes durant la Première guerre mondiale »... des dossiers qui peuvent intervenir en fin de chapitre ou comme une sorte de bonus, ce que j'appelle faire une « minute-femme » : en parler pour en parler, sans faire de liens plus profonds avec le reste du récit historique, comme si l'histoire des femmes était une histoire parallèle, sans lien avec le reste. Et c'est bien le risque de ce type de pratique, donner l'impression que l'histoire des femmes est un bonus, est optionnelle : « Ils [ces dossiers] rendent effectivement les femmes « visibles » et incitent à réfléchir sur des questions qui ont travaillé l'opinion. Il n'en reste pas moins que, présentés comme extérieurs au récit historique, ils maintiennent les femmes dans les marges de l'histoire³⁸ ». Or, l'objectif de l'histoire mixte est d'intégrer les femmes au récit historique, sans donner l'impression que connaître leur histoire, connaître des personnages historiques féminins et leur impact sur l'histoire puisse être une option. C'est le choix qui a été fait ici, dans ce travail mené auprès de classe de seconde : l'histoire des femmes, les femmes dans l'histoire ont été intégrées au sein dans les chapitres pour permettre la compréhension d'évènements, de moments, de situations qui auraient de toute façon été abordée. Comme le rappelle Annette Wiewiorka, « L'objectif en la matière n'est pas de saupoudrer de quelques femmes ou de quelques évocations du genre les programmes, mais de montrer, à travers quelques exemples bien choisis, comment l'introduction de l'histoire des femmes modifie sensiblement le récit et l'explication historiques³⁹ » : l'intégration des femmes dans l'histoire intervient alors pour éclairer des passages, apporter un autre regard qui permet une meilleure compréhension et une relecture des évènements, et montrer que l'histoire des femmes – mais aussi des hommes puisqu'en tant qu'êtres sexués, ils ne sont pas en reste - n'est pas une histoire indépendante mais qui se nourrit du contexte dans lequel elle évolue. Les différentes activités, qui ont été expliquées précédemment dans la partie A dès la page 15, ont été construites afin de s'intégrer

³⁸ Wiewiorka A., (2004), Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée, op. cit., , p. 25

³⁹ *ibid*, p. 27

directement dans le chapitre, afin d'apporter un nouveau regard et de permettre une meilleure compréhension du récit historique.

Ainsi, l'exclusion des femmes de la citoyenneté politique à Athènes au Ve et IVe siècle avant JC permet de voir une citoyenneté multiple qui est aussi civique et religieuse, puisque les femmes athéniennes transmettent cette citoyenneté à leurs enfants avec la loi de Périclès et participent aux différents cultes de cité d'Athènes envers les dieux du Panthéon grec. L'activité détaillée précédemment a été réalisée par une partie de la classe pendant que les autres groupes travaillaient sur d'autres thèmes. La mise en commun par les élèves pour la construction d'une trace écrite qui a eu lieu en second temps a permis à tous les élèves d'avoir les éléments nécessaires sur cette citoyenneté multiple.

La Malinche a été présentée dans le chapitre « L'élargissement du monde » pour montrer son rôle déterminant dans la conquête de l'empire aztèque par les Espagnols et illustrer les stratégies de conquête et les premiers contacts entre autochtones et Européens, et atténuer une histoire des conquêtes très masculine. Cela n'a pas été fait dans une sous-partie « les femmes et les voyages de découvertes et de conquête » mais a été directement intégré dans la partie III « Tenochtitlan, une cité aztèque confrontée à la conquête et à la colonisation ».

Emilie du Châtelet prouve l'existence de femmes détentrices du savoir scientifique au XVIIIe siècle et, du fait de son travail et de ses publications, illustre parfaitement le mouvement de diffusion et de vulgarisation des sciences au XVIIIe siècle. Le travail demandé sur son parcours et son travail a pris la plus grande partie du temps consacré au chapitre « Essor d'un nouvel esprit scientifique et technique » (environ les trois-quarts) et a fait l'objet d'un devoir spécifique avec la réalisation d'un article en groupe. L'illustration de la diffusion du savoir scientifique au XVIIIe siècle par Emilie du Châtelet a servi ensuite de base pour la constitution de la trace écrite (directement distribuée aux élèves et lue en classe pour gagner du temps), où son travail a servi d'exemple à plusieurs reprises pour illustrer les dynamiques de traduction et de vulgarisation scientifique en œuvre au XVIIIe siècle. Le travail mené sur les cahiers de doléances a également été construit dans cette idée. Avec la comparaison entre des cahiers de doléances rédigés par des femmes et ceux rédigés par des hommes, l'idée était de montrer finalement un fond commun de revendication pour plus de liberté et d'égalité, dans une perspective aussi comparatiste et genrée puisque les revendications des femmes sont vues à l'aune de l'exclusion connue jusque-là, et comparée à celles des hommes. La journée révolutionnaire du 5/6 octobre illustre la participation des femmes au mouvement révolutionnaire de 1789 et montre le pouvoir que peut avoir le peuple quand il force le déménagement de la famille royale à Paris. Le travail sur la citoyenneté pendant la Révolution française part de l'exclusion des femmes pour étudier leur participation politique à la Révolution, ainsi que les limites de cette citoyenneté et ses paradoxes. L'objectif reste le même pour le devoir maison sur Théroigne de Méricourt ou Charlotte Corday, ainsi

que l'étude du parcours et des travaux d'Olympe de Gouge : intégrer des femmes au récit historique, dont l'action a eu des conséquences importantes sur son déroulé.

L'ensemble des expérimentations pour intégrer l'histoire mixte dans ce programme de seconde ont donc été réalisées sans faire une sous-partie spécifique dans le plan du chapitre ou un dossier thématique. Mais il a tout de même été demandé aux élèves quelle façon de faire ils préfèrent, afin de voir si une différence existe entre les élèves de sexe féminin et ceux de sexe masculin, et si oui, comment l'expliquer. Un second sondage leur a donc été soumis en avril 2018 à la veille des vacances scolaires de printemps (annexe n°6), avec la question suivante :

De quelle façon préférez-vous que l'histoire des femmes soit faite en classe ? Cochez votre réponse :

Avec des parties exclusivement réservées à l'action des femmes au sein des chapitres (ex : les femmes pendant la Première guerre mondiale)

En intégrant cette histoire dans tout le chapitre (ex : les exclus de la citoyenneté athénienne ; les cahiers de doléances rédigés en 1789)

Les résultats de ce sondage seront analysés dans la partie III de ce mémoire, p. XX, afin d'alimenter la réflexion sur les modifications à faire pour les années suivantes en fonction des réponses des élèves.

Voici pour les expérimentations de fond, disciplinaires, faites avec les élèves.

C. Quel usage de l'écriture inclusive auprès d'élèves de Seconde ?

Mais un travail sur la forme a également été mené avec les élèves à propos de l'écriture inclusive et de son éventuel usage pour promouvoir l'égalité femmes-hommes dans le cadre du cours d'histoire-géographie.

Dès le début de l'année, un point sur le vocabulaire a été fait auprès des élèves : dans mes classes, le terme les « Hommes », avec un H majuscule, pour désigner l'humanité, sera le moins utilisée possible, au profit d'autres termes ou expressions comme « êtres humains », « personnes » Au quotidien, dans la classe, de petits gestes, qui ne demandent qu'un faible effort et très peu de temps peuvent être menés : dire « bonjour à toutes et à tous », dire les femmes et les hommes, toujours utiliser le féminin et le masculin à chaque fois. Lors du premier questionnaire d'évaluation des représentations des élèves à propos de l'histoire mixte, une question a été posée, « savez-vous expliquer la différence entre les expressions suivantes : les Hommes – les êtres humains » afin, après quelques mois de cours avec une enseignante tentant de les sensibiliser à cet usage, voir ce que les élèves avaient retenu. Il n'est pas certain que les élèves aient vraiment compris : seuls quelques-uns ont vraiment su restituer la différence expliquée par l'enseignante. Certains ont aussi déclaré ne pas comprendre pourquoi l'expression « les Hommes » n'était pas la plus adéquate.

C'est finalement quand j'ai utilisé l'argument de l'oralité que cela a eu du sens pour les élèves : en géographie, à l'occasion du chapitre intitulé initialement « Nourrir les hommes » (oui, hommes en minuscule), j'ai expliqué aux élèves pourquoi j'ai choisi de l'appeler plutôt « Nourrir l'humanité » (comme cela se fait d'ailleurs en SVT en 1^{re} L/ES... où le contenu des deux chapitres est d'ailleurs très proche !). J'ai repris les deux expressions en rajoutant que même si « Hommes » est censé représenter l'ensemble des êtres humains, à l'oral, la majuscule ne s'entend pas. Cette fois-ci, les élèves ont semblé plus facilement comprendre, et ont adopté l'expression « Nourrir l'humanité » sans rechigner.

En EMC en Seconde, un des deux thèmes à traiter s'intitule « Egalité et discrimination ». Chaque classe est divisée en deux groupes, un premier qui a eu EMC de septembre à janvier, un second de février juin. Avant d'entamer le travail prévu de recherche d'informations et d'élaboration d'exposés, le premier groupe a dû travailler sur le droit de vote des femmes entre la Révolution française et 1945 ; l'autre groupe a eu comme consigne de se renseigner sur l'écriture inclusive à l'aide d'un dossier de France culture⁴⁰ consacré à ce sujet, dossier qui propose des arguments pour et contre l'usage de l'écriture inclusive, ainsi que des éléments sur sa mise en œuvre. Le dossier mêle à la fois l'écrit et l'oral avec de courts témoignages.

En parallèle, quelques semaines avant ce débat, j'ai choisi de rédiger les consignes de deux devoirs maisons en écriture inclusive, afin de leur proposer un usage concret et de tenter d'évaluer l'impact de cet usage sur la compréhension de la consigne (voir annexes n°4 et 5).

Il s'agira donc de voir s'il est possible d'utiliser l'écriture inclusive avec les élèves et de les pousser à la réflexion sur son usage pour favoriser l'égalité femmes-hommes.

Ainsi, différents exercices ont été préparés et réalisés avec les élèves afin d'intégrer plus de mixité dans l'enseignement de l'histoire en seconde, toujours dans ce souci de promouvoir l'égalité femmes-hommes et de nourrir leur culture historique et leur mémoire commune de références féminines. Il s'agit désormais d'analyser les réactions et résultats des élèves face à ces différents exercices.

⁴⁰ <https://www.franceculture.fr/emissions/le-magazine-de-la-redaction/ecriture-inclusive-un-point-ce-nest-pas-tout>, consulté le 8 mars 2018

III- Quels résultats auprès des élèves ?

Après avoir vu l'évolution historiographique sur l'histoire des femmes et du genre, les attentes institutionnelles et enjeux civiques autour de l'égalité femmes-hommes et les représentations des élèves pour nourrir la réflexion sur une histoire enseignée mixte, ainsi que les expérimentations mises en place et leurs objectifs, il s'agit désormais de se pencher sur les retours des élèves, leurs réactions, ainsi que les résultats obtenus.

A. Réactions et retours d'élèves

Il s'agit ici de se pencher sur les propos tenus par les élèves à travers un second sondage et un débat sur l'écriture inclusive en EMC.

1. Analyse du second sondage réalisé en avril 2018

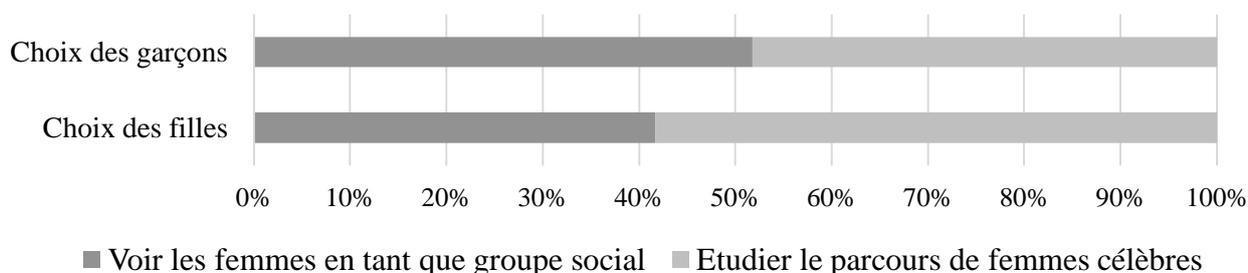
Afin de mesurer une possible évolution entre décembre et avril, après avoir travaillé à quelques reprises sur des exercices où les femmes sont présentes, un second sondage a été soumis aux élèves (annexe n°6).

La première question posée dans ce sondage est la suivante : « Préférez-vous étudier l'histoire des femmes exceptionnelles, ou l'histoire des femmes en tant que groupe ? » Une réponse au choix parmi les deux suivantes était possible :

- Etudier les femmes en tant que groupe social (ex : les femmes pendant la Révolution française)
- Etudier le parcours de femmes célèbres (ex : Emilie du Châtelet)

Les résultats sont visibles dans le tableau suivant.

Graphique n°1 : Choix des élèves à la première question du second sondage



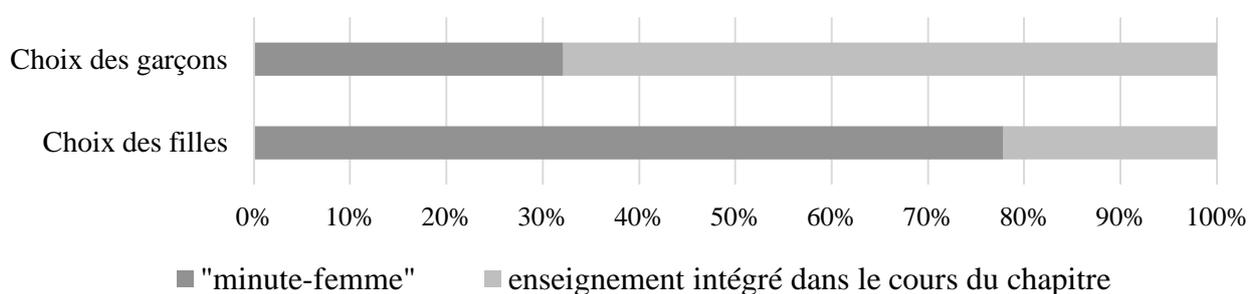
Tandis que les choix des garçons s'équilibrent assez entre les deux options proposées, les filles sont un peu plus nombreuses à exprimer préférer étudier les femmes illustres.

La deuxième question posée dans ce sondage se penche sur la place à donner aux femmes pour une histoire enseignée plus mixte : « De quelle façon préférez-vous que l’histoire des femmes soit faite en classe ? Cochez votre réponse ». Deux choix ici également étaient possibles :

- Avec des parties exclusivement réservées à l’action des femmes au sein des chapitres (ex : les femmes pendant la Première guerre mondiale) [ce que j’appelle une « minute-femme »
- En intégrant cette histoire dans tout le chapitre (ex : les exclus de la citoyenneté athénienne ; les cahiers de doléances rédigés en 1789).

Là encore, les résultats sont visibles sous la forme d’un graphique pour en faciliter la lecture.

Graphique n°2 : Choix des élèves à la question du second sondage



Deux résultats se dégagent :

- Les garçons préféreraient étudier les femmes en tant que groupe social et de façon « diluée », intégrée dans l’ensemble du chapitre ;
- Les filles préféreraient étudier les femmes illustres et au sein de parties exclusivement réservées à l’action des femmes.

Ces résultats – qui valent seulement pour deux classes de seconde – peuvent rejoindre l’idée que l’histoire peut servir à fournir des modèles de référence aux futurs citoyens et citoyennes que sont les élèves comme vu plus haut dans la partie I : les filles préféreraient étudier des femmes illustres pour étoffer leur socle de références, tandis que les garçons ressentiraient moins ce besoin, ayant suffisamment de modèles, de références de personnages historiques masculins. La « minute-femme » aurait également plus tendance à séduire une majorité des filles ayant répondu à ce sondage, comme si elles avaient conscience de ne pas être assez représentées en tant que future femme/future citoyenne dans les programmes d’histoire, et souhaiteraient compenser cela en étudiant de façon plus spécifique les femmes. Quant aux garçons, l’idée d’un enseignement intégré au sein du chapitre semble plus facilement les séduire.

La troisième question du sondage reprend en partie ce qui a été fait dans le premier sondage : cette fois-ci, il a été demandé aux élèves de citer cinq personnages historiques féminins, avec cependant une précision apportée par rapport à la fois précédente : faire attention à la confusion entre

personnage historique et personnalité publique, célébrité. Cette précision a cette fois-ci permet d'éviter de retrouver des noms comme Selena Gomez ou Rihanna, des personnalités connues des élèves mais qui ne sont pas pour autant, pour le moment en tout cas, des personnages historiques.

Sur les soixante-quatre élèves ayant répondu à ce deuxième questionnaire (cinq élèves étaient absents), une large majorité – quarante-sept élèves, soit 73,4% des élèves – cite Emilie du Châtelet. Ce nom, qui n'est pas du tout apparu dans le premier questionnaire, est devenu le nom le plus cité dans cette seconde session, devant Marie Curie – citée à quarante reprises – qui était pourtant le nom numéro 1 lors du précédent sondage. A court terme donc, les élèves ont retenu ce personnage, qui a quand même fait l'objet d'un travail en classe étalé sur trois séances ainsi qu'un temps supplémentaire en-dehors pour la classe pour finaliser le travail demandé. Il serait intéressant de voir si, plusieurs semaines voire mois après ce travail, les élèves se souviennent d'Emilie du Châtelet et de l'importance de son travail pour les sciences au XVIIIe siècle.

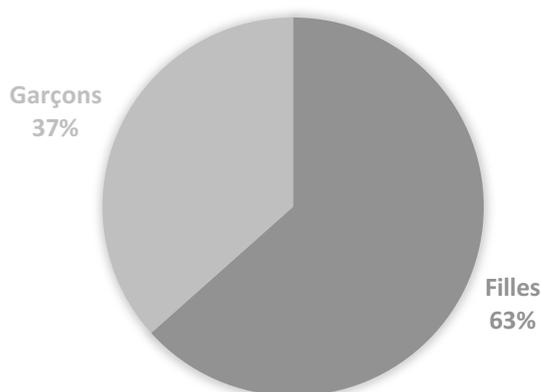
D'autres noms font leur entrée dans ce second sondage, liés aux derniers chapitres vus en classe et résumés dans le tableau suivant :

Personnage historique nouvellement cité	Nombre d'élèves qui l'ont cité (filles/garçons)	Chapitre du cours concerné	Façon dont ce personnage a été vu en cours
Marie-Antoinette	22 (10/12)	La Révolution française : affirmation d'un nouvel univers politique	Abordée dans un exercice sur les raisons de la crise économique en 1789 pour expliquer que ses dépenses ne sont pas en cause comparée au coût des guerres menées et de l'aide accordée à l'indépendance américaine
Charlotte Corday	12 (10/2)	La Révolution française : affirmation d'un nouvel univers politique	Un des personnages que les élèves peuvent choisir pour leur fiche biographique
Maria Sibylla	6 (5/1)	Essor d'un nouvel esprit scientifique et technique	Un des personnages que les élèves peuvent choisir pour leur fiche biographique
Théroigne de Méricourt	1(0/1)	La Révolution française : affirmation d'un nouvel univers politique	Un des personnages que les élèves peuvent choisir pour leur fiche biographique

Maria Winkelmann	1(1/0)	Essor d'un nouvel esprit scientifique et technique	Un des personnages que les élèves peuvent choisir pour leur fiche biographique
Olympe de Gouge	2(2/0)	La Révolution française : affirmation d'un nouvel univers politique	Devoir pour les vacances distribué en classe quelques jours avant le sondage
Laura Bassi	3 (3/0)	Essor d'un nouvel esprit scientifique et technique	Un des personnages que les élèves peuvent choisir pour leur fiche biographique
Maria Agnesi	4 (4/0)	Essor d'un nouvel esprit scientifique et technique	Un des personnages que les élèves peuvent choisir pour leur fiche biographique
Eva Ekebland	2 (2/0)	Essor d'un nouvel esprit scientifique et technique	Un des personnages que les élèves peuvent choisir pour leur fiche biographique
Dona Marina / la Malinche	1 (1/0)	L'élargissement du monde	Séance sur la conquête de Tenochtitlan et de l'empire aztèque par les Espagnols

En tout, les élèves ont cité à 101 reprises un nouveau personnage historique féminin dans ce second sondage, tiré des différents exercices vus en classe. La répartition entre filles et garçons est visible dans le graphique suivant :

Graphique n°3 : Répartition des élèves ayant cité un nouveau nom selon leur sexe



Ces nouveaux personnages historiques féminins ont en majorité été cités par des élèves filles. Cette appropriation montre qu'il existe une demande pour intégrer plus de femmes dans l'enseignement de l'histoire.

Enfin, la dernière question dans ce sondage s'intéresse directement à l'avis des élèves : « Selon vous, est-il utile de faire plus d'histoire des femmes en classe ? Pourquoi ? ». Les réponses des élèves montrent que l'enjeu final de l'histoire mixte et de l'intégration de femmes semble être partiellement

compris. Certains élèves parlent de l'histoire des femmes comme outil à l'égalité entre les femmes et les hommes, mais cela ne ressort pas massivement : pour beaucoup, c'est utile car cela n'est pas assez fait en classe, mais cela ne va pas plus loin. Il aurait peut-être fallu que je précise cet objectif dès le début aux élèves pour qu'ils comprennent plus facilement.

Mais certains élèves n'ont aussi pas hésité à exprimer leur manque d'enthousiasme devant l'histoire des femmes :

- certains disent en faire déjà beaucoup trop
- d'autres disent que ce n'est pas utile car il y aurait trop de choses à apprendre selon eux, ce qui montre déjà qu'ils ont compris que c'était une histoire riche ! Mais ils n'ont visiblement pas compris qu'il ne s'agit pas de rajouter du contenu, de faire par exemple « chapitre 1 La Révolution française et les hommes », « chapitre 2 la Révolution française et les femmes », mais au contraire d'aborder autrement ces mêmes chapitres.
- quelques-uns enfin, mais c'est assez rare, considèrent que c'est inutile car c'est une histoire pas intéressante et pas importante.

2. A propos de l'usage de l'écriture inclusive auprès des élèves

Lors des deux débats organisés, les élèves n'ont pas réagi de la même façon. En 2de 4, sur la quinzaine d'élèves présents, deux filles se sont rapidement positionnées contre l'usage de l'écriture inclusive, avançant les arguments suivants :

- les risques d'incompréhension par les élèves de primaire, qui auraient déjà des difficultés à apprendre la langue française et à accorder en genre et en nombre avec la règle d'usage jusque-là ;
- la difficulté de sa mise en place ensuite pour les personnes qui ne sont plus scolarisées en primaire.

Un groupe de cinq garçons est resté silencieux sur le sujet, une élève a expliqué ne pas savoir se positionner sur le sujet, en expliquant saisir l'intérêt de l'usage de l'écriture inclusive mais exprimant des doutes sur la faisabilité de sa mise en place. Le reste du groupe - deux garçons et cinq filles - s'est positionné en faveur de l'usage de l'écriture inclusive, en opposant les arguments suivants aux deux élèves contre :

- si les élèves du primaire apprennent une autre règle d'accord que celle prônant le masculin qui l'emporte sur le féminin, au fur et à mesure cette règle de grammaire se diffusera dans l'ensemble de la société française ;
- cela permettra d'apporter plus d'égalité entre les femmes et les hommes.

En 2de6, il n'y a pas eu de véritable débat opposant deux camps aux avis différents : les élèves n'étaient globalement pas opposés à l'usage de l'écriture inclusive. Deux filles se sont clairement positionnées en faveur, ainsi qu'un garçon, qui a d'ailleurs utilisé l'argument suivant : « ça m'embêterait que, dans un groupe, s'il y a beaucoup de filles et que je suis le seul garçon, on dise tout le temps « elles », donc je comprends que les filles en aient marre qu'on dise « ils » quand c'est l'inverse ».

Globalement, les deux débats ont quand même largement porté sur la mise en œuvre de l'usage de l'écriture inclusive, les difficultés pour diffuser cet usage ou non, et finalement assez peu sur l'utilité potentielle de cette écriture pour lutter efficacement pour l'égalité entre femmes et hommes. Le choix d'un débat dont la préparation n'a pas été encadrée par la professeure explique sûrement le fait que ces débats aient été largement incomplets, ainsi qu'une consigne pas assez précise. Il faudrait donner comme consigne la question suivante : « l'écriture inclusive peut-elle être un levier pour plus d'égalité entre les femmes et les hommes ? ».

Les quelques minutes qui ont suivi les débats ont été l'occasion pour moi de faire un rappel sur l'actualité de ce débat, et notamment l'opposition à ce sujet au plus haut niveau de l'Etat, avec d'un côté le Premier ministre Edouard Philippe qui s'est publiquement exprimé contre l'usage de l'écriture inclusive⁴¹, et le Haut conseil à l'égalité femmes-hommes qui semble ne pas s'y opposer puisqu'il l'utilise dans ses rapports.

Enfin, je leur ai demandé s'il y avait eu des soucis de compréhension à propos de la dernière fiche consigne distribuée, puisque justement celle-ci a été rédigée à l'aide de l'écriture inclusive. Il est vrai que seulement deux mots ont été concernés, mais des mots qui étaient au cœur de la consigne. Les élèves ont répondu ne pas avoir eu de difficultés de compréhension, et ne pas avoir spécialement remarqué cet usage avant que je le signale. Deux éléments peuvent expliquer cela : soit les élèves ont spontanément réussi à comprendre l'écriture inclusive telle qu'elle a été utilisée dans ce contexte et ne l'ont pas vue car cela leur a semblé naturel... soit la consigne a été lue en diagonale et les élèves se sont concentrés sur les mots clés, la mise en œuvre et les noms des personnages à choisir, passant totalement à côté de cet usage.

De façon assez surprenante, une élève qui s'est affirmée contre l'usage de l'écriture inclusive lors du débat en EMC l'a utilisé pour la page de garde de son devoir-maison sur la Révolution française : « biographie d'un(e) partisan(e) de la Révolution française » et a travaillé sur Théroigne de Méricourt. Ce travail réalisé après le débat est peut-être le signe d'une évolution de sa réflexion sur cet usage.

⁴¹ https://www.francetvinfo.fr/societe/education/ecriture-inclusive/ecriture-inclusive-ce-que-contient-vraiment-la-circulaire-du-premier-ministre-edouard-philippe_2479507.html consulté le 8 mars 2018

Ou alors elle a souhaité reprendre telle quelle la consigne (en remplaçant les points par des parenthèses) sans réfléchir ou en espérant faire plaisir à l'enseignante.

Ces retours et réactions des élèves à une histoire plus mixte et à l'usage de l'écriture inclusive sont à mettre en parallèle des travaux qu'ils ont réalisés durant les expérimentations mises en place en classe.

B. Analyse des différentes expérimentations proposées

La première expérimentation sur la citoyenneté athénienne par le prisme des femmes n'a pas été un succès : les élèves ont retenu que les femmes sont exclues de la citoyenneté athénienne, mais sans se poser plus de questions sur le rapport à la citoyenneté et sa diversité. Parler des femmes en tant que groupe social, inclus dans l'ensemble du cours sans faire une « minute-femme », n'a pas permis d'aller au-delà de la simple exclusion de ces femmes du champ politique. Plutôt que de faire un catalogue de l'ensemble des exclus de la citoyenneté athénienne, il aurait fallu traiter cette question des limites à cette citoyenneté exclusivement sous l'angle des femmes dans un premier temps, en faisant travailler tous les élèves dessus à l'aide d'une fiche activité. Le document 1 dans l'activité qui a été proposé (annexe n°7) peut être enlevé, et remplacé par un extrait de *L'assemblée des femmes* d'Aristophane qui évoque le fonctionnement des institutions. Ensuite seulement j'aurai pu rajouter, à l'oral ou dans la trace écrite, que d'autres catégories de population sont aussi exclues : étrangers, esclaves.

Cette tentative ratée m'a permis de travailler différemment à propos de la citoyenneté qui se met en place lors de la Révolution française, en proposant une activité intitulée « du sujet au citoyen, une citoyenneté pourtant limitée » (annexe n°8). L'idée ici est de traiter les limites de la citoyenneté française à l'aune de la situation des femmes sur cette question. Une façon de faire assez classique, dont il faudra évaluer les résultats une fois l'activité faite avec les élèves : vont-ils comprendre que réfléchir aux exclus d'une citoyenneté permet d'en aborder sa profondeur, sa complexité et ses limites, ou juste retenir que les femmes sont exclues ?

Concernant la Malinche, son impact à moyen terme a été évalué à travers l'évaluation consacrée à ce chapitre. Après avoir travaillé la composition en classe, l'évaluation a pris la forme d'une composition très guidée avec les parties et sous-parties données aux élèves. Ainsi, dans la partie II « L'horizon européen s'élargit », la sous-partie B « les premiers contacts avec les autochtones » permet de mobiliser les connaissances sur la rencontre entre les Aztèques et les Espagnols, et la présence de traducteurs pour faciliter les échanges, la Malinche en l'occurrence.

Pour la première classe, sur trente-trois copies, quatre citent la Malinche, quatre jeunes filles qui ont

un certain intérêt pour la défense des droits des femmes, intérêt visible grâce à leurs travaux en EMC, leurs choix de sujet dans le cadre du thème « Egalité et discriminations » qui tournent principalement autour du sexisme. Dans la deuxième classe, plus d'élèves citent la Malinche dans leur copie : sept filles et deux garçons, soit moins d'un tiers de la classe. Mais seulement cinq la cite en évoquant son rôle de traductrice entre Espagnols et aztèques, les autres se contentent de la présenter comme cadeau fait par les aztèques aux Espagnols pour expliquer la nature des premières relations entre les deux peuples. Les deux perceptions renvoient à deux visions différentes : vue seulement comme un cadeau, la Malinche est une femme soumise, qui subit les événements sans que ses actes aient un impact sur leur déroulé, tandis que présentée comme traductrice, elle joue un rôle plus significatif auprès de Cortès et ses compagnons. Ses deux façons de présenter la Malinche par les élèves se retrouvent dans les questionnements historiographiques autour de l'histoire des femmes, entre la femme victime des premiers travaux, ou la femme actrice des travaux plus récents.

La différence entre les deux classes s'explique sûrement par la façon dont le cours a été dispensé : avec la première classe, la séance où j'ai abordé la Malinche a eu lieu avant les vacances d'hivers, tandis qu'avec la seconde classe, c'était après. Les deux classes ayant eu l'évaluation le même jour, les élèves de la deuxième classe avait peut-être l'exemple plus en tête.

Dans l'ensemble, seulement treize sur soixante-sept élèves se sont souvenus de la Malinche et l'ont utilisé comme exemple pour illustrer leur composition, alors que tous, à quelques exceptions près, ont cité Cortès et la conquête des Aztèques. Et dans le sondage n°2, seule une élève la cite comme personnage historique féminin, signe qu'à moyen terme, elle ne semble pas être entrée dans la mémoire des élèves. Il aurait sûrement fallu passer plus de temps que les quelques minutes utilisées au cours de la séance sur Tenochtitlan et sa conquête par les Espagnols, en insistant bien plus sur les conséquences du rôle de traductrice de la Malinche dans la conquête espagnole, et sans forcément préciser ses liens personnels avec Cortès, leur relation et la naissance de leur fils, afin d'éviter que les élèves la réduisent à la maîtresse, au « cadeau ».

L'exercice sur Emilie du Châtelet avait pour objectif de travailler sur la diffusion des sciences au XVIIIe siècle à travers le parcours et le travail d'une femme de sciences. Je rappelle la consigne donnée aux élèves (exercice complet annexe n°3) :

Vous devez produire un article argumenté et éventuellement illustré montrant qu'Emilie du Châtelet est une femme de sciences qui a participé à la diffusion d'un nouvel esprit scientifique au XVIIIe siècle.

En circulant entre les groupes pendant la première séance, j'ai pu observer qu'ils ont trouvé sans difficultés les informations à extraire des documents concernant la première partie de la consigne, « [...] montrant qu'Emilie du Châtelet est une femme de sciences [...] ». Les élèves se sont focalisés

sur la figure exceptionnelle en trouvant de nombreux exemples pour l'illustrer, et après ce travail de repérage, se sont directement lancés dans la deuxième étape du travail, à savoir l'élaboration de leur article. Cependant, la deuxième partie de la consigne, « [...] qui a participé à la diffusion d'un nouvel esprit scientifique et technique au XVIII^e siècle » était assez largement peu développée par les élèves, voire ignorée, malgré les exemples proposés. Oui, Emilie du Châtelet traduit Newton, et c'est « exceptionnel » pour une femme du XVIII^e siècle, mais pourquoi c'est important de traduire Newton ? Qu'est-ce que cela permet ? Dans quel mouvement cela s'inscrit-il ? Les élèves sont, au début, passés à côté de cet aspect-là de l'exercice. J'ai donc, pour les deux classes, interrompu le travail en groupe pour lire la consigne en classe entière une seconde fois, et cette fois-ci procéder à un découpage des termes de cette consigne. Quelques groupes ont compris quel était le problème et sont retournés à l'exploitation des documents. D'autres groupes n'ont pas compris, parce que le niveau général du groupe nécessitait d'explicitier plus clairement le problème et le découpage de la consigne en deux parties ; dans ce cas, je suis donc intervenue groupe par groupe pour les alerter et leur éviter de passer à côté de la moitié du travail demandé. Cette intervention a permis de limiter les dégâts, les travaux rendus traitent bien des deux aspects demandés : le parcours et le travail d'Emilie du Châtelet sont présents, et étudiés au regard du contexte du XVIII^e siècle et des Lumières, ce n'est pas que la femme exceptionnelle qui est étudiée mais aussi la façon dont son travail s'intègre dans un mouvement général de vulgarisation et de diffusion des sciences.

Ce format les a parfois inspirés : certains groupes se sont amusés à produire des titres « forts » pour leur article, des titres qui semblent indiquer que les élèves ont compris qu'exclure les femmes de l'histoire n'est pas une bonne chose : « Emilie du Châtelet, la science au féminin » / « Emilie du Châtelet : l'histoire d'une scientifique à ne pas louper » / « Femmes savantes cela existe ! ». Cependant certains insistent trop sur la dimension féminine d'Emilie du Châtelet, en réduisant sa dimension scientifique au fait que ce soit une femme.

Un groupe, dans le chapeau, dès la première ligne, la présente comme « fille de baron, ancienne amante de Voltaire, femme du marquis de Châtelet », avant enfin de dire que c'est une femme de science. Dommage de d'abord la réduire aux liens qu'elle peut avoir avec des hommes. Ces informations peuvent être présentes plus loin dans l'article, car elles expliquent en partie son histoire : sa naissance dans une famille aisée et de pouvoir, sa longue relation amoureuse, amicale et professionnelle avec Voltaire, son mariage avec un militaire qui lui laissera une grande liberté dans la vie qu'elle souhaite mener. Mais ce vieux réflexe de présenter les femmes selon les liens qu'elles ont avec des hommes est dommage car il ne met pas en avant ce qui est important chez Emilie du Châtelet. Ce même groupe consacre sept lignes pour citer les critiques dont Emilie du Châtelet a fait l'objet, notamment sur son physique, quand il y en a seulement trois pour parler de ses travaux publiés. Dire qu'elle a fait l'objet de critiques et qu'elle n'était pas un personnage unanimement

apprécié de ses contemporains, d'accord. Citer les critiques négatives sur son physique, c'est réduire cette femme à son physique, peu importe la valeur de son travail, et rejoindre ainsi la façon dont les femmes peuvent être globalement traitées au quotidien. Ce groupe de trois élèves n'a sûrement pas fait exprès d'accorder plus de place à ces critiques et de commencer par relier Emilie du Châtelet à des hommes, et ils ne se sont sûrement pas rendu compte des problèmes que cela pouvait soulever. Ils ont d'ailleurs conclu leur travail par la phrase suivante : « De part son travail qui surpassait bien des savants, elle montra bien par ses performances que les femmes ont une place dans le monde scientifique » ; « Emilie du Châtelet a donc su marquer sa génération mais aussi la nôtre en prouvant que les femmes peuvent faire autant partie de la société que les hommes ». Mais cela montre qu'il y a encore du travail face à certains réflexes, de parler des femmes par rapport aux liens qu'elles peuvent entretenir avec des hommes, par rapport à leur physique, plutôt qu'à leur travail.

Pour éviter à l'avenir ce type de propos, si je refais cet exercice avec d'autres classes, il faudra peut-être, dans la première séance de l'exercice où je parle des jeunes années d'Emilie du Châtelet, que je précise que la dimension « fille de – femme de – maîtresse de » n'a de sens que si on explique l'influence que cela a pu avoir sur son travail, idem pour les critiques dont elle a pu faire l'objet, du moment qu'elles ne se réduisent pas à son physique.

A l'inverse, deux groupes proposent dans leur chapeau les phrases suivantes : « [Emilie du Châtelet] est la première femme au monde à se consacrer entièrement aux sciences, elle est pourtant considérée comme l'inspiratrice et la muse de Voltaire » ; « bien que n'apparaissant dans les livres d'histoire que comme l'égérie de Voltaire, ... » ici, les élèves semblent vouloir dénoncer la façon dont Emilie du Châtelet peut être présentée, réduite à son rapport à un homme malgré tout ce qu'elle a pu accomplir d'elle-même.

Quelques groupes ont choisi de conclure leur article sur des conseils de lecture à leurs lecteurs et lectrices imaginaires. On retrouve dans leurs conseils l'ouvrage *Emilie ou l'ambition féminine au XVIIIe siècle* d'Elisabeth Badinter, dans lequel l'autrice revient longuement sur la vie d'Emilie du Châtelet. Un groupe précise d'ailleurs : « nous recommandons cette lecture car nous avons insisté sur le rôle de cette femme dans le monde scientifique mais elle était aussi avant l'heure une figure de l'émancipation de la femme », ce qui montre aussi qu'ils ont compris un des objectifs de ce travail, leur présenter des figures féminines fortes.

Dans l'ensemble, l'exercice semble avoir été apprécié par les élèves : il s'agissait d'un format différent de ce qui avait été fait jusque-là en classe et qui demande plus d'investissement de leur part. J'ai été satisfaite du travail fourni par les élèves, un travail qui a été mené sérieusement, et pour lequel j'ai eu des retours positifs de certains élèves qui ont apprécié traiter d'un sujet qu'ils imaginaient « ennuyant » – la diffusion des sciences au XVIIIe – sous le biais de l'étude d'un individu, de son parcours et de ses réalisations. Les informations données lors de la première partie des séances

consacrées à cet exercice, à propos de son éducation, ont été mobilisées pour décrire son milieu social d'origine et son éducation. La « réussite » globale de cet exercice m'invite à conclure qu'aborder les femmes à travers les femmes illustres peut être efficace. En effet, l'évaluation du chapitre a en grande partie portée sur Emilie du Châtelet, avec la consigne suivante :

Après avoir introduit le document, l'avoir replacé dans son contexte et avoir proposé une problématique, vous expliquez d'abord en quoi l'ouvrage *Principes* de Newton est important, puis vous abordez l'intérêt de sa traduction en français, et enfin vous terminerez en évoquant le rôle d'Emilie du Châtelet et des femmes savantes au XVIIIe siècle.

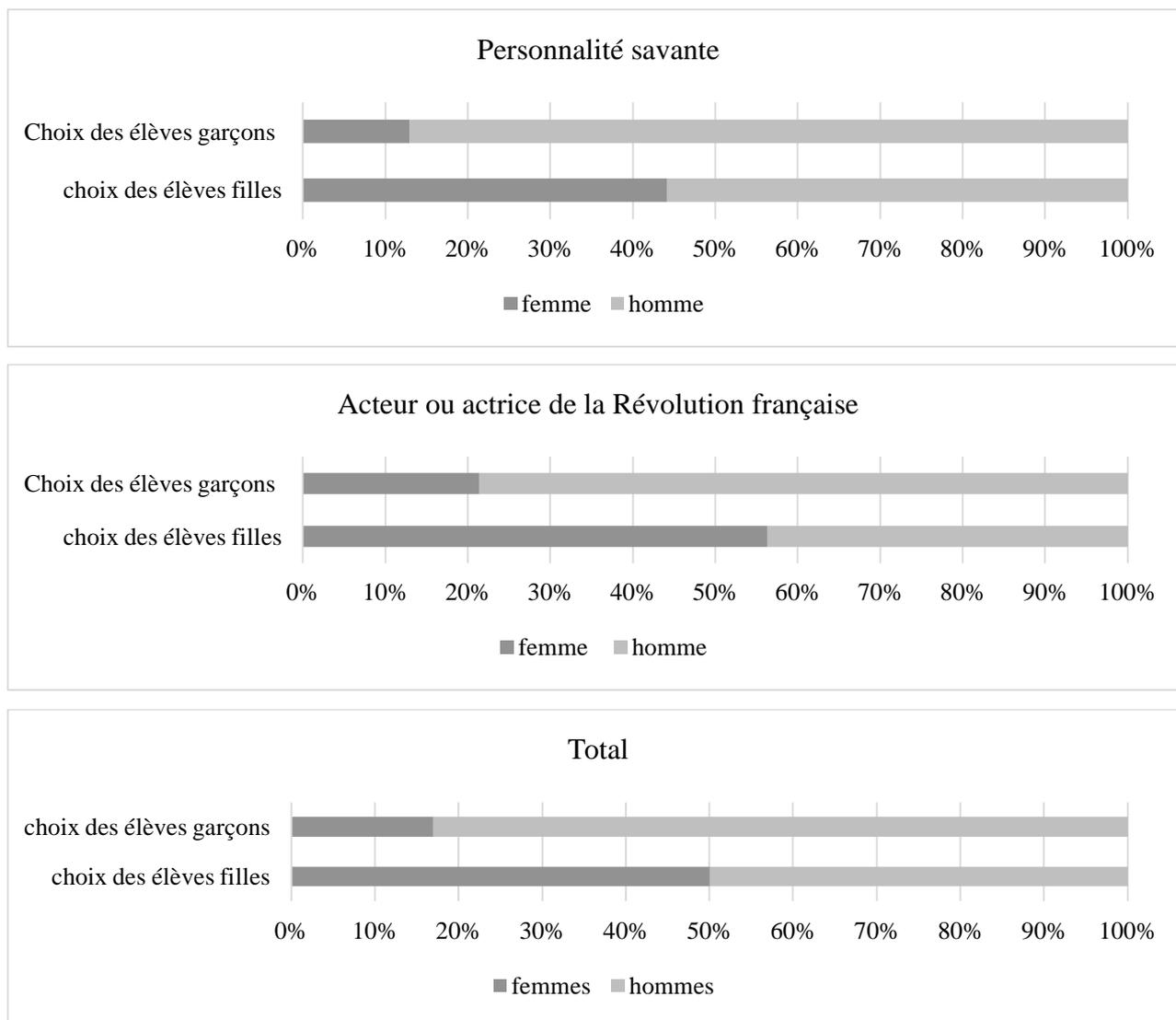
Le document étudié est l'éloge rendu par Voltaire à Emilie du Châtelet lors de la publication en 1759 de la traduction des *Principia* de Newton par Du Châtelet. J'attendais des élèves qu'ils remobilisent toutes les connaissances qu'ils ont pu acquérir sur son parcours et sur les moyens employés pour diffuser les sciences au XVIIIe. Pour la première partie du commentaire, il y a eu beaucoup de confusions entre Galilée et Newton dans de nombreuses copies, mais les deuxièmes et troisièmes parties sont mieux réussies, grâce au temps passé sur ces aspects du cours déjà (une heure pour le I sur Copernic et Galilée en classe, trois heures en activité de groupe / tâche complexe pour le II sur la diffusion des sciences au XVIIIe, ce déséquilibre de temps accordé au sujet a forcément joué sur la réussite de l'assimilation des connaissances). Mais cela montre aussi que les enjeux autour de cette figure ont été compris et remobilisés par les élèves dans leur copie, certains par exemple n'ont pas hésité à rappeler qu'elle avait été la première femme dont les travaux ont été publiés par l'Académie royale des sciences, qu'elle avait été membre de l'Académie de Bologne, etc.

L'exercice mené sur Emilie du Châtelet a donc permis d'apporter plus de mixité dans l'enseignement de l'essor des sciences et techniques au XVIIIe siècle, sans pour autant négliger les connaissances nécessaires à avoir sur le sujet comme la naissance des académies, le mouvement de traduction du latin vers les langues vernaculaires, la vulgarisation scientifique.

Enfin, deux expérimentations ont porté sur des fiches biographiques à réaliser où les élèves avaient le choix entre plusieurs personnages, avec à la fois des femmes et des hommes, avec pour objectif voir si certains choisissent des femmes quand elles sont présentes.

Les résultats, exprimés en pourcentage sur le total des élèves ayant rendu leur devoir dans les temps ou ayant exprimé leur choix, sont visibles dans les trois graphiques ci-dessous :

Graphiques n° 4 : choix des élèves à propos des exercices sur des biographies



Les élèves ont plus facilement choisi de travailler sur une femme quand il y a le même nombre de femmes ou d'hommes proposés. Quand il y a moins de femmes, cela se ressent, moins d'élèves travaillent sur des femmes. Les filles se sont bien plus saisies de cette occasion de travailler sur des personnages féminins que ne l'ont fait les garçons, puisque sur les deux exercices proposés la moitié d'entre elles ont choisi de travailler sur une femme, quand la majorité des garçons a choisi de travailler sur un homme. Cela rejoint l'idée développée dans la partie « Attentes institutionnelles et enjeux civiques » à propos de l'histoire qui fournit aux élèves une mémoire commune, des références et des modèles.

Lors du rendu de la fiche sur une personnalité savante, un élève a expliqué avoir trouvé assez peu d'informations sur la personne choisie, Eva Ekeblad, savante suédoise, en-dehors de Wikipedia. Et en effet sa fiche reprend celle disponible sur Wikipédia. Une autre élève qui a également choisi de travailler sur Eva Ekeblad a fait le choix d'ajouter d'autres éléments, à propos notamment de sa mémoire (annexe n°9). Et il est vrai qu'à propos d'Eva Ekeblad, beaucoup de ressources en anglais

existent sur internet, mais peu sont en français. Pour pallier à cette difficulté, il aurait fallu que j'intègre une liste de références facilement accessibles pour les élèves, ou encore demander à un collègue d'anglais de traduire un ou deux articles. Cela aurait même pu faire l'objet d'un travail interdisciplinaire, pourquoi pas. Mais cette facilité d'accès dépend des personnages : par exemple sur Maria Agnesi ou Maria Sibylla, respectivement mathématicienne et naturaliste, il existe bien plus de références accessibles facilement sur internet.

Une élève a justement choisi de travailler sur Anna Maria Sibylla, une des premières naturalistes et entomologistes. Après avoir expliqué ce qu'est l'histoire naturelle, elle commence sa biographie avec ces quelques lignes :

« Pourtant, peu de gens sont capables de citer le nom de Maria Sibylla Merian qui fut à la fois une grande naturaliste, entomologiste allemande mais aussi une artiste peintre remarquable. L'histoire oublie peut-être plus facilement le nom des femmes qui ont pourtant contribué à enrichir le savoir scientifique de l'humanité. Qui est Anne Maria Sibylla Merian, artiste de talent, femme indépendante et scientifique reconnue ? ». Ici, l'élève a visiblement voulu exprimer son envie de voir plus de femmes en histoire, notamment quand leurs travaux ont justement eu une réelle importance pour l'avancée d'une discipline. Elle conclue d'ailleurs son travail de la façon suivante « Maria Sibylla est une femme remarquable, moderne, indépendante et brillante. Elle est aujourd'hui reconnue comme une femme savante du XVIIe siècle ayant contribué comme les hommes à mieux comprendre le monde ». Soit l'élève a été positivement influencée par les recherches faites pour réaliser son travail, soit elle a déjà une sensibilité pour l'histoire des femmes, l'égalité de traitement entre femmes et hommes et laisse s'épanouir cette sensibilité à travers ce travail.

Les fiches réalisées sur des femmes savantes sont assez inégales : beaucoup se concentrent uniquement sur la femme, sa vie, sa famille, son parcours dans les grandes lignes mais sans forcément insister sur ses travaux et leur apport pour les sciences de l'époque et encore aujourd'hui, malgré la consigne. Certaines sont tout de même de qualité et reprennent les deux aspects vus avec Emilie du Châtelet : l'individu en tant que tel, sa vie, son parcours, puis ses travaux et leur apport, leur influence pour les sciences à l'époque. Une élève a par exemple choisi de travailler sur la naturaliste Anna Maria Sibylla (annexe n°11). Elle a souligné ses origines familiales et leur influence sur son travail. Elle insiste aussi sur ses travaux de naturaliste, ses publications, leur impact sur sa discipline. Les deux aspects vus avec Emilie du Châtelet sont ici présents : la femme de science qui revêt un caractère exceptionnel vu les conditions de l'époque, et les travaux menés et leur apport pour les sciences.

Ainsi, les différentes expérimentations menées ont permis d'obtenir une variété de résultats. Lorsque le choix ait proposé aux élèves, les femmes ne sont pas mises de côté. Les élèves ne semblent pas réfractaires à l'idée d'étudier des femmes, de travailler sur leurs parcours pour illustrer les

éléments de cours. Certains exposent même le souhait de travailler plus souvent sur des femmes et sur des problématiques propres aux femmes, ce que le programme de seconde ne permet actuellement pas. Introduire plus de mixité dans le programme actuel est en tout cas possible et les exercices menés ont dans l'ensemble été réalisés sérieusement par les élèves.

L'histoire mixte ouvre ainsi à une nouvelle lecture des « grands moments », des évolutions de l'histoire, en intégrant plus de femmes au côté des hommes déjà présents dans les programmes de l'histoire enseignée.

Je ne voulais pas parler de femmes pour seulement parler des femmes, mais les intégrer au mieux au programme de seconde pour apporter un nouveau regard et apporter plus de diversité. Les femmes sont présentes partout, elles représentent la moitié de l'humanité, des sources et des supports existent afin de travailler l'histoire des femmes et du genre et l'intégrer dans nos enseignements pour plus de mixité. Ce n'est pas toujours évident de le faire, les programmes ne sont pas systématiquement construits dans cet objectif, même si des efforts sont faits. On ne peut cependant pas se contenter de quelques chapitres sur l'ensemble du programme d'histoire du secondaire qui s'intéressent spécifiquement aux femmes, à leurs droits, à leurs conditions de vie. On peut dire qu'on ne s'y intéresse pas, et c'est un droit. Mais on ne peut pas dire qu'il est impossible d'intégrer les femmes au sein des programmes d'histoire du secondaire.

Il reste difficile d'évaluer à si court terme l'impact sur les élèves. Pour celles et ceux qui étaient déjà sensibles à l'égalité femmes-hommes, le cours a pu les conforter dans leur sensibilité. Certaines élèves filles ont exprimé avoir apprécié un cours où les femmes ont eu plus de place et ont pu ainsi se sentir valorisées. Mais les élèves qui ne sont pas intéressés par ces questions-là, voire qui s'y opposent, ne l'ont pas frontalement exprimé et ont fait les exercices comme les autres, et il est difficile de savoir quels effets cette volonté de faire plus d'histoire mixte a eu sur eux. Les élèves ont, en tout cas, été confrontés à la présence des femmes dans l'histoire pour aller au-delà de leur simple exclusion.

En parallèle de l'enseignement de l'histoire, celui de géographie peut également servir à la promotion de cette égalité. La géographie du genre tente à son tour de déterminer les raisons de l'exclusion des femmes de certains espaces, et l'introduction de plus de mixité dans les programmes de géographie et les ressources utilisées peut être une autre façon de sensibiliser les élèves à l'égalité entre les femmes et les hommes.

Bibliographie :

Histoire des femmes et du genre – Historiographie et sources

Farge, A. (1989) *Le goût de l'archive*, Paris : Editions du Seuil, partie « Présence d'elle », pp. 43-56

Perrot, M. (sous la direction de) (1984), *Une histoire des femmes est-elle possible*, Paris : Rivages

Sohn, A-M. (sous la direction de) (2013), *Une histoire sans les hommes est-elle possible : genre et masculinités*, Lyon : ENS Editions

Thébaud, F. (2007), *Ecrire l'histoire des femmes et du genre*, Lyon : ENS Editions

Histoire des femmes et du genre - enseignement de l'histoire

Ouvrages

Guillaume, D. (1999). *Le destin des femmes et l'école, Manuels d'histoire et société*, L'Harmattan

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

Lucas, N. (2005). Les femmes dans les ouvrages scolaires d'histoire du second degré : Histoire recherche, histoire à enseigner, décalages et dissymétries, in Bruillard, E., *Le manuel scolaire, regards croisés*, CNDP

Articles – Rapports

Cadene, N. (2005). Pourquoi enseigner l'histoire des femmes et du genre, colloque Mnemosyne, Lyon, IUFM, 8 mars 2005

Rignault, S., Richert, P. (1997). Les représentations des hommes et des femmes dans les livres scolaires : rapport au Premier ministre, *La documentation Française*

Wieviorka, A. (2003). Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ? Avis et rapport du Conseil économique et social

Zancarini-Fournel, M. (2004). La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire, *Cahiers d'histoire*, 93

Manuels scolaires

Dermejian G., Jami I., Rouquier A., Thebaud F. (sous la direction de) (2011), *La place des femmes dans l'histoire, une histoire mixte*, Paris : Belin

Annexes

Annexe n°1a

Sexe : Femme – Homme (entourer le sexe concerné)

- Citez trois personnages historiques du monde de la politique

.....
.....

- Citez trois personnages historiques du monde des arts

.....
.....

- Citez trois personnages historiques du monde des lettres

.....
.....

- Citez trois personnages historiques du monde des sciences

.....
.....

Annexe n°1b

Sexe : Femme – Homme (entourer le sexe concerné)

- Citez trois personnages historiques féminins du monde de la politique, puis des arts, des lettres, et enfin des sciences

.....
.....
.....

- Pourquoi selon vous l’histoire des femmes est-elle moins vue en classe ?

.....
.....
.....

- Dans quels domaines selon vous est-il plus facile d’étudier la place des femmes dans l’histoire ?

.....
.....
.....

- Savez-vous expliquer la différence entre l’usage de ces deux termes ou expressions : les Hommes – les êtres humains ?

.....
.....
.....

Annexe n°2 : Tableaux récapitulatifs des noms cités lors du premier sondage – consigne serrée

Tableau des noms cités par les élèves de sexe féminin

Noms	Elèves qui citent ce nom
Marie Curie	28
Simone Veil	17
Angela Merkel	12
Marylin Monroe	12
Anne Franck	12
George Sand	10
Hillary Clinton	9
Jeanne d'Arc	8
Frida Kahlo	7
Cléopâtre	6
Marine Le Pen	6
JK Rowling	5
Mme de Sévigné	5
Ségolène Royal	4
Noms cités à trois reprises : Elisabeth II ; Bernadette Chirac ; Michelle Obama	3
Noms cités à deux reprises : Anne Hidalgo ; Sélena Gomez ; Edith Piaf ; Camille Claudel ; Agatha Christie ; Rihanna ; Theresa May ;	6
Noms cités à une reprise : Brigitte Macron ; Claude Pietragalla ; Rama Yada ; Sœur Teresa ; Eva Joly ; Lady Gaga ; Rosa Parks ; Louane ; Dalida ; Victoria ; Margaret Thatcher ; Berthe Marisot ; Mary Cassat ; Carla Bruni ; Delphine de Vigan ; Marianne ; Ella Fitzgerald ; Valérie Trierveller ; Marie-Antoinette ; Françoise Dolto ; Selma Hagerlif ; Beate Klarsfeld ; Colette ; Nefertiti ; Kressman Taylor ; Judy Blum ; Astrid Lingen ; Mireille Mathieu	28

Tableau des noms cités par les élèves de sexe masculin

Noms	Elèves qui citent ce nom
Marie Curie	14
Simone Veil	11
Angela Merkel	9
Anne Franck	9
Jeanne d'Arc	8
Marylin Monroe	8
George Sand	6
JK Rowling	6
Cléopâtre	5
Hillary Clinton	5
Elisabeth II	5
Marine Le Pen	4
Theresa May	3
Noms cités à deux reprises : Brigitte Macron ; Agatha Christie ; Rosa Parks ; la Joconde ; Marie-Antoinette ; Edith Piaf	6
Noms cités à une reprise : Margaret Thatcher ; Marion Cotillard ; Coco Chanel ; Catherine de Médicis ; Pénélope ; Bernadette Chirac ; Rosa	16

Luxembourg ; Diana ; Anne d'Autriche ; France Gall ; Michelle Obama ; Sylvie Vartan ; Françoise Giroud ; Claire Chazal ; Mme de Sévigné ; Athena	
--	--

Annexe n° 3 : Comment se diffusent les sciences à l'époque des Lumières ? L'exemple d'Emilie du Châtelet

Consigne : Vous êtes un groupe de journalistes et le journal dans lequel vous travaillez a décidé de publier un numéro spécial sur des femmes au parcours incroyable et pourtant méconnues du public. A l'aide d'un ensemble documentaire fourni par la rédactrice en chef (votre enseignante), vous devez produire un article argumenté et éventuellement illustré montrant qu'Emilie du Châtelet est une femme de science qui a participé à la diffusion d'un nouvel esprit scientifique au XVIIIe siècle.

Mise en œuvre : vous disposez de deux heures en classe pour étudier les documents, extraire les informations nécessaires à votre rédaction et rédiger votre article, puis éventuellement d'une heure en salle informatique pour préparer la mise en page de votre article. Enfin, vous déposerez votre travail sur l'espace groupe 24_HIGEO sur Liberscol.

Quelques questions guides pour vous aider (facultatif) :

- Quelle a été son éducation ?
- Quelle était la réputation scientifique d'Emilie du Châtelet ?
- Comment a-t-elle été représentée en femme savante ?
- Comment a-t-elle favorisé la circulation des connaissances scientifiques ?
- De quelle façon était-elle insérée dans un réseau scientifique européen ?
- De quelle façon travaillait-elle ?
- ...

Les idées soumises ne le sont qu'à titre indicatif (vous pouvez bien sûr ajouter d'autres idées, les reformuler, etc).

Etapes du travail	Compétences travaillées	Barème
Evaluation du travail lors des séances de préparation	Participation de chaque membre à la préparation de l'article	/2
	Cohésion du groupe : les différents membres ont su travailler ensemble	/2
	Travail autonome, sérieux et appliqué lors des séances de préparation	/4
Total = 8 points		
Evaluation de la réalisation finale	Respect de la consigne	/2
	Soin apporté à la mise en page de l'article, à l'orthographe	/2
	Sélectionner des informations dans un document	/4
	Article organisé et structuré en plusieurs parties	/4
Total = 12 points		

Annexe n°4 : Réaliser une fiche biographique sur une figure savante du XVIe au XVIIIe siècle

Consigne : vous devez réaliser une fiche biographique sur un.e savant.e européen.ne qui a vécu entre le XVIe et le XVIIIe siècle, sur ses origines, son éducation, sur son œuvre et l'impact de son travail sur les sciences et techniques à l'époque et au-delà.

Vous devez choisir une personne parmi la liste suivante : Johannes Kepler – Tycho Brahé – Maria Agnesi - Vésale – Francis Bacon – René Descartes – Blaise Pascal – Isaac Newton – James Watt – Denis Papin – Laura Bassi - Antoine Laurent de Lavoisier – Robert Boyle – Thomas Newcomen – Maria Winkelmann – Maria Sybilla - Pierre-Louis Maupertuis –William Harvey – Eva Ekeblad
Cette fiche doit être organisée en plusieurs parties, ne pas dépasser deux pages, et peut être illustrée. Elle peut être réalisée à la main ou à l'ordinateur.

Conseils de recherche : Inutile de recopier la page Wikipedia du savant en question : mon premier réflexe lors de la correction sera de le vérifier. Vous avez à votre disposition au CDI des encyclopédies, des dictionnaires de nom propre, des livres, périodiques, etc, et Internet dispose d'autres ressources que Wikipédia.

Contenu de la fiche biographique		Forme et sérieux du travail	
Propos structuré, organisé en thèmes	/4	Expression, orthographe	/2
Informations justes et cohérentes	/8	Présentation soignée et organisée de la fiche, texte justifié	/2
Biographie illustrée d'un document commenté (reproduction d'un portrait, d'un événement auquel participe le personnage... par exemple), dont la source est indiquée	/2	Note totale :	
Bibliographie des ressources utilisées	/2		

Annexe n°5 : Réaliser une fiche biographique sur une figure de la Révolution française - DM

Consigne : à deux, vous devez réaliser une fiche biographique sur une figure de la Révolution française. Quatre personnages vous sont proposés, répartis entre deux camps différents. A vous de choisir une personne parmi les quatre proposées :

- Les partisan.e.s de la Révolution française : Théroigne de Méricourt OU Jean-Paul Marat
- Les opposant.e.s à la Révolution française, membres de la Contre révolution : Charlotte Corday OU Jacques Cathelineau

Votre fiche devra aborder les éléments suivants : les origines sociales et familiales de l'individu choisi, son éducation, son parcours professionnel et politique, le contexte historique dans lequel son parcours s'inscrit, et enfin, le plus important, quel est son rôle, son impact sur le déroulé de la Révolution française.

Conseils de recherche : de nombreuses ressources sont disponibles au CDI : dictionnaire des noms propres, encyclopédie, périodiques historiques... En utilisant *Esidoc*, vous trouverez des articles de périodiques historiques notamment.

Contenu de la fiche biographique		Forme et sérieux du travail	
Propos structuré, organisé en thèmes	/4	Expression, orthographe	/2
Informations justes et cohérentes	/7	Présentation soignée et organisée de la fiche, texte justifié	/2
Biographie illustrée d'un document commenté (reproduction d'un portrait, d'un événement auquel participe le personnage... par exemple), dont la source est indiquée	/3		
Bibliographie des ressources utilisées	/2	Note totale :	

Annexe n°6 : 2° sondage fait auprès des élèves, avril 2018

Sexe (souligner la bonne réponse) : femme - homme

- Préférez-vous étudier l'histoire des femmes exceptionnelles, ou l'histoire des femmes en tant que groupe ? Cochez votre réponse parmi les deux propositions ci-dessous :

Etudier les femmes en tant que groupe social (exemple : les femmes pendant la Révolution française)

Etudier le parcours de femmes célèbres (ex : Emilie du Châtelet)

- De quelle façon préférez-vous que l'histoire des femmes soit faite en classe ? Cochez votre réponse :

Avec des parties exclusivement réservées à l'action des femmes au sein des chapitres (ex : les femmes pendant la Première guerre mondiale)

En intégrant cette histoire dans tout le chapitre (ex : les exclus de la citoyenneté athénienne ; les cahiers de doléances rédigés en 1789)

- Citez 5 personnages historiques féminins :

(Attention à la confusion entre personnage historique – dont l'action a eu un impact sur le déroulé des évènements – et personnalité publique – célébrité)

- Selon vous, est-il utile de faire plus d'histoire des femmes en classe ? Pourquoi ?

Consigne : en groupe, à l'aide du ou des document(s) proposé(s), répondez aux questions suivantes. Ce travail vous servira ensuite pour une mise en commun avec les membres des autres groupes travaillant sur des sujets différents. L'objectif final de ce travail est d'établir une trace écrite commune à propos de la citoyenneté à Athènes du Ve au IVe siècle avant JC.

Document 1 : La condition de l'épouse

Ischomaque¹ parle à sa jeune épouse

« Tu devras rester à la maison, faire partir tous ensemble ceux des serviteurs dont le travail est au-dehors ; il faudra surveiller ceux qui doivent travailler à la maison, recevoir ce que l'on apportera, distribuer ce que l'on devra dépenser, penser à l'avance ce qui devra être mis de côté et veiller à ne pas faire en un mois la dépense prévue pour une année. Quand on t'apportera de la laine, il faudra veiller à ce qu'on en fasse des vêtements pour ceux qui en ont besoin, veiller aussi à ce que le grain de la provision reste bon à manger. Parmi les tâches qui t'incombent, il en est toutefois une qui te paraîtra désagréable : lorsqu'un serviteur est malade, tu devras veiller à ce qu'il reçoive les soins nécessaires. »

Xénophon, *Économique*, VII, 35-37.

1 : Ischomaque était un riche propriétaire athénien, personnage principal de la seconde partie de *l'Économique* de Xénophon

Document 2 : Des femmes prêtresses

« Sur l'Acropole, les archéologues ont mis au jour la base circulaire d'une statue en bronze érigée vers 360 avant JC, dont l'inscription, bien restaurée, célèbre la longue activité de la prêtresse Lysimaché au service d'Athéna Polias - l'Athéna de la cité. [...] Lysimachè eut ainsi la charge du principal culte de la communauté pendant plus d'un demi-siècle. [...] Selon toute vraisemblance, l'effigie fut votée à l'initiative du peuple athénien, à une époque où seuls quelques grands stratèges avaient déjà été distingués de la sorte sur l'Agora. C'est que Lysimaché jouissait d'une aura extraordinaire dans la cité, comme l'atteste une pièce d'Aristophane, *Lysistrata*, représentée en 411 avant JC. »

Azoulay Vincent, « Athènes, citoyenneté et démocratie au Ve siècle avant JC », *Documentation photographique*, n°8111, mai-juin 2016

Document 3 : L'accès à la citoyenneté

"La troisième année qui suivit, sous [l'archontat d'] Antidotos [451/450 av. JC], à cause du nombre croissant de citoyens et sur la proposition de Périclès, on décida de ne pas laisser jouir de droits politiques quiconque ne serait pas né de deux citoyens."

Aristote, *Constitution d'Athènes*, Livre XXVI, 4

Questions :

1. Quel rôle est mis en avant dans le document 1 ?
2. Avec le document 2 et la page 55 du manuel, déterminez au sein de quelle dimension de la citoyenneté athénienne les femmes peuvent trouver leur place.
3. Que signifie, dans le document 3, être « né de deux citoyens » ? Que cela signifie-t-il pour les femmes athéniennes ?
4. A l'aide de vos réponses, répondez à la question suivante : Quelle est la place des femmes dans la citoyenneté athénienne et ses différentes dimensions ?

Document 1 : La citoyenneté dès 1789

« Tous les habitants d'un pays doivent y jouir des droits de citoyens passif : tous ont la protection de leur personne, de leur propriété, de leur liberté, etc., mais tous n'ont pas droit à prendre part active dans la formation des pouvoirs publics ; tous ne sont pas citoyens actifs. Les femmes du moins dans l'état actuel, les enfants, les étrangers, ceux encore qui ne contribueraient en rien à soutenir l'établissement public, ne doivent pas influencer activement sur la chose publique. Tous peuvent jouir des avantages de la société ; mais ceux-là seuls qui contribuent à l'établissement public sont comme les vrais actionnaires de la grande entreprise sociale. Eux seuls sont les véritables citoyens actifs, les véritables membres de l'association »

Sieyès, texte lu les 20 et 21 juillet 1789 au Comité de la Constitution

1. A l'aide du schéma de la Constitution p. 257, expliquez quelles sont les deux catégories de citoyens qui sont établies en 1789 et confirmées par la Constitution de 1791. Qu'est-ce qui différencie ces deux catégories ?

Document 2 : Plaidoyer pour l'égalité politique

«[Les philosophes et les législateurs] n'ont-ils pas violé le principe de l'égalité des droits en privant tranquillement la moitié du genre humain de celui de concourir à la formation des lois, en excluant les femmes du droit de cité ? [...] Il serait difficile de prouver que les femmes sont incapables d'exercer les droits de cité. Pourquoi des êtres exposés à des grossesses et à des indispositions passagères ne pourraient-ils pas exercer des droits dont on a pas imaginé de priver les gens qui ont la goutte tous les hivers et qui s'enrhument aisément ? [...]

On dit qu'aucune femme n'a fait de découverte importante dans les sciences, n'a donné de preuve de génie dans les arts, dans les lettres etc. ; mais sans doute on ne prétendra point n'accorder le droit de cité qu'aux seuls hommes de génie. »

Condorcet, *Sur l'admission des femmes au droit de cité*, 3 juillet 1790

2. Que dénonce Condorcet ? Quels arguments utilise-t-il pour cela ?

Document 3 : Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne, Olympe de Gouge, 1791

Préambule

Les mères, les filles, les sœurs, représentantes de la nation, demandent d'être constituées en Assemblée nationale. Considérant que l'ignorance, l'oubli ou le mépris des droits de la femme, sont les seules causes des malheurs publics et de la corruption des gouvernements, ont résolu d'exposer dans une déclaration solennelle, les droits naturels, inaliénables et sacrés de la femme [...]

Article premier – La femme naît libre et demeure égale à l'homme en droits. [...]

Art. 4 – La liberté et la justice consistent à rendre tout ce qui appartient à autrui ; ainsi l'expérience des droits naturels de la femme n'a de bornes que la tyrannie perpétuelle que l'homme lui oppose ; ces bornes doivent être réformées par les lois de la nature et de la raison [...]

Art 10 – Nul ne doit être inquiété pour ses opinions même fondamentales, la femme a le droit de monter sur l'échafaud, elle doit avoir également celui de monter à la tribune [...]

3. Relevez les arguments utilisés en faveur de l'égalité entre femmes et hommes.
4. A quel autre texte ressemble ce texte ? Quel lien pouvez-vous faire entre ces deux textes ?

Document 4 : 3 p. 255

5. Présentez le document.

6. Comment est représentée la participation politique des femmes ?

- ⇒ Bilan : rédigez un paragraphe argumenté expliquant les limites de la citoyenneté qui se met en place en France à partir de 1789, la place des femmes dans cette citoyenneté et les réactions que cette place suscite.

Eva Ekeblad

Sa vie

La comtesse Eva Ekeblad est née le 10 juillet 1724 et est morte le 15 mai 1786 en Suède. Elle est née sous le nom d'Eva De la Gardie. En 1740, elle se marie avec Claes Claesson Ekeblad, avec qui elle aura une fille et six garçons. Cette aristocrate est une physicienne, salonnière¹ et agronome². Elle est la première femme élue à l'Académie royale des sciences de Suède en 1748. L'Académie ne la considérera que comme un membre honoraire en 1751, contrairement aux hommes qui, eux, sont des membres à part entière. La plus part de ses découvertes ont été faites à partir de la pomme de terre.



Portrait d'Eva Ekeblad

Son apport à la science

La découverte, par Eva Ekeblad, de la production de fécula et de brännvin³ à partir de la pomme de terre a fait de ce tubercule, réservé auparavant à la noblesse, un aliment de base en Suède à partir de 1746. Depuis cette date, les épisodes de famine ont été réduits et les céréales ont été uniquement utilisées pour la production de pain.

En 1751, Eva Ekeblad découvre que l'on peut blanchir, avec du savon, les tissus et les fils en coton.

En 1752, elle remplace les composants dangereux des cosmétiques par de la poudre de pomme de terre.

Un doodle à sa mémoire

Cette image est un doodle créé le 10 juillet 2017 par Google pour célébrer le 293^e anniversaire de la naissance d'Eva Ekeblad. On peut y voir son profil sculpté dans une pomme de terre ainsi que de la fécula et des épluchures. Ceci est un clin d'oeil à ses principales recherches et découvertes autour de la pomme de terre.



Définition des termes

- 1 Personne qui organise des salons
- 2 Personne étant spécialisée dans les sciences de l'agriculture
- 3 Alcool suédois

V bonne
idée.

Bibliographie et sitographie

- *Dictionnaire encyclopédique de poche*, Hachette, 2013-2014 (Définition)
- <https://fds.lereset.org/rueDuFoin>
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Eva_Ekeblad#Vie_priv%C3%A9e (Mari et enfants)
- <https://www.laboratoryequipment.com/news/2017/07/swedish-scientist-eva-ekeblad-who-fed-multitude-honored-google-doodle> (Portrait)
- <http://www.google.com/doodles/eva-ekeblads-293rd-birthday> (Doodle)

Anna Maria Sibylla Merian



PRESENTATION

Maria Sibylla, naturaliste et artiste peintre dans les domaines de la zoologie et de la botanique. Allemande, née en 1647 et décédée en 1717. Elle aura consacré sa vie à l'avancement des connaissances sur la métamorphose d'insectes et de petits animaux.

SON ENFANCE

Issue d'une famille qui se caractérise par les arts visuels, composée d'illustrateurs et d'éditeurs, dont son père (éditeur) qui mourra l'année de ses 3 ans. Elle commencera dès le plus jeune âge à s'intéresser à la vie de la nature. Une envie qui sera soutenue par le nouvel époux de sa mère qui, lui aussi, travaillait dans les arts (artiste-peintre floral).

SA VIE PROFESSIONNELLE

C'était une femme entreprenante, qualificatif notamment dû à son voyage où elle s'engagera avec l'une de ses filles pendant 21 mois au total. Cette aventure lui aura permis de publier son premier ouvrage : Neues Blumenbuch (qui

comportera plusieurs volumes par la suite).
A une époque où les places de la femme sont restreintes dans les domaines de la science et des voyages d'explorations, elle témoignait d'une audace qu'appréciaient ses contemporains.

UN IMPACT POSITIF SUR LA SCIENCE

Elle aura eu la reconnaissance d'être la première femme à avoir donné à la science un aspect microscopique de la nature grâce à la précision et aux couleurs justes de ses dessins. C'est également elle qui aura soumis le concept du « cycle de la vie », d'une « chaîne alimentaire », et « d'interaction entre les vivants ». Elle aura été reconnue par les générations suivantes de naturalistes, dont Carl von Linné, mais aussi par son image représentée sur des billets en Russie.

Cependant, assimilée par certains comme « femme non savante », de mère, de femme au foyer, son don restera, pendant en certain temps, non reconnu par le monde scientifique...



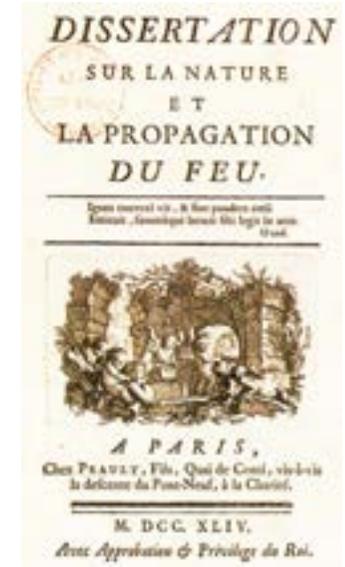
Document 1 : Une savante au XVIIIe siècle. Huile sur toile de Maurice Quentin de la Tour, XVIIIe siècle, collection privée, château de Breteuil



Document 2 : page de garde de l'ouvrage *Instituzioni de physique*. Publié en 1740, Emilie du Châtelet le destine à l'éducation scientifique des plus jeunes. Le succès est tel qu'il est traduit en italien en 1743, et vaut à Emilie du Châtelet de rejoindre, en 1746, les rangs de l'académie de Bologne, la seule ouverte aux femmes à l'époque.



Document 3 : page de garde de l'ouvrage *Dissertation sur la nature et la propagation du feu*, publié en 1744. Selon une pratique courante du XVIIIe siècle, l'Académie royale des sciences de Paris proposa en 1739 aux savants et amateurs une question dérivant des travaux de Newton, « qu'est-ce que le feu ». L'anonymat des réponses a permis à Emilie du Châtelet de présenter son travail. Si elle n'obtint pas le prix, son travail a tout de même été remarqué et publié aux frais de l'Académie, une première pour une femme en France.



Document 4 : Mme du Châtelet au cœur d'un réseau de savants

Louis Moreau de Maupertuis (1698-1759) entend vérifier la théorie de Newton selon laquelle la Terre est aplatie aux pôles. Il reçoit cette lettre d'Emilie du Châtelet un peu avant son départ pour l'expédition financée par Louis XV.

Je n'ai été que cinq jours dans mon voyage, aller, venir et séjourner. Je n'ai été que six heures à Paris. Une des consolations d'un voyage si désagréable était l'espérance de vous voir, elle a été cruellement trompée. Vous ne vous contentez pas de m'abandonner pour le pôle, vous m'enlevez Clairaut et Algarotti¹, sur lesquels je comptais bien plus que sur vous. [...] Vous allez donc vous geler pour la gloire, pendant qu'elle brûle La Condamine². Vous m'avouerez qu'on y va par des chemins différents. Je ne sais si je dois me promettre que vous me rendrez compte de tout ce qui vous arrivera, mais je ne puis m'empêcher de le désirer.

Mme du Châtelet à M. de Maupertuis, 2 octobre 1735

Document 5 : Emilie du Châtelet, enceinte, travaille à la rédaction de Newton.

« Savez-vous la vie que je mène depuis le départ du roi¹ ? Je me lève à 9 heures, quelques fois à huit, je travaille jusqu'à trois, je prends mon café à trois heures ; je reprends le travail à quatre, je le quitte à dix pour manger un morceau seule, je cause jusqu'à minuit avec M. de Voltaire, qui assiste à mon souper, et je reprends le travail à minuit jusqu'à cinq heures. Quelquefois j'attends après M. Clairaut², et j'emploie mon temps à mes affaires et à revoir mes épreuves³. [...] Tout le monde sans exception est refusé pour souper, et je me suis fait une loi de ne plus souper dehors pour pouvoir finir. Je conviens que si j'avais mené cette vie depuis que je suis à Paris, j'aurais fini à présent. Ma santé se soutient merveilleusement. Je suis sobre et je me noie d'orgeat, cela me soutient. Mon enfant remue beaucoup et se porte, à ce que j'espère, aussi bien que moi. »

Lettre de Mme du Châtelet au marquis de Saint-Lambert, Paris, 21 mai 1749, dans *Emilie du Châtelet, Lettres d'amour au marquis de Saint-Lambert*, ed. Anne Soprani, 1997

1. Le duc de Lorraine et roi de Pologne qui vient de quitter la cour de Versailles le 28 avril
2. Alexis Clairaut, mathématicien et physicien, qui aide Mme du Châtelet dans sa traduction et son commentaire de Newton
3. Le manuscrit de sa traduction des *Principia*



Document 6 : La traductrice des *Principes* de Newton

Voltaire écrit à sa table. Il est éclairé par un miroir tenu par Emilie du Châtelet qui reflète la lumière venant de Newton.

Frontispice des *Eléments de la philosophie de Newton* de Voltaire, 1738

Newton (1643-1727) est considéré comme l'un des fondateurs de la science moderne au XVIIe siècle. Dans son ouvrage *Principia*, publié en 1687, il expose la théorie de la gravitation universelle et poursuit la défense de l'héliocentrisme.

Avant tout, une travailleuse acharnée

Ses connaissances en latin lui permettent de traduire *Principia* de Newton, l'un des fondateurs des sciences modernes. L'ouvrage traduit sera d'une grande importance pour les scientifiques des lumières comme Voltaire.



On voit ci-dessus le frontispice des *Eléments de la philosophie de Newton à Voltaire* où Émilie du Châtelet est représentée comme reflétant la lumière de Newton (en haut) à Voltaire écrivant à son bureau. Nous comprenons ici le rôle central qu'elle a tenu.

Dans l'ouvrage *Émilie du Châtelet, lettres d'amour au marquis de Saint Lambert*, la savante décrit une de ses journées types de Mai 1749. On apprend alors qu'elle ne s'accorde que très peu de temps de pause entre son levé à 8 heures le matin et la fin de ses travaux à 5 heures du matin. Ses rares pauses sont l'occasion de discuter avec les scientifiques qui l'aident dans ses travaux : Clairaut et Voltaire.

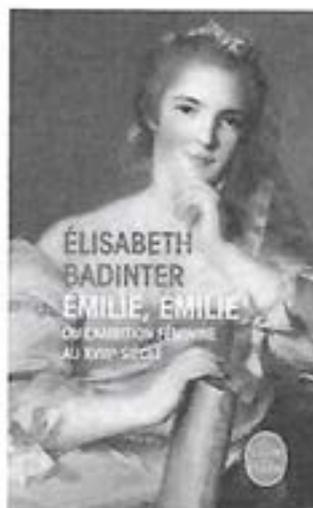
Même si elle admet tenir le coup malgré sa grossesse et bien se porter on sait qu'elle mourra en Septembre de la même année.

En conclusion :

Nous avons découvert qu'il n'était absolument pas facile pour une femme d'appartenir au monde des sciences y compris dans le siècle des lumières. Même si le rang social, l'éducation et les relations de son père lui ont permis de côtoyer d'illustres savants, Émilie du Châtelet a dû énormément travailler et se constituer un réseau fort pour acquérir ses connaissances et les partager.

Élisabeth Badinter a consacré un ouvrage, « *Émilie ou l'ambition féminine au XVIIIe siècle* », nous recommandons cette lecture car nous avons insisté sur le rôle de cette femme dans le monde scientifique mais elle était aussi avant l'heure une figure de l'émancipation de la femme.

Séduite dès ses seize ans par les ors de la cour, coquette, aimant les parures et la toilette, elle est mariée à 19 ans mais continue de jouir d'une très grande liberté et a, jusqu'à sa mort, de nombreux amants dont le plus illustre n'est autre que Voltaire !



Couverture de l'édition en livre de poche

Enseigner une histoire mixte

L'intégration des femmes dans les enseignements de l'histoire en classe de Seconde

Résumé :

L'objectif de ce mémoire est de s'interroger sur l'intégration de plus de mixité dans l'histoire enseignée et les programmes scolaires. En effet, le développement de l'histoire des femmes et de l'histoire du genre ces dernières décennies invite à se questionner sur la place des femmes dans les programmes d'histoire du secondaire. Ainsi, il s'agit ici de réfléchir à la façon dont les femmes peuvent être intégrées au programme d'histoire de seconde générale qui sert de support à ce mémoire, en parallèle d'une réflexion sur le recours à une histoire mixte par les enseignants et enseignantes afin de participer à la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes auprès des élèves.

Mots-clés : histoire mixte ; histoire des femmes ; histoire du genre ; mixité ; égalité femmes-hommes

