

MASTER 2

Département MEEF

UE3 Ec2

**Représentations des élèves quant à la place des femmes dans
l'histoire enseignée et dans la société contemporaine**

Comment, à travers les cours d'histoire et d'enseignement moral et civique, pouvons-nous interroger les représentations des élèves quant à la place des femmes dans l'histoire enseignée et plus globalement dans la société contemporaine et les engager dans un regard critique ?

Winona Arribas

Référente : Caroline Guerin



DECLARATION DE NON-PLAGIAT

" Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets. Je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise. "

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Ulrich', is written over a horizontal line. The signature is stylized and somewhat cursive.

Sommaire

| | |
|--|----|
| Introduction | 4 |
| Revue de la littérature | 6 |
| I. Femmes et histoire, femmes dans l'histoire | 7 |
| 1. <i>La question de la présence des femmes dans l'histoire : des autrices pionnières</i> | 7 |
| 2. <i>De l'histoire des femmes à l'histoire du genre et des femmes</i> | 8 |
| II. Un dynamisme universitaire et institutionnel, un immobilisme dans les programmes scolaires | 10 |
| 1. <i>Une volonté de transmission des savoirs universitaires au milieu scolaire</i> | 10 |
| 2. <i>Des programmes et des manuels scolaires exempts de femmes et de questionnements de genre</i> 13 | |
| III. Transmettre une culture commune égalitaire : un enjeu majeur pour les futur.es citoyen.nes que sont les élèves | 16 |
| 1. <i>Agir à notre niveau d'enseignant.e : pourquoi transmettre des cours plus égalitaires ?</i> | 16 |
| 2. <i>Les liens entre langage et pensées</i> | 18 |
| Problématique | 22 |
| Présentation du protocole de recherche | 25 |
| 1/ Premier questionnaire (09/10/23)..... | 26 |
| 2/ Des propositions de séquences d'histoire et de géographie plus mixtes (10/23 à 01/24)..... | 28 |
| 3/ Une séance d'EMC sur les inégalités hommes-femmes (08/01/24)..... | 32 |
| 4/ Questionnaire final (29/01/24) | 33 |
| Présentation et analyse des données collectées | 34 |
| 1/ Premier questionnaire (09/10/23)..... | 34 |
| 2/ Observations durant les séquences d'histoire et de géographie et durant la séance d'EMC | 41 |
| 3/ Questionnaire final | 42 |
| Discussion des résultats | 52 |
| Conclusion | 55 |
| Liste bibliographique | 56 |
| Annexes | 58 |

Introduction

La question de l'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, s'est aujourd'hui largement installée dans le débat et dans la sphère publique. Dans la rue, dans le monde de l'entreprise, dans le domaine de la santé, du sport, au sein du foyer, au sein du monde politique, à l'école, à la télévision, au cinéma, des constats sont faits sur les inégalités qui perdurent entre les hommes et les femmes, des réalités sont dénoncées et des solutions, parfois satisfaisantes, parfois non, sont proposées. Discrimination positive, odonymes féminins, obtention d'un congé paternité, création de numéros d'urgence pour les femmes victimes de violences sont quelques-unes des solutions présentées par l'Etat. Elles côtoient d'autres réponses, du quotidien, notamment données par des féministes, comme la dénonciation du sexisme ordinaire, l'éducation à la sexualité, les groupes en non-mixité et d'entre-aide, la mise en avant des œuvres littéraires, musicales, cinématographiques féminines...

Mais qu'en est-il à l'école, et plus particulièrement dans les établissements du second degré ? L'un des devoirs premiers des enseignant.es est de transmettre, de faire vivre et de faire respecter les principes et les valeurs de la République, dans le but d'améliorer le climat scolaire mais aussi de former de futur.es citoyen.nes responsables, respectueux.ses, attentif.ves, épanoui.es. A la rentrée 2021, des ressources ont été transmises aux établissements scolaires par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, pour aider les équipes pédagogiques et éducatives à s'approprier et à enseigner les valeurs de la République. Trois ouvrages s'insèrent dans un coffret nommé le *Guide républicain*. La préface de l'un d'eux, *La République à l'école*, débute ainsi : « L'École de la République est la quintessence et le premier vecteur de notre humanisme républicain. Pour se perpétuer, nos valeurs et nos principes doivent être expliqués et transmis à chaque génération nouvelle. » (p.6). L'égalité fait partie des valeurs fondatrices de la République. En ce sens, la question de l'égalité et des inégalités entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, est un sujet primordial à aborder à l'école. Les dernières instructions officielles vont dans ce sens, notamment à travers la *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2019-2024)*. Le site Eduscol dédié au sujet est régulièrement mis à jour avec de nombreuses actualités relayant des actions menées en faveur de l'égalité filles/garçons à l'école, comme le concours Zéro Cliché ou encore le label Egalité filles-garçons (présenté dans la circulaire du 10 mars 2022).

Ajouté à cela, nous l'avons évoqué, ces questions sont, depuis une dizaine d'années, durablement installées dans le débat public. Nous assistons à un moment de libération, ou plutôt

d'écoute, de la parole des femmes et des minorités de genre, en particulier depuis le mouvement #MeToo. Nous devons donner aux élèves des clés de compréhension, afin qu'eux.elles aussi, en tant que futur.es citoyen.nes puissent participer aux débats, émettre des avis, participer aux changements en cours, et être pleinement intégré.es dans la société de demain.

Les enseignant.es se doivent de transmettre une culture commune égalitaire au sein de leurs disciplines. Les enseignements et apprentissages que nous dispensons doivent avoir une dimension égalitaire puisque l'école elle-même, et la République plus globalement, prônent l'égalité. Il est primordial que les filles et les garçons trouvent à l'école des modèles d'identification auxquels se référer afin que le champ des possibles pour la suite de leur carrière scolaire et pour leur future vie professionnelle leur soit ouvert.

L'enseignant.e d'histoire-géographie détient une place particulière dans la transmission des valeurs nationales et républicaines, notamment parce qu'il.elle est chargé.e, systématiquement au collège mais pas obligatoirement au lycée, de l'enseignement moral et civique, enseignement par excellence pour aborder ces thématiques. La géographie entretient des liens plus distendus avec la transmission des valeurs de la République, pourtant, nombre d'inégalités s'inscrivent dans l'espace et peuvent être étudiées sous cet angle. L'histoire quant à elle est une discipline incontournable pour comprendre les mécanismes sociaux à l'œuvre depuis des siècles dans la construction des inégalités entre féminin et masculin. Pourtant, les programmes officiels d'histoire des cycle 3 et cycle 4 sont peu enclins à rehausser la place des femmes dans l'histoire enseignée, à aborder leurs rôles au cours de l'histoire ou les rapports entre les genres qui se sont joués au fil des siècles. C'est de ce constat qu'est née l'idée de ce mémoire. Comment enseigner une histoire plus mixte, c'est-à-dire plus égalitaire, donc en adéquation avec les valeurs prônées par l'école et la République, quand les programmes auxquels nous nous référons n'intègrent pas les apports de l'histoire mixte ou de l'histoire des femmes et du genre ? Et au-delà du seul enseignement de l'histoire, comment transmettre une culture commune égalitaire ? Que peut-on faire à notre niveau d'enseignant.e ? Quelles sont les représentations des élèves à ce sujet ? Peut-on agir sur leurs représentations ? Et pourquoi est-ce important de le faire ?

Revue de la littérature

« Certes, l'irruption d'une présence et d'une parole féminines en des lieux qui leur étaient jusque-là interdits, ou peu familiers, est une innovation du dernier demi-siècle qui change l'horizon sonore. Il subsiste pourtant bien des zones muettes et, en ce qui concerne le passé, un océan de silence, lié au partage inégal des traces, de la mémoire et, plus encore, de l'Histoire, ce récit qui, si longtemps, a « oublié » les femmes, comme si, vouées à l'obscurité de la reproduction, inénarrable, elles étaient hors du temps, du moins hors événement. » (p.17).

Nous pouvons lire ces phrases dans l'introduction de la réédition de l'ouvrage incontournable de Michelle Perrot *Les femmes ou les silences de l'histoire* (2020). Michelle Perrot est une historienne, précurseuse et spécialiste de l'histoire des femmes, professeure émérite d'histoire contemporaine à l'université Paris-Diderot. En 1998, elle publie *Les femmes ou les silences de l'histoire*, un ouvrage qui regroupe une collection d'articles parus entre 1974 et 1997 sur les femmes et le genre, agrémenté d'une introduction qui traite de l'absence des femmes dans l'histoire et de la question des sources.

Les travaux d'historiennes pionnières des questions de la présence des femmes dans l'histoire ont permis de mettre en lumière leur invisibilisation et les raisons de celle-ci, pour ensuite essayer, peu à peu, d'y remédier : ce sera l'objet de notre première partie (I). Ces éléments conduiront à nous interroger dans un second temps sur la transmission de ces savoirs universitaires à la culture commune scolaire du second degré. Malgré le dynamisme universitaire du champ disciplinaire de l'histoire des femmes et du genre et les volontés institutionnelles volontaires affichées en ce qui concerne l'égalité filles-garçons à l'école, la traduction des objectifs dans les programmes et dans les manuels scolaires du second degré est très insuffisante. (II) Enfin, nous nous interrogerons sur les enjeux de la transmission d'une culture commune égalitaire à travers la dimension civique inhérente à l'histoire mixte, la question du langage, la question des modèles d'identification pour nos élèves, pour aboutir à une réflexion plus globale sur l'égalité filles-garçons, femmes-hommes (III).

I. Femmes et histoire, femmes dans l'histoire

1. *La question de la présence des femmes dans l'histoire : des autrices pionnières*

Les femmes ont toujours été présentes et actives dans nos sociétés, pourtant, longtemps, les mentions les concernant dans les livres d'histoire ont été discrètes, modestes, mesurées, n'en faisant « ni des sujets d'histoire, ni des actrices de l'histoire » (2022, p.5). Cette dernière expression est celle de Yannick Ripa et de Françoise Thébaud, deux historiennes spécialistes de l'histoire des femmes et du genre, inscrite dans le numéro de la *Documentation photographique* dédié à la condition des femmes, qu'elles ont rédigé. Femmes illustres ou femmes au destin singulier échappent à ce traitement, mais elles apparaissent comme des exceptions. L'hymne des femmes, écrit en 1971 débute par ce constat : « Nous qui sommes sans passé, les femmes/ Nous qui n'avons pas d'histoire. » Pourtant, les femmes ont une histoire et dans ces mêmes années 1970 sous l'impulsion de travaux antérieurs et de l'importance du mouvement féministe qui s'installe dans le débat public, l'histoire des femmes se développe. En 1973 un séminaire est organisé par Michelle Perrot à l'Université Paris 7 avec cette fameuse interrogation en guise d'intitulé : « Les femmes ont-elles une histoire ? ».

Alors comment les historien.nes expliquent-ils.elles cette invisibilisation des femmes dans l'histoire ? L'histoire universitaire a majoritairement été écrite par des hommes et de ce fait s'est largement écrit au masculin : ce constat est fait par Françoise Thébaud dans un autre ouvrage incontournable qu'est *Ecrire l'histoire des femmes* (1998), réédité sous le titre *Ecrire l'histoire des femmes et du genre* en 2007, « meilleure mise au point historiographique à ce jour » sur l'histoire des femmes et du genre selon Michelle Perrot (2020). La question des sources, matériau premier des historien.nes, et plus précisément de la conservation des archives, qui n'est pas neutre, est ici caractéristique. L'intérêt porté aux domaines politique et militaire, domaines masculins par excellence, a longtemps primé et a mené à l'écriture d'une histoire des « grands hommes » ; cela est d'autant plus criant que le domaine politique a été exclusivement réservé (en droit) aux hommes jusqu'en 1944 (Ripa & Thébaud, 2022). Le choix des sources à conserver en a été impacté, et certains documents concernant les femmes ou écrits par des femmes n'ont jamais été conservés ou recopiés. Les femmes en plus de cela, apparaissent moins dans l'espace public qui est le lieu par excellence d'observation et de récit (Perrot, 2020), ce qui contribue à amenuiser leurs traces. Elles sont effacées des statistiques qui sont souvent asexuées parce qu'implicitement masculines (chef de famille pour le recensement des feux,

chef d'exploitation pour les statistiques agricoles...). Les actes d'administration et du pouvoir des archives publiques sont également quasiment vides de femmes. En somme, les femmes sont quasiment entièrement absentes des archives diplomatiques et administratives qui ont longtemps constitué les matériaux essentiels des historiens.

En plus de ces défauts d'enregistrement et de déficit de conservation des traces, le traitement qui a été fait des femmes dans l'histoire doit être souligné. Les femmes, quand elles sont mentionnées, le sont souvent à titre individuel, pour souligner un destin exceptionnel. Elles dérogent alors à la règle puisqu'elles refoulent la sphère privée pour s'affirmer dans la sphère publique. Elles sont également cantonnées à des stéréotypes, souvent ramenées à leur nature, à leurs émotions ou à leurs corps.

Certains courants historiographiques ont volontairement exclu les femmes du champ de l'histoire et de la profession, comme l'Ecole positiviste incarnée par Victor Langlois et Charles Seignobos (Thébaud, 2007). L'histoire a longtemps été une discipline masculine et la reconnaissance des femmes en tant qu'intellectuelles ainsi que leur place à l'université ne se sont pas imposées spontanément.

Les femmes ne sont pas absentes de l'histoire, et des historiens et historiennes telles que Michelle Perrot, Françoise Thébaud, Yannick Ripa, Georges Duby, Christine Bard, Yvonne Knibiehler et bien d'autres, ont su « faire parler » les sources, les lire « en creux », interpréter les silences, utiliser d'autres sources, comme les archives policières et judiciaires ou les archives privées, afin de donner leur place aux femmes dans le récit historique.

2. De l'histoire des femmes à l'histoire du genre et des femmes

Face à un tel vide, le travail à accomplir pour redonner aux femmes leur juste place dans le récit historique était titanesque. Michelle Perrot, dans un article publié dans *Travail, genre et sociétés* (2014), souligne cette quête effrénée à travers les sources pour trouver les femmes : « À ce stade, nous étions surtout préoccupées de « visibilité ». Nous prenions la mesure du silence qui enveloppait les femmes [...] Nous avons le sentiment d'avoir tout à défricher et inventer [...] » (p.29). C'est ce que l'historiographie nomme l'histoire des femmes. Françoise Thébaud, elle, la désigne comme une « histoire au féminin », pour souligner ses limites, qui sont rapidement signalées. En effet, dans cette histoire, les rapports entre masculin et féminin ne sont pas interrogés et, plus généralement, les questionnements de genre sont absents.

L'histoire des femmes se concentre essentiellement sur les expériences de vie des femmes dans le passé. Il s'agissait avant tout de rendre visible les femmes de passé, quitte à les étudier en tant que « sphère séparée » (Thompson, 2005). Peut-être était-il nécessaire d'en passer par cette phase pour rééquilibrer le récit historique. Plus tard, lorsque l'histoire du genre s'impose, les historien.nes qui s'en saisissent sont les mêmes que celles et ceux qui s'inscrivaient dans l'histoire des femmes : il s'agit plutôt d'une évolution du courant que d'un changement radical. La distinction entre ces deux histoires s'est d'ailleurs progressivement estompée (Thompson, 2005), à tel point que l'on parle plutôt aujourd'hui d'histoire des femmes *et* du genre, même si les deux approches et leurs implications sont différentes.

Le genre est un concept utilisé par la recherche scientifique et qui s'est imposé dans les sciences sociales. Il a été adopté par la communauté scientifique internationale dans les années 1990 ainsi que par l'ONU et l'UE. Comme le soulignent la psychanalyste Laurie Laufer et l'historienne Florence Rochefort dans la préface de leur riche ouvrage collectif *Qu'est-ce que le genre* (2014), l'outil du genre est une approche scientifique qui s'appuie sur des apports théoriques dans des champs de connaissances variés. Les études de genre ont pour objectif « d'analyser les processus inégalitaires qui conduisent à créer différentes formes de différenciation entre les sexes [...]. Il s'agit de dénaturer les rapports sociaux de sexe et les normes qui disciplinent les identités, les corps et les sexualités ; c'est l'une des principales raisons qui leur vaut tant d'oppositions. » (p.9). L'ambition n'est donc pas, comme l'affirment les détracteurs de cet outil, de nier une différence (de nier le sexe biologique par exemple) mais de comprendre les mécanismes sociaux à l'œuvre qui font que cette différence, qui n'en est qu'une parmi tant d'autres qui font la singularité de chaque être humain, a été socialement et culturellement surdéterminée (Laufer & Rochefort, 2014).

L'histoire (des femmes et) du genre intègre ces considérations oubliées par l'histoire des femmes. Elle a pour ambition d'analyser les relations sociales entre les femmes et les hommes qui sont le résultat de constructions sociales et culturelles qui doivent être historicisées (Dermejian et al., 2010). Elle intègre la dimension du rapport entre masculin et féminin et s'intéresse aux assignations sociales à l'égard de l'un et de l'autre.

Ces réflexions ont nourri la volonté de certain.es enseignant.es de transmettre une histoire plus égalitaire, et plus globalement d'aborder la question des rapports hommes/femmes, dans le passé comme dans le présent, avec les élèves. Qu'en est-il aujourd'hui, tant d'un point de vue universitaire, institutionnel que scolaire ?

II. Un dynamisme universitaire et institutionnel, un immobilisme dans les programmes scolaires

1. Une volonté de transmission des savoirs universitaires au milieu scolaire

L'histoire des femmes et du genre n'a cessé de s'affirmer depuis une trentaine d'années et elle est aujourd'hui devenue un champ de recherches et de publications reconnu. La création de l'Institut du genre au sein du CNRS en 2011, par exemple, est le signe d'une plus grande reconnaissance institutionnelle de l'histoire des femmes et du genre. De nombreux travaux scientifiques ont été publiés, y compris de grandes synthèses (Duby & Perrot, 1991 ; Bard & Chaperon, 2017). Néanmoins, si ce champ est actif d'un point de vue de la recherche, il est loin d'avoir pénétré l'enseignement. Même s'ils restent marginaux, des laboratoires d'études en histoire du genre et des femmes se développent à l'université. En revanche, dans le secondaire, lieu de transmission des savoirs et de formation des identités (Perrot, 2010), l'avancée est rudimentaire. Depuis le début du siècle, la transmission des avancées universitaires aux programmes scolaires et à l'histoire enseignée est donc une revendication portée par historien.nes et associations féministes.

Une association incontournable pour la transmission des savoirs universitaires à l'histoire enseignée est Mnémosyne - Association pour le développement de l'histoire des femmes et du genre. Cette association, section française de la Fédération internationale pour la recherche en histoire des femmes, est née en 2000 à l'initiative de l'équipe de rédaction de la revue *Clio. Histoire, femmes et sociétés*. Rapidement, les membres de l'association abordent la nécessité de l'intégration de l'histoire des femmes et du genre à tous les niveaux de l'enseignement (Thébaud, dans l'interview de Guerry & Verlaine, 2020). L'association publie en 2010 le manuel désormais incontournable *La place des femmes dans l'histoire* sous la direction de Geneviève Dermenjian, Irène Jami, Annie Rouquier et Françoise Thébaud. Ce manuel est un outil riche à destination des enseignant.es qui souhaiteraient enseigner une histoire mixte dans le secondaire. Il reprend chronologiquement chaque thématique abordée dans les programmes du second degré sous l'angle d'une histoire plus égalitaire. Chaque chapitre est composé d'un texte contenant des informations scientifiques récentes pour permettre notamment une mise à jour historiographique de l'enseignant.e, puis d'un dossier documentaire riche et dense aux sources variées permettant de faire des choix et d'adapter selon le niveau d'enseignement. Loin de se contenter d'ajouter quelques figures féminines au gré des séquences, ce manuel questionne le rapport entre masculin et féminin, la construction des genres, la répartition sexuée

des rôles sociaux, les stéréotypes, donne une place au privé en interrogeant le mariage, l'éducation, les liens d'affection dans les relations femmes-hommes au fil des époques... Des dossiers « zooms » sur les femmes sont également proposés (les femmes dans la Bible, les héroïnes contre-révolutionnaires, les femmes dans la Commune de Paris...) mais aussi sur les hommes (la mise à l'épreuve de la virilité durant la Première Guerre mondiale par exemple). C'est donc bien une histoire plus égalitaire qui est proposée dans ce manuel d'une grande richesse. L'association ne s'est pas contentée de publier ce manuel, elle a également développé sa revue *Genre & Histoire* depuis 2007, ainsi que son podcast « Du genre dans l'histoire » qui propose désormais pour chaque épisode des propositions de documents pour des cours du secondaire.

D'autres outils existent, textuels, audio, visuels, pour aider les enseignant.es à construire des cours d'histoire plus mixtes. La plupart des thématiques présentes dans les programmes ont fait l'œuvre de publication sous l'angle de l'histoire des femmes et du genre. Des revues, des podcast, des vidéos de vulgarisation de doctorant.es, comme celles de Manon Bril, prolifèrent. La plateforme Matilda, soutenue notamment par le ministère de l'Éducation nationale et par le ministère de la Culture, peut aussi être mentionnée pour ses vidéos accompagnées de ressources pédagogiques sur les thématiques de l'égalité filles-garçons, femmes-hommes.

Du côté institutionnel plusieurs initiatives officielles ont montré la volonté de se diriger vers l'enseignement d'une histoire mixte dès le début du siècle. En 2003, le Bureau du Conseil économique et social confie à la Délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre hommes et femmes une étude sur la place des femmes « dans l'histoire enseignée », rapport qui sera présenté par l'historienne Annette Wieviorka qui constatera la faible représentation des femmes, malgré quelques évolutions positives. En s'appuyant sur les travaux de Catherine Marand-Fouquet, elle explique que le peu de femmes présentes dans les manuels sont souvent présentées sous un angle négatif (frivolité pour Marie-Antoinette, violence pour Charlotte Corday...), et rarement en groupe et anonymes, dans des aspects de la vie quotidienne ou dans le travail. Malgré ce rapport, dans les programmes de 2008, le mot « femme(s) » ou ses occurrences apparaissent moins de dix fois, et les figures féminines présentées sont au nombre de quatre (Beghin, Garrigues & Noûs, 2020).

Dans les années 2010, des liens sont entretenus entre le gouvernement et l'association Mnémosyne. En 2011, l'association s'est rapprochée du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de sa Mission de la parité et de la lutte contre les discriminations (MIPADI), après que Roselyne Bachelot-Narquin, alors ministre des Solidarités et de la

Cohésion sociale, ait repéré le manuel *La place des femmes dans l'histoire*. La MIPADI leur a alors accordé une subvention. Avant cela, des membres de l'association avaient déjà participé à des Plans Académiques de Formations dans le but de sensibiliser les enseignant.es à l'histoire des femmes et du genre. En 2015, l'association a également été entendue par le Sénat au moment de la réforme des programmes du collège. Néanmoins, l'association n'a pas été consultée pour les nouveaux programmes du lycée de 2019. Pourtant, Pascale Barthélémy, historienne et actuelle présidente de Mnémosyne, fait de cette question une priorité de l'association : « Je pense que la transmission à l'enseignement secondaire est l'essentiel car il n'y a que comme cela que l'on peut faire évoluer les mentalités, susciter des réflexions chez les plus jeunes, filles et garçons. Il faudrait que Mnémosyne soit entendue par les instances sur des questions de programme, mais aussi sur des questions de sensibilisation à l'égalité filles-garçons, la lutte contre le sexisme dans les collèges et les lycées. » (Barthélémy, dans l'interview de Guerry & Verlaine, 2020).

Des articles de revues et des rapports institutionnels font tous le constat d'une inégale représentation des hommes et des femmes et de la persistance des stéréotypes dans les manuels scolaires qui contribuent à la persistance des inégalités femmes-hommes (Dermejian et al., 2010). Plus globalement, des corpus de textes législatifs sont ratifiés et produits par les gouvernements français successifs et expliquent le rôle central que l'école joue pour construire une culture et une société égalitaires. Plusieurs textes de référence sur l'égalité peuvent être cités : la circulaire du 20 janvier 2015 qui préconise la mise en œuvre d'une politique éducative en faveur de l'égalité des filles et des garçons à l'école, les différentes conventions interministérielles pour l'égalité entre les filles et les garçons et notamment celle de 2019-2024, qui se fixe comme objectif prioritaire une approche globale de l'éducation à l'égalité. En 2015, le Haut conseil à l'égalité femmes-hommes (HCE) a également publié le *Guide pour une communication publique sans stéréotype de sexe*. Le HCE a travaillé avec le Conseil supérieur des programmes (CSP), et ce guide est sorti en même temps que les nouveaux programmes du collège de 2015.

A l'image du milieu de la recherche, il y a un dynamisme du côté institutionnel et une évolution des mentalités qui se traduit dans la plupart des textes officiels qui entrent en concordance à la fois avec la recherche scientifique française et étrangère et avec la demande sociale (Chadefaud, Desaint & Fouché, 2018). Pourtant, l'état des lieux des programmes et des manuels scolaires aujourd'hui ne reflète pas ces évolutions.

2. *Des programmes et des manuels scolaires exempts de femmes et de questionnements de genre*

Malgré le dynamisme et l'installation de l'histoire des femmes et du genre comme discipline scientifique en France, force est de constater que la transmission aux programmes scolaires et aux manuels n'a pas eu lieu. Les femmes sont peu présentes et les questionnements de genre quasiment absents.

Les contenus des programmes d'histoire du collège de 2015 ne sont quasiment pas genrés. Pour la classe de 6^e, la seule mention des femmes dans le Bulletin officiel de l'Education Nationale (B.O.E.N) peut être lue dans les « démarches et contenus d'enseignement » du premier thème « La longue histoire de l'humanité et des migrations » : « L'étude du néolithique interroge l'intervention des *femmes et des hommes* sur leur environnement. » (p.56). En 4^e, dans le thème 3 « Société, culture et politique dans la France du XIX^e siècle », et le premier point « Une difficile conquête : voter de 1815 à 1870 », on peut imaginer que les femmes puissent être mentionnées pour souligner le fait qu'elles n'ont pas le droit de voter (en réalité, très peu de manuels le signalent). Elles apparaissent ensuite dans le dernier point de ce dernier thème de l'année à travers le chapitre « Conditions féminines dans une société en mutation », premier appel explicite des programmes à traiter de l'existence et de la place des femmes dans la société. Nous pouvons ensuite les retrouver à la fin de l'année de 3^e, dans le dernier chapitre de l'année, là encore, « Femmes et hommes dans la société des années 1950 aux années 1980 [...] ». Pour la classe de 5^e, en revanche, aucune mention des femmes n'est faite.

Catherine Chadefaud, Claire Desaint et Nicole Fouché, toute trois membre de l'association *Réussir l'égalité femmes-hommes*, qui agit essentiellement dans le domaine de l'éducation, publient un article en 2018 dans la revue *Education & Formations* qui fait un constat alarmant sur la place des femmes dans l'histoire enseignée au collège. Elles comparent les programmes d'histoire de 2015 de la 6^e à la 3^e publiés au B.O.E.N et seize manuels scolaires qui en sont issus. Malgré la volonté affichée dans les « Généralités » du B.O.E.N d'introduire une histoire mixte : « une approche globale des faits historiques doit éclairer à parts égales la situation, la condition et *l'action des femmes et des hommes* à chaque moment historique étudié : c'est donc une *histoire mixte* qu'il convient d'enseigner » (p.65), leur constat est sans appel, les femmes sont quasiment absentes des programmes. En plus de cela, en 4^e, en traitant les conditions féminines dans un chapitre à part, les femmes sont traitées comme une catégorie isolée et ne sont pas pleinement intégrées à l'histoire, ce qui fait tomber dans le travers de l'histoire des femmes et contribue à leur marginalisation (Chadefaud, Desaint & Fouché, 2018). Enfin, les

seuls chapitres mentionnant les femmes se situent à la fin du programme, ce qui signifie que, si chapitre à sacrifier par manque de temps il y a, ce seront ces chapitres-ci qui le seront. En résumé, selon les autrices de l'article : « Les choix programmatiques du CSP qui perpétuent une vision inégalitaire et androcentrée de la société ne sont pas courageux. De plus, ils risquent d'être totalement contre-productifs, car l'enjeu n'est pas seulement de parler des femmes mais d'en parler autrement, en prouvant qu'il n'y a pas d'« *histoire sans elles* » (cité par Sohn & Thélamon, 1998). » (p.7) Reléguées « à un préambule, à un titre, à une allusion, à quelques lignes saupoudrées ici ou là, voire à un sous-thème » (p.7) les programmes du collège sont loin d'avoir intégré les femmes et les questionnements de genre.

Au lycée, le constat n'est pas beaucoup différent. Quelques femmes sont mentionnées dans les points de passage et d'ouverture qui sont obligatoires : Emilie du Châtelet et madame de Tencin pour la classe de 2nd (dans le dernier thème), et Madame Roland, George Sand, Louise Michel et Marie Curie pour la classe de 1^{ère}. Ensuite, nous pouvons mentionner pour la 2nd l'objectif « le rôle de femmes dans la vie scientifique et culturelle » du premier chapitre, ainsi que l'objectif « les femmes d'influence dans le monde politique, littéraire, religieux... » du deuxième chapitre du thème 1. En 1^{ère}, les femmes sont abordées dans le troisième thème, au chapitre 1 à travers l'objectif « le refus du droit de vote des femmes », et au chapitre 2 « Permanences et mutations de la société française jusqu'en 1914 » dont l'un des objectifs est de mettre en avant « l'évolution de la place des femmes ». Elles sont également mentionnées dans le chapitre qui traite des civils durant la Première Guerre mondiale à travers la mise en avant « des conséquences à court et long termes de la mobilisation des civils, notamment en ce qui concerne la place des femmes dans la société ». Enfin, en Terminale, les femmes sont mentionnées seulement dans le thème 3 avec un point de passage sur la légalisation de l'interruption volontaire de grossesse, et un objectif « une société en mutation : évolution de la place et des droits des femmes ». On peut aussi noter la question de la parité qui doit être abordée dans le dernier chapitre du thème 4 « La République française ». Les programmes, là encore, ne sont pas satisfaisants et sont même marqués par un recul selon Cécile Beghin, Véronique Garrigues et Camille Noûs (2020, p.4) : « L'histoire scolaire proposée par le CSP en 2019 et 2020 marque le retour au « roman national » tourné vers l'histoire politique et militaire de la France, gommant les avancées de l'histoire sociale et culturelle, mais aussi politique. À l'exception de quelques rares figures historiques [...] les femmes y sont effacées des questionnements proposés aux élèves [...] ».

L'autre outil que les enseignant.es ont en leur possession pour construire leurs séquences est le manuel scolaire. Mais en tant que transposition des programmes scolaires, les constats sont sensiblement les mêmes. Le Centre Hubertine Auclair, centre francilien pour l'égalité femmes-hommes, a mené plusieurs études sur les manuels scolaires, qu'elle a compilées dans son guide pratique *Faire des manuels scolaire des outils de l'égalité femmes-hommes* dont la dernière mise à jour date du mois d'avril de l'année 2020. Les études ont porté sur des manuels de différentes disciplines et l'approche méthodologique a été quantitative et qualitative. Les trois constats principaux, semblables selon les disciplines, sont les suivants : les femmes demeurent extrêmement sous-représentées, cette sous-représentation est le résultat de procédés de minimisation, d'invisibilisation et de cantonnement, et les représentations stéréotypées perdurent. La qualité et la quantité ne sont donc pas satisfaisantes. Quelques chiffres clés du guide sont sans appel : dans les manuels d'histoire, les œuvres ou travaux de femmes sont environ vingt-cinq fois moins nombreux que ceux des hommes, et seulement 3,2% des biographies présentes dans les manuels d'histoire de Seconde sont consacrées à des femmes. Catherine Chadeffaud, Claire Desaint et Nicole Fouché font le même constat dans leur article. Les femmes sont souvent invisibles dans les manuels scolaire du collège, ou sont présentées sous forme allégoriques. Quand elles apparaissent, les illustrations sont parfois stéréotypées, avec des femmes souvent cantonnées à des attitudes ou activités pensées comme féminines, sans qu'aucune légende ne vienne équilibrer le message véhiculé par l'image. Globalement, lorsque des femmes apparaissent dans les sources, leur présence n'est pas commentée, et aucun questionnement sur les inégalités sociales et culturelles ou sur les rapports entre hommes et femmes est intégré (Chadeffaud, Desaint & Fouché, 2018). Les manuels sont les transpositions des programmes : les femmes sont représentées lorsque les instructions sont formelles, mais lorsqu'elles sont absentes ou seulement sous-entendues alors les manuels ne font pas d'effort de représentations. Des tentatives sont faites par certain.es rédacteur.trices et éditeur.trices, mais la méthode est souvent maladroite et cantonne les femmes dans des dossiers à part, souvent en fin de chapitre.

La question des inégalités femmes-hommes est davantage présente dans les programmes d'enseignement moral et civique. Les notions structurantes de chacun des niveaux au collège (le respect, l'égalité, les libertés et la communauté) ainsi que les quatre dimensions du programme (la sensibilité, la règle et le droit, le jugement et l'engagement), permettent chaque année, si l'enseignant.e le souhaite, d'aborder la question de l'égalité femmes-hommes. Il est plus difficile de faire un état des lieux précis en ce qui concerne le programme d'EMC - il n'y

a d'ailleurs pas d'article scientifique à ce sujet-, car celui-ci est plus souple, laissant une plus grande liberté aux enseignant.es.

Les programmes d'EMC au lycée quant à eux sont structurés autour de la liberté pour la classe de 2nd, de la société pour la classe de 1^{ère} et de la démocratie pour la classe de Terminale. Le B.O.E.N pour le programme de 2nd mentionne l'égalité femmes-hommes ainsi que les lois favorisant l'émancipation féminine dans les libertés collectives à aborder avec les élèves. En 1^{ère}, toujours dans le B.O.E.N, parmi la liste des domaines possibles à étudier pour aborder les recompositions du lien social se trouve « la promotion de l'égalité entre les hommes et les femmes : orientation, formation, travail, emploi, salaire, représentation, reconnaissance. ». Le B.O.E.N de Terminale, quant à lui, est plus timide à ce sujet.

En conclusion, pas plus que les obligations formulées dans les textes officiels du gouvernement que les résultats de la recherche ne sont intégrés dans les programmes et les manuels scolaires d'histoire. Pour l'EMC, sans être obligatoire, la question de l'égalité femme-homme est assez présente et peut être un objet d'étude pour illustrer la plupart des thématiques du second degré, surtout au collège ; un.e enseignant.e qui souhaite aborder plus profondément ces questionnements avec les élèves peut donc le faire.

III. Transmettre une culture commune égalitaire : un enjeu majeur pour les futur.es citoyen.nes que sont les élèves

1. Agir à notre niveau d'enseignant.e : pourquoi transmettre des cours plus égalitaires ?

Pour que de réels changements aient lieu dans le contenu de l'histoire enseignée dans le secondaire, l'idéal serait que les contenus des programmes changent, et pour cela il serait nécessaire que le CSP, instance indépendante, prenne enfin en considération les interpellations régulières qui lui sont faites. De plus, une formation initiale et continue devrait être dispensée aux enseignant.es pour leur apprendre à enseigner et à mettre en œuvre une véritable histoire mixte (Beghin, Garrigues & Noûs, 2020). Néanmoins, nous ne pouvons agir à ce niveau-là ; en revanche nous pouvons réfléchir à nos possibilités à notre niveau d'enseignant.e.

L'importance d'enseigner une histoire mixte se lit dans sa définition. Si l'histoire mixte est proche de l'histoire des femmes et du genre, sa dimension civique, notamment, en fait sa spécificité. En effet, l'histoire mixte a pour ambition de permettre à la jeunesse de se projeter

dans un corps social composite (Garrigues, 2020) et de donner aux filles comme aux garçons des modèles d'identification. Pour cela, elle se donne comme objectifs de révéler la présence des femmes dans la sphère publique, d'interroger les sources différemment, de faire surgir de nouveaux objets d'histoire et d'en réévaluer d'autres, comme l'intime, les émotions ou la maternité, ou encore de réexaminer les césures chronologiques qui organisent la recherche et la transmission des savoirs, qui peuvent perdre de leur sens une fois les femmes et les questionnements de genre intégrés (Dermejian et al., 2010). En somme, beaucoup de points communs existent avec l'histoire des femmes et du genre, mais le terme d'« histoire mixte » est plus consensuel et a un rapport plus marqué avec l'enseignement.

L'importance que les filles aient des modèles d'identification est à souligner, et concerne autant les cours d'histoire, d'EMC que de géographie. Ces modèles ouvrent aux filles le champ des possibles et leur montrent qu'elles peuvent choisir. Des différences de genre en matière de choix de parcours scolaires perdurent, et les travaux de recherche en psychologie, sociologie et économie ont démontré le rôle central joué par les normes sociales et les stéréotypes de genre dans la différenciation des parcours scolaires (Breda et al., 2018). En perdurant, les visions stéréotypées des rôles masculins et féminins influencent le choix des élèves dans la suite de leur parcours scolaire et professionnel, et participent à la perpétuation d'une forte différence de présence entre filles et garçons dans certaines filières. Cette influence n'est pas forcément explicite et prend la forme de comportements intériorisés. La féminisation de certaines filières est de ce fait encore loin d'être acquise. Les femmes restent par exemple largement sous-représentées dans les filières et les métiers scientifiques et techniques ou dans les formations d'ingénieur.es, ce qui explique par la suite une part importante des écarts de salaire observés entre les femmes et les hommes (Breda et al., 2018). Les filles doivent donc avoir des modèles d'identification, doivent savoir qu'elles ont le droit d'être visibles et présentes dans la sphère publique, de prendre place et de faire autant de bruit que les hommes. L'histoire peut permettre d'avancer sur ce sujet : les chercheur.euses parlent de fonction légitimante de l'histoire (Dermejian et al., 2010) : les filles doivent pouvoir s'identifier et se projeter, et les élèves en général doivent comprendre les mécanismes sociaux qui ont amené à la construction des inégalités femmes-hommes. Mais l'EMC et la géographie peuvent aussi avoir cette fonction, la géographie en montrant les inégalités inscrites dans l'espace et les différentes formes d'appropriation de l'espace public, l'EMC en étudiant plus directement les mécanismes en jeu dans les inégalités femmes-hommes dans le but que les élèves en prennent conscience et qu'ils.elles apprennent à user d'un esprit critique au quotidien. Pour le moment, il reste encore

du chemin à parcourir, notamment en ce qui concerne les programmes d'histoire ; la conclusion de l'analyse des programmes et des manuels de 2015-2016 de Catherine Chadeaud, Claire Desaint et Nicole Fouché est à cet égard sans appel (2018, p.79) :

« Les filles qui étudient dans les manuels de 2016 n'ont quasiment aucun modèle, aucune héroïne pour se projeter : ni dans les luttes d'émancipation des femmes, ni dans les engagements citoyens. Voudrait-on continuer à priver les filles de toute ambition d'accéder à l'autonomisation et à la vie sociale, publique et politique de notre pays qu'on ne ferait pas autrement. »

Il faut souligner qu'en tant qu'enseignant.e le respect du programme publié au B.O.E.N est évidemment primordial et obligatoire : il ne s'agit en aucun cas, pour l'histoire notamment, d'intégrer des thématiques ou des périodes non mentionnées par celui-ci, mais bien de choisir un angle pour le traiter et l'interpréter, et l'angle de l'histoire mixte en est un. Nous avons donc le droit, en tant qu'enseignant.e, d'intégrer l'histoire mixte à nos cours. Une limite existe néanmoins pour les classes à examen, à savoir la classe de Troisième et la classe de spécialité en Terminale. Nos choix pédagogiques et didactiques ne doivent jamais pénaliser nos élèves, or, les sujets nationaux d'examen ne prennent pas en compte notre programmation et abordent les questionnements de façon plus traditionnelle : nous devons donner aux élèves les clés pour pouvoir y répondre.

Les élèves que nous formons sont les citoyen.nes de demain. L'égalité est une valeur fondamentale à leur transmettre pour qu'ils.elles fassent société ensemble, une société la plus égalitaire possible. Les inégalités femmes-hommes ont des impacts sur bien des domaines de nos vies ; en ce qui concerne les élèves et nos prérogatives en tant qu'enseignant.e nous avons vu que ces inégalités avaient un impact sur la suite de leur carrière scolaire et professionnelle et sur les représentations qu'ils.elles ont d'eux.elles-mêmes. Si l'Ecole est effectivement le temple de l'égalité des chances et de la méritocratie qu'elle souhaite être, alors agissons pour que les inégalités entre les filles et les garçons cessent de créer des représentations et des places genrées des filles et des garçons, des femmes et des hommes, à l'école, au travail et dans la société de demain.

2. Les liens entre langage et pensées

Des débats très virulents concernant le langage dit inclusif ont lieu en France. Cette thématique est primordiale puisqu'elle pousse à nous interroger sur notre langue et les possibles biais

qu'elle comporte et qui peuvent contribuer à véhiculer certaines inégalités femmes-hommes. Il convient de s'appuyer sur des données scientifiques pour enrichir ce débat.

D'un point de vue historique, très rapidement, il convient de rappeler que certaines règles qui nous paraissent très « naturelles » aujourd'hui, telle que la fameuse règle du « masculin l'emporte sur le féminin », sont en réalité récentes. Eliane Viennot, historienne et professeure émérite à l'université Jean-Monnet-Saint-Etienne, retrace dans son livre paru en 2022, *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin !*, l'évolution de la langue française et notamment ce qu'elle nomme sa masculinisation à partir du XVI^e siècle via des choix arbitraires qui ont contribué à ériger le masculin comme forme générique. Elle souligne que cette prédominance du masculin dans la langue contribue à renforcer les inégalités de genre en désignant le masculin comme le standard, le neutre, tandis que le féminin, lui, est une exception.

Mais ce qui nous intéresse d'autant plus ici est le poids que la langue a sur les représentations des enfants en construction que nous avons face à nous. Le champ de la psycholinguistique s'intéresse à la façon dont notre cerveau interprète le langage, et plus globalement sur le lien entre le langage et la construction des représentations. Pascal Gygax, Sandrine Zufferey et Ute Gabriel ont publié en 2021 *Le cerveau pense-t-il au masculin ?*, ouvrage qui s'inscrit dans le contexte des débats autour du langage inclusif mais en s'appuyant sur des données scientifiques, et plus précisément sur des études récentes de psychologie expérimentale menées dans plusieurs pays depuis une vingtaine d'années. Les auteur.trices tentent de répondre à plusieurs questions, notamment: accorder au masculin lorsque l'on désigne un groupe composé d'hommes et de femmes pousse-t-il notre cerveau à imaginer plus d'hommes, voire seulement des hommes ? Notre façon d'écrire, nos règles de grammaire et de conjugaison ont-elles des influences sur nos représentations mentales ? La scientifique Viviane Lalande sur sa chaîne YouTube de vulgarisation scientifique Scilabus fait elle aussi une excellente synthèse des différentes études menées et qui se recourent avec celles présentées par Gygax, Zufferey et Gabriel.

Ce qui résulte des différentes expériences menées est que nos règles de grammaire ne sont pas cohérentes avec la manière dont notre cerveau fonctionne. Notre cerveau est plein d'automatismes et lorsqu'il regarde une image, lit ou entend une phrase, il tire des conclusions avant même d'avoir des éléments pour justifier son interprétation. Or, quand on lit une phrase au masculin pluriel (qui représente le neutre dans notre langue), le sujet peut désigner soit un groupe composé uniquement d'hommes, soit un groupe au genre inconnu, soit un groupe composé de plusieurs genres (via la règle du « masculin l'emporte sur le féminin »). Alors comment le cerveau interprète-t-il une phrase au masculin pluriel ? Quelle représentation

mentale se crée dans le cerveau au moment de la lecture / de l'écoute d'une phrase au masculin pluriel ? Les études tirent des conclusions similaires : la forme grammaticale masculine, censée représenter le neutre, génère dans le cerveau des représentations masculines.

L'une des expériences présentées dans la vidéo de Viviane Lalande consiste à montrer aux interrogé.es une phrase 1 puis une phrase 2 ; les interrogé.es doivent spontanément dire si selon elles.eux, la phrase 2 est une suite logique à la phrase 1. Lorsque la phrase 1 est au pluriel et la phrase 2 est au singulier, les interrogé.es sont unanimes : la suite n'est pas logique, puisque la phrase 1 désigne un groupe et la phrase 2 un individu seul. Lorsque la phrase 1 est au masculin pluriel (exemple : Les infirmiers sont sortis de l'hôpital...) et la phrase 2 au féminin («... Du beau temps étant prévu, plusieurs femmes n'avaient pas pris leur veste»), les résultats sont nettement moins tranchés. L'association de ces deux phrases est juste grammaticalement puisque dans notre langue quand un groupe est composé d'hommes et de femmes, le masculin pluriel doit être utilisé. Si le masculin représente réellement le neutre dans nos représentations, alors 100% des interrogé.es devraient spontanément répondre que la phrase 2 est une suite logique à la phrase 1. Pourtant, les résultats sont très hétérogènes. La présence du féminin dans la seconde partie de la phrase a souvent semblé incohérente. Le masculin, bien qu'il soit voulu comme générique, est souvent interprété de façon spécifiquement masculine. Beaucoup d'autres expériences sont présentées, notamment certaines qui montrent un pic d'activité du cerveau plus intense quand la seconde partie d'une phrase est au féminin alors que la première est au masculin (avec des phrases toujours justes grammaticalement, évidemment).

Le cerveau compose une image mentale à l'instant même de la lecture du sujet masculin et la majorité du temps celle-ci est masculine, alors même que le masculin pluriel peut désigner des femmes. Gygax, Zufferey et Gabriel soulignent l'existence d'un consensus en psychologie expérimentale : « dans les langues qui ont une marque grammaticale de genre et dans lesquelles le masculin est la valeur par défaut, les représentations du genre sont principalement masculines » (p. 83). Notre langue a donc un biais masculin. Et le langage influence notre manière de voir le monde et de nous comporter en son sein. Une autre étude présentée par Viviane Lalande consiste à poser une même question à des passant.es mais formulée différemment : « Citez tous les candidats de droite ou de gauche que vous verriez au poste de premier ministre » et « « Citez tous les candidats.candidates de droite ou de gauche que vous verriez au poste de premier ministre ». Trois fois plus de femmes ont été citées lorsque la question a été posée avec la forme inclusive. Ecrire ou parler en langage inclusif ouvre donc

des portes mentales pour penser aussi aux femmes et ouvre donc à beaucoup plus de représentations féminines.

D'autres études se sont penchées sur la question des difficultés que peut engendrer le langage inclusif pour la lecture. Certaines montrent que le cerveau enregistre une plus forte activité lorsqu'il lit un texte écrit en langage inclusif, mais seulement sur la première occurrence puisque très rapidement il s'habitue. Néanmoins, la recherche n'a pas encore tranché sur le sujet, les études n'étant pas encore assez nombreuses. En ce qui concerne les difficultés pour les personnes DYS face à l'écriture inclusive, il n'y a pas encore de recherche scientifique publiée.

Les études scientifiques concluent donc que notre langue a un biais masculin, préjudiciable aux femmes, et que l'écriture inclusive atténue ces inégalités véhiculées par notre langue en ouvrant de nouvelles représentations mentales pour penser aussi à la deuxième moitié de la population. Alors pourquoi ne pas essayer d'utiliser un langage plus inclusif en classe ? Comment les filles peuvent-elles se projeter quand, dans les consignes, « l'enquêteur », « l'historien », « l'archéologue », « le journaliste », « le maire », est toujours un homme ? Comment peuvent-elles se sentir incluses lorsque les peuples sont systématiquement des hommes, de même que les groupes (ouvriers, habitants, marchands...), et lorsque « les Hommes » désignent l'humanité entière ?

Problématique

A partir de ces constats, à savoir l'invisibilité encore trop grande des femmes et des questionnements de genre dans les programmes, l'importance pour les collégien.nes d'avoir des modèles d'identification quel que soit leur genre ainsi que l'importance du langage dans nos représentations, je me suis questionnée sur ce que nous pouvions faire, en tant qu'enseignant.e pour transmettre une culture commune plus mixte à nos élèves. De cette interrogation générale découlait en réalité plusieurs questionnements : comment peut-on agir en tant qu'enseignant.e, et peut-on le faire ? Quels outils avons-nous ? Pourquoi le faire ? Quelles sont les représentations des élèves quant à la place des femmes dans l'histoire et plus globalement dans notre société contemporaine ? Ont-ils.elles conscience de l'importance de ce sujet ? Il était nécessaire de resserrer la problématique car en réalité deux axes différents se distinguaient dans mes premiers questionnements, et la réalité du stage ainsi que le contact avec les élèves m'ont rapidement conduite sur une voie plus précise.

La première piste qui a émergé et qui découlait notamment des recherches très théoriques réalisées durant la première année de master portait sur les pratiques de l'enseignant.e. L'idée aurait été de faire émerger des pistes à respecter pour construire des cours plus égalitaires en phase avec l'histoire mixte : utiliser un langage qui n'invisibilise pas les femmes, équilibrer davantage les représentations entre les femmes et les hommes en sortant de l'exceptionnalité de figures ou de situations, intégrer des questionnements de genre (comparer les rôles attribués, comparer des données masculines et féminines, questionner la sphère publique et la sphère privée...), bannir les stéréotypes de genre... (Beghin, Garrigues & Nous, 2020 ; Dermenjian et al., 2010). Néanmoins, construire un protocole qui permettrait d'aller au-delà de ces pistes générales est difficile. Selon la période historique, la thématique étudiée et les objectifs d'apprentissage visés pour les élèves, l'approche pour enseigner une histoire mixte ne sera pas semblable. Il est difficilement envisageable de construire une sorte de « grille type » à suivre pour construire des cours d'histoire mixte qui serait applicable à toutes les séquences. Peu après la rentrée scolaire et le début de mon stage au collège La Croix des Sarrasins à Auxonne, sous la tutelle de Claire Frelin, je me suis éloignée de cette première piste. La réalité du terrain a souligné les écueils de cette direction-là. En effet, j'ai rapidement été en contact avec les classes, notamment de 4^e, et la relation avec les élèves, les discussions avec elles.eux et leurs remarques m'ont permis de me rendre compte que je souhaitais surtout étudier leurs représentations ainsi que les guider et les aider à acquérir un esprit critique sur la question des inégalités femmes-

hommes. Mes ébauches de protocole réalisées en première année de master étaient trop tournées vers ma pratique enseignante et n'incluaient pas assez les élèves, elles ne me permettaient pas d'interroger l'évolution de leurs représentations ou de leur engagement critique. En plus de cela, les contraintes d'emploi du temps (présence au collège seulement les lundis et vendredis), ne permettaient pas de réaliser assez de séquences d'histoire d'ici le mois de février (date de rendu du mémoire). Evidemment, toutes les propositions évoquées plus haut pour construire des cours d'histoire, de géographie et d'EMC plus mixtes sont appliquées dans la préparation de mes séquences au fil de l'année. Mais le cœur de mon mémoire ne portera pas sur la pratique enseignante et les outils à créer pour transmettre une culture commune plus mixte, mais sur les représentations et l'engagement des élèves.

L'axe sur lequel j'ai choisi de travailler concerne donc les élèves et leurs représentations. L'objectif est de questionner les répercussions que peuvent avoir des séquences/séances/activités sur le regard et les représentations des élèves quant à la place des femmes dans l'histoire, dans leurs programmes, dans leur manuels, et plus globalement dans la société contemporaine. Je ne me limite donc plus à la seule discipline de l'histoire ; la culture scolaire transmise aux élèves doit être égalitaire quelle que soit la discipline ou l'enseignement. Le cœur de mon protocole se déroule en histoire et en EMC, mais je tends également à construire des cours égalitaires en géographie.

Il est nécessaire dans un premier temps de questionner les représentations des élèves ainsi que leur regard critique quant aux inégalités femmes-hommes, avant de mettre en place des actions à travers des activités ou le langage utilisé, pour ensuite, à l'issue du protocole, réévaluer leurs représentations. La problématique retenue est donc la suivante : ***Comment, à travers les cours d'histoire et d'enseignement moral et civique, pouvons-nous interroger les représentations des élèves quant à la place des femmes dans l'histoire enseignée et plus globalement dans la société contemporaine, et les engager dans un regard critique ?***

Les recherches effectuées pour réaliser la revue littérature de ce mémoire m'ont fait plus encore prendre conscience de l'impact que les inégalités filles-garçons et femmes-hommes peuvent avoir sur les élèves. J'aimerais analyser à travers cette expérience, que j'ai menée avec une classe de 4^e, s'il est possible de faire évoluer les représentations des élèves, ne serait-ce qu'un peu, pour les diriger vers une prise de conscience de ces problématiques et de leurs impacts pour leur vie future. Bien que les changements doivent être effectués à grande échelle et en profondeur, et que le temps long soit nécessaire pour réellement faire évoluer les représentations, il est important, même si ce n'est que l'espace d'une année et durant quelques

heures les lundis, d'essayer d'inclure de manière égale tous les élèves présent.es dans la classe, en utilisant un langage qui n'invisibilise personne, en leur apprenant que des femmes ont aussi marqué l'histoire, et qu'ils.elles peuvent toutes et tous se projeter dans la carrière qu'ils.elles souhaitent.

Les contraintes du stage ne permettent pas de mettre en œuvre un protocole idéal, notamment car notre présence au sein des établissements est réduite à deux jours par semaine. J'espère susciter des interrogations et engager les élèves dans une réflexion critique, mais mon hypothèse est qu'il faut plus de quelques mois pour réellement faire évoluer leurs représentations construites depuis la naissance concernant la place des femmes dans la société ; d'autant plus que le contexte du mémoire ne me permet pas d'aborder de manière frontale ces questions avec elles.eux afin de ne pas biaiser mon questionnaire final. Je pense néanmoins qu'il est possible de nourrir leur réflexion et de leur apporter des savoirs théoriques (des portraits de femmes, des informations sur les relations entre les hommes et femmes) et de les faire réfléchir sur des solutions pour lutter contre les inégalités femmes-hommes. Je pense également que les filles seront plus conscientes des inégalités que les garçons, et plus sensibles et engagées sur ces thématiques.

Présentation du protocole de recherche

Mon stage se déroule cette année au collège La Croix des Sarrasins à Auxonne, sous la tutelle de Madame Claire Frelin. Elle enseigne à trois niveaux différents : 5^e, 4^e, 3^e. Pour mon mémoire, j'ai décidé de travailler avec une classe de 4^e. Cette décision me semblait être un compromis judicieux : les élèves de 3^e sont très absorbés par l'enjeu du brevet à la fin de l'année et le programme doit être terminé sans faute, tandis que les élèves de 5^e sont un peu jeunes, ce qui ne m'aurait peut-être pas permis d'aller aussi loin que souhaité dans mon protocole (même si, évidemment, ces questions sont à aborder à tous les niveaux). Ajouté à cela, la classe de 4^e choisie est la seule ayant un créneau de deux heures d'histoire-géographie-EMC avec Mme Frelin lors de ma présence dans l'établissement.

Ce choix a été arrêté dès le début du mois de septembre. Je me permets de broser rapidement le portrait de cette classe. Elle est relativement réduite, avec un effectif de 24 élèves (11 garçons et 13 filles) mais elle fait face à des difficultés significatives. L'absentéisme est une donnée à prendre en compte en premier lieu : la classe comptabilise 261 demi-journées d'absences au cours du premier semestre. Il ne s'agit pas seulement de quelques élèves chroniquement absents, mais plutôt de courtes absences récurrentes touchant la majorité des élèves. En conséquence, j'ai rarement eu la classe entière présente. Certains élèves rencontrent des difficultés, quatre d'entre eux bénéficient de Plans Personnalisés de Scolarisation (PPS) ou de Projets d'Accompagnement Personnalisé (PAP), et plusieurs autres PAP sont en cours de validation. Les situations familiales sont compliquées pour plusieurs d'entre eux (beaucoup de familles monoparentales et de parents divorcés). Ajouté à cela, l'ambiance de classe est assez mauvaise : l'entente n'est pas très bonne entre plusieurs groupes au sein de la classe, ce qui rend la coopération pour les travaux de groupe parfois difficile. Ces divers éléments contribuent à une passivité de la classe assez déconcertante. La classe est très calme, il y a peu de bavardages et d'agitation, mais également très peu de participation ou d'engouement à l'oral. Cette observation est d'ailleurs confirmée dans l'appréciation générale de la classe sur le bulletin du premier semestre « Peu de bonne volonté pour participer et un travail personnel souvent insuffisant. La classe doit s'impliquer davantage à l'oral et ne plus être aussi passive face au travail afin de répondre aux exigences demandées en 4^{ème}. » J'ai régulièrement échangé avec la professeure principale de la classe qui ne cesse de mettre en place des projets, sorties et activités pour tenter de renforcer la cohésion du groupe.

1/ Premier questionnaire (09/10/23)

Le protocole débute par l'administration d'un premier questionnaire. Le but de celui-ci est d'interroger et d'évaluer les représentations des élèves concernant la place des femmes dans l'histoire ainsi que les inégalités entre femmes et hommes dans la société en général. Il vise aussi à déterminer s'il existe un début de regard critique et d'engagement vis-à-vis de ces questions de la part des élèves. Ce questionnaire m'a permis d'appréhender leurs représentations et réflexions, me permettant ainsi d'adapter mes séquences et séances en conséquence.

Dès la première séance avec les élèves, certains éléments de mon protocole ont été enclenchés, rendant nécessaire la distribution du premier questionnaire avant même le début de la séquence d'histoire prévue. Ainsi, il a été distribué le 09/10/23 lors de ma première prise en charge autonome de la classe. En amont de la distribution du questionnaire, j'ai brièvement expliqué aux élèves la raison de celui-ci, en évoquant un travail de master, sans mentionner le thème pour éviter tout biais. Ils.elles l'ont rempli en autonomie et l'ont déposé sur une table une fois terminé pour garantir au mieux leur anonymat.

Ce questionnaire (voir annexe n°1) porte sur différentes thématiques. L'ordre des questions est important : le but est que les élèves comprennent le plus tard possible le thème du questionnaire afin d'interroger leurs représentations avec le moins de biais possibles.

- Un premier ensemble de questions porte spécifiquement sur l'histoire.

La question « Peux-tu citer trois personnages historiques ? » est posée en premier, avec une formulation volontairement non genrée, dans le but d'évaluer si les élèves, sans avoir saisi le but du questionnaire, citent, ou non, des femmes. Bien que la formulation « personnages historiques » soit neutre en termes de genre, la recherche suggère que les représentations mentales qui se forment dans le cerveau des élèves à la lecture de cette expression sont plutôt masculines.

Plus tard dans le questionnaire, une question spécifiquement axée sur les femmes est posée : « Peux-tu citer une femme qui a marqué l'histoire ? ». Ainsi, si les élèves n'ont pas cité de femmes lors de la première question car leur cerveau n'a pas automatiquement pensé à des femmes, il est possible d'évaluer grâce à cette question si ils.elles connaissent néanmoins une femme qui a marqué l'histoire.

D'autres questions portant sur l'histoire sont posées : « Penses-tu que depuis que tu es au collège, durant tes cours d'histoire, tu as étudié autant d'hommes que de femmes ? », « Si la réponse est non, qui penses-tu étudier le plus ? », « Qu'en penses-tu ? ». L'objectif ici est

d'évaluer leurs représentations sur les cours d'histoire, leur prise de conscience ou non des déséquilibres et leur regard critique sur le sujet.

-Un deuxième ensemble de questions, également réparties tout au long du questionnaire, se concentre plus spécifiquement sur le langage.

« Y a-t-il une différence selon toi entre les expressions « les Hommes » et « les êtres humains » ? » ; « A ton avis, lorsque dans tes leçons il est indiqué « les marchands », « les négociants », « les commerçants », est-ce que cela désigne : Les hommes / Les femmes / Les deux / Nsp ». Le but ici est d'analyser si les élèves pensent que ces formulations masculines, qui sont censées représenter le neutre, incluent les femmes ou non, mais aussi de les amener à se questionner sur le sujet. La recherche souligne à quel point le langage reflète nos représentations sociales et les influence. Nous avons également évoqué l'importance, pour la réussite des projets des élèves, d'avoir des modèles d'identification ainsi que la nécessité de pouvoir se projeter : cela passe notamment par le fait de se sentir inclu.e ou non dans les groupes humains qui ont façonné le passé. Si le masculin représente effectivement le neutre dans le cerveau des élèves, les résultats devraient indiquer à 100% « les deux » comme réponse à cette question ; je doute que ce soit le cas.

-Un troisième ensemble de questions porte davantage sur leur manuel d'histoire.

Une première question, posée assez tôt dans le questionnaire, est la suivante : « A ton avis, est-ce que ton manuel d'histoire est égalitaire (=donne-t-il la même place à tout le monde) ? ». Cette question est volontairement large : les élèves n'auront pas encore saisi le thème précis de mon questionnaire, l'objectif est donc est de voir s'ils.elles se dirigent d'eux.elles-mêmes vers la thématique des inégalités hommes-femmes. Les études menées sur les manuels scolaires du secondaire vont toutes dans le même sens : ils sont inégalitaires dans la représentation des hommes et des femmes, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif. Les élèves en ont-ils.elles conscience ?

A la fin du questionnaire, les élèves doivent réaliser un exercice de constat à partir de leur manuel : ils.elles doivent observer une dizaine de pages et analyser si la place accordée aux hommes et aux femmes est la même. Les élèves sont volontairement peu guidé.es. Mon objectif avec cette question est d'analyser la démarche des élèves ainsi que les éléments sur lesquels ils.elles s'appuient. Mon hypothèse pour cet exercice est que les élèves vont majoritairement se concentrer sur un aspect quantitatif (compter les hommes et les femmes présent.es sur les pages du manuel à étudier et comparer les chiffres) et que l'aspect qualitatif évoqué dans la revue

littérature (les représentations stéréotypées des femmes dans les manuels par exemple) ne sera pas abordé.

-Enfin, la dernière question se situe davantage dans une dimension civique : « Selon toi, comment peut-on lutter contre les inégalités entre les filles et les garçons / les femmes et les hommes ? ». Encore une fois, la question est délibérément large afin de sonder sur quels terrains les élèves vont s'engager et quelle dimension (collective ou individuelle) ils.elles vont privilégier.

J'ai cherché à travers ce questionnaire à encourager les élèves à développer une réflexion critique. En effet, la plupart des questions fermées sont suivies d'une question ouverte qui les invite à expliquer leur réponse ou à y réfléchir davantage.

Mes hypothèses pour ce premier questionnaire sont les suivantes :

- Etant donné que les élèves me connaissent peu et que je leur demande de remplir un questionnaire qui n'a que peu de sens pour elles.eux, il est probable que les réponses aux questions ouvertes ne soient pas très développées.
- Aucune femme ne sera mentionnée dans la liste des personnages historiques cités par les élèves (première question).
- Les élèves sont globalement conscient.es des inégalités entre les hommes et les femmes et sont conscient.es qu'ils.elles étudient moins de femmes durant leur cours d'histoire. Néanmoins ils.elles ne savent pas l'expliquer et ne sont pas conscient.e.s des conséquences de ce déséquilibre.
- Ils.elles se concentrent principalement sur un aspect quantitatif dans l'exercice d'observation du manuel.
- Les filles sont plus conscientes des inégalités et de ce fait, plus engagées dans les réponses aux questions, notamment les questions ouvertes.

2/ Des propositions de séquences d'histoire et de géographie plus mixtes (10/23 à 01/24)

Bien que mon protocole se centre sur les représentations des élèves et l'évolution de celles-ci, et moins sur la pratique enseignante en tant que telle, j'ai évidemment tenté le plus possible de préparer et de proposer aux élèves des cours s'inscrivant dans une démarche plus égalitaire, en m'appuyant sur tout ce que j'ai appris en rédigeant la revue littérature. J'ai ainsi mis en place plusieurs éléments :

a/ Une attention particulière est portée au langage, écrit et oral.

Je privilégie au maximum un langage incluant tous les élèves présent.es dans la classe. Cela passe par des éléments qui peuvent paraître anecdotiques mais qui, comme nous l'a démontré la recherche, sont en réalité très importants : je salue les élèves avec des formules inclusives telles que « Bonjour à toutes et à tous » ou « Bonjour tout le monde » et j'essaie autant que possible d'utiliser l'expression « un ou une élève » lorsque je sollicite l'un.e d'elles.eux pour aller au tableau ou pour répondre à une question.

A l'écrit, j'essaie également d'utiliser le plus possible un langage inclusif. Je l'utilise systématiquement pour les titres de chapitres, les problématiques de séquences et les titres de parties (voir annexe n°2). Dans les activités, notamment dans les consignes, ainsi que dans les traces écrites, je l'utilise au maximum. Cependant, je fais parfois des impasses lorsque j'estime que l'utilisation du langage inclusif alourdit la trace écrite ou entrave leur compréhension.

Je pense que ce point-là va susciter des réactions et des interrogations de la part des élèves.

b/ Des figures féminines et des questionnements de genre sont intégrés.

Les limites du stage sont ici aussi à mentionner. Au moment de la distribution du questionnaire final, qui signe la fin du protocole, je n'avais mis en œuvre que deux séquences entières en histoire et géographie avec cette classe. Les effets seront donc forcément plus nuancés qu'avec un travail continu tout au long de l'année.

La séquence d'histoire sur l'Europe de Lumières illustrera ce second point. Sans la détailler dans son intégralité, ce qui a été mis en œuvre pour qu'elle s'inscrive dans une histoire mixte sera soulignée. J'ai essayé de ne pas tomber dans l'écueil de l'histoire des femmes et de proposer une histoire véritablement mixte en ne me contentant pas d'égrener quelques portraits de femmes en fin de chapitre, mais en les intégrant réellement à la séquence et en interrogeant leur rapport à la société du XVIIIe siècle. Il faut néanmoins souligner les difficultés de la préparation d'une séquence réellement mixte : les sources sont beaucoup moins aisées à trouver lorsqu'elles concernent les femmes et ma séquence n'est pas aussi aboutie que je l'aurais souhaitée.

Titre de la séquence : L'Europe des Lumières : contestation de l'absolutisme, circulation des idées et essor scientifique

Introduction : Rappel : le XVIIIe siècle, une société d'ordres

Une caricature dénonçant la société d'ordres a été utilisée comme document d'accroche pour le début de la séquence : le tiers-état portant sur son dos le clergé et la noblesse (1789) (voir annexe n°3). Les trois ordres sont représentés par des femmes : je ne l'ai pas particulièrement souligné, j'ai agi avec cette caricature comme je l'aurais fait avec la caricature masculine similaire. Le but est d'essayer de sortir de l'exceptionnalité des représentations de femmes et, qu'elles aussi, deviennent la « norme ».

Première partie : Les idées des Lumières et leur circulation

Activité n°1 : Travail à partir de cinq citations de philosophes des Lumières.

Malheureusement, l'activité est insatisfaisante car seule une femme philosophe est présente dans le corpus (voir ci-dessous). J'ai rencontré des difficultés à trouver des citations de femmes philosophes des Lumières qui correspondaient à mon activité.

| | |
|--|---|
| C) | |
| « Dans les pages qui suivent, je me suis efforcée de souligner quelques points importants concernant l'éducation des filles. [...] Selon une observation ancienne et cependant fort juste, l'esprit humain ne doit jamais rester inactif. Le plaisir de la lecture ou de n'importe duquel des beaux-arts devrait être cultivé dès le plus jeune âge. [...] » | |
| Mary Wollstonecraft, <i>Pensées sur l'éducation des filles</i> , 1787 | |
| 1 : entretenu, développé | |
| Idée principale : | |
| Domaine : politique / économie / société / religion | Portrait de Mary Wollstonecraft, John Opie, vers 1797  |

Les consignes de l'activité sont rédigées en langage inclusif :

| |
|---|
| Les idées des philosophes des Lumières |
| Les citations ci-dessous sont extraites d'œuvres de philosophes français.es des Lumières. Elles abordent des sujets et des domaines très différents. Les textes ont été simplifiés en langage actuel. |

Activité n°3 : Travail à partir d'une vidéo sur le tableau de Gabriel Lemonnier représentant le Salon de Madame Geoffrin (1812) (voir annexe n°4). Cette activité permet de mettre en évidence l'un des rôles des femmes dans la diffusion des idées des Lumières, tout en étudiant l'une des modalités de diffusion de ces idées.

Troisième partie : Esprit scientifique et place des femmes dans l'avancée des connaissances

Activité n°1 : Réalisation d'une carte mentale à partir d'un corpus documentaire.

Les élèves travaillaient, en binôme, sur l'un des sujets suivant :

- Emilie du Châtelet, une femme de science

Le corpus documentaire (voir annexe n°5) est composé d'éléments biographiques mais aussi d'éléments montrant les difficultés qu'Emilie du Châtelet a rencontrées dans le monde

scientifique à l'époque des Lumières en raison de son statut de femme. Les élèves découvrent ainsi à la fois une femme de science, aux réussites scientifiques multiples et qui a participé à la diffusion des idées des Lumières, mais aussi les particularités de son parcours et les représentations qui lui sont associées parce qu'elle est une femme. Pour ce second axe j'ai notamment inséré l'extrait d'un texte de Maurice Cousin de Courchamps contenant à la fois des critiques sur l'apparence d'Emilie du Châtelet mais aussi une remise en cause de son savoir scientifique. Un extrait du *Discours sur le bonheur* d'Emilie du Châtelet mentionne aussi son propre sentiment d'exclusion du monde scientifique.

➤ Le voyage de Bougainville

Le corpus documentaire (voir annexe n°6) porte une attention particulière au cas de Jeanne Barret, femme qui a pris part à l'expédition de Bougainville. Le corpus souligne ses compétences en botanique ainsi que sa participation aux collections rassemblées par Philibert Commerson, contribution souvent oubliée parce que, c'est le second aspect important du corpus, Jeanne Barret a été contrainte de se déguiser en homme pour pouvoir participer au voyage de Bougainville, les femmes étant interdites à bord des navires du roi depuis le XVIIe siècle. Ainsi, ce corpus permet aux élèves de découvrir une femme qui a participé à la diffusion des connaissances scientifiques tout en étudiant les difficultés qu'elle a rencontrées en raison de son statut de femme.

Les binômes devaient compléter une carte mentale (voir annexe n°7), puis certains présentaient leur carte mentale à l'oral pour permettre aux élèves n'ayant pas travaillé sur le même sujet de prendre des notes.

Cette activité s'insère pleinement dans le programme puisqu'elle met en avant le « développement de l'esprit scientifique » et « l'ouverture vers des horizons plus lointains » (p.67) mentionnés dans le programme officiel du cycle 4 du B.O.E.N ainsi que plusieurs « modes de diffusion des nouvelles idées » (p.67) que l'on doit étudier avec les élèves.

La séquence se clôture avec une leçon manipulable (voir annexe n°8) dans laquelle les femmes sont présentes à travers plusieurs questions : Quel(les) philosophes ont marqué le siècle ? Quels exemples montrent l'essor scientifique du XVIIIe siècle ? Quel est le rôle des femmes dans la diffusion des nouvelles idées et quelles difficultés peuvent-elles rencontrer ?

3/ Une séance d'EMC sur les inégalités hommes-femmes (08/01/24)

Une séance de deux heures en EMC a été consacrée à la question des inégalités hommes-femmes. La première partie de la séance a été organisée sous forme d'ateliers, et lors de la seconde, les élèves, répartis en groupe, avaient une tâche complexe à réaliser. Je n'ai pas apporté de savoirs théoriques, ni laissé de place à la parole professorale, toujours dans le but de ne pas influencer leurs réponses au questionnaire final, qui est très similaire au premier. L'objectif du protocole est d'analyser si les représentations des élèves évoluent en changeant nos manières de faire au quotidien, et non en leur assenant des cours magistraux sur les inégalités.

Tous les ateliers pouvaient être réalisés sans l'aide de l'enseignant.e: les consignes, les corrections, les outils au format A3 et les cartes étaient plastifiés et accessibles.

a/ Atelier 1 (voir annexe n°9)

Les élèves doivent classer par ordre chronologique des cartes événements concernant les droits des femmes, puis les placer approximativement sur une frise chronologique avant d'essayer de les associer à des dates précises. Les élèves sont ainsi sensibilisés à la conquête des droits des femmes et prennent conscience des dates très tardives de certaines de ces conquêtes.

b/ Atelier 2 (voir annexe n°10)

Les élèves observent différentes publicités et doivent, après avoir lu la définition du sexisme, définir si les publicités sont, selon elles.eux, sexistes ou non-sexistes. Les élèves travaillent ainsi leur esprit critique et sont amené.es à s'interroger sur les inégalités auxquelles ils.elles peuvent être confronté.es, au quotidien.

Cette activité est inspirée du jeu en ligne créé par *Femmes Egalité Emploi* à destination des lycéen.nes : « Ega'Game : Deviens un.e gardien.ne de l'égalité ! ».

c/ Atelier 3 (voir annexe n°11)

Les élèves complètent ensemble un quizz réalisé à partir des données de l'infographie du ministère sur les chiffres des inégalités femmes-hommes en France, datant de 2016. Les questions concernent les inégalités au travail, dans la vie quotidienne, dans la vie politique, dans les médias et dans la culture. En observant les réponses des élèves, il est ainsi possible d'évaluer leur sensibilisation aux inégalités. Les élèves doivent ensuite corriger leur quizz grâce à l'infographie du ministère, ce qui les amène à prendre conscience de certaines inégalités entre les genres auxquelles ils.elles n'étaient peut-être pas été sensibles auparavant.

d/ Réalisation d'une affiche au format A3 sur le thème de la lutte contre les inégalités femmes-hommes

Durant la deuxième heure, les élèves, par groupe de quatre, doivent proposer une action / une idée / une innovation pour lutter contre les inégalités femmes-hommes. Ils.elles doivent pour cela se mettre dans la peau d'un groupe (association, entreprise, conseil municipal, conseil de la vie collégienne...) pour proposer une idée. Ils.elles peuvent ainsi proposer une innovation, une loi, une action à mener au sein du collège ou dans l'espace public... Le travail est à rendre au format A3 (voir annexe n°12).

4/ Questionnaire final (29/01/24)

Le questionnaire final (voir annexe n°13) a pour but d'analyser l'évolution des représentations des élèves quant à la place des femmes en histoire et dans la société contemporaine et de leur engagement quant aux inégalités femmes-hommes.

Les questions sont sensiblement similaires au premier questionnaire. Les questions concernant le langage sont un peu différentes :

-La question traitant du sens des expressions « les Hommes » et « les êtres humains » a été modifiée par : « Penses-tu qu'il vaut mieux utiliser l'expression « les Hommes » ou « les êtres humains » pour désigner l'ensemble de la population de la planète ? » suivi de « Pourquoi ? ». La question ne concerne plus le sens mais les engage cette fois dans une réflexion critique.

-Une question a été ajoutée afin d'évaluer s'ils.elles ont remarqué l'utilisation du langage inclusif durant les séquences: « As-tu remarqué quelque chose de particulier dans ma manière d'écrire durant les chapitres que nous avons étudiés ensemble (dans les titres de chapitre, problématiques, consignes ...) ? »

Pour faire du lien avec les ateliers réalisés en cours d'EMC, ont été ajoutées :

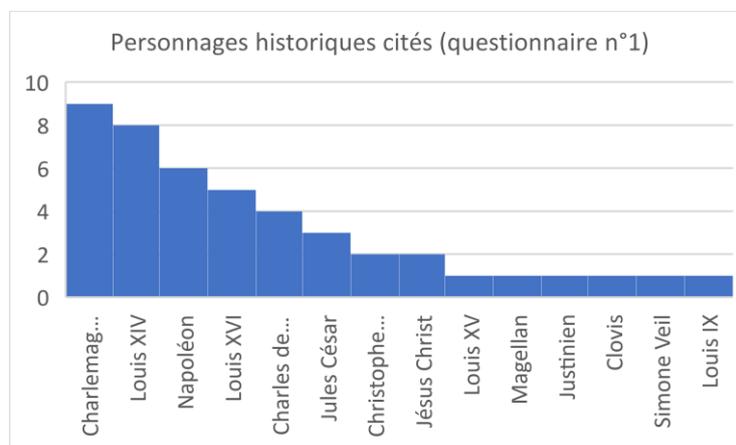
-deux questions sur des chiffres concernant les inégalités femmes-hommes

-une question sur l'absence des femmes dans les cours d'histoire, notamment lorsqu'il s'agit d'histoire politique

Présentation et analyse des données collectées

1/ Premier questionnaire (09/10/23)

- **Echantillon : 23 élèves**
 - 13 filles (= 56,5%)
 - 10 garçons (=43,5%)
- **Personnages historiques cités (formulation non genrée) :**
 - 44 noms d'hommes
 - 1 nom de femme

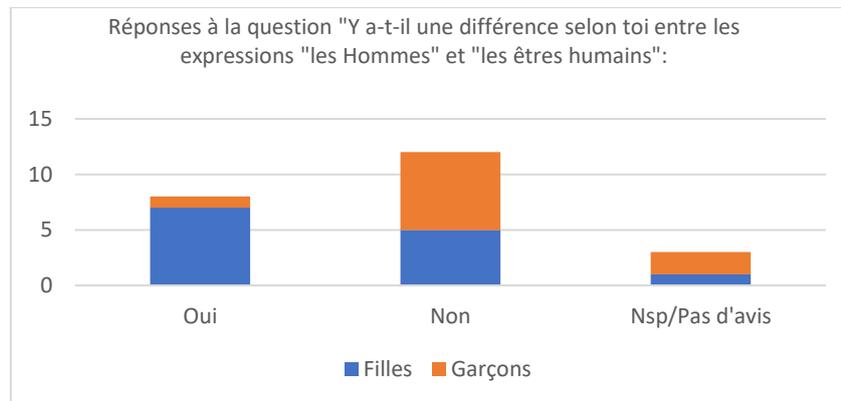


Très peu d'hommes cités ont un lien avec ce que les élèves ont étudié en ce début d'année scolaire, ni même avec les années précédentes. Ce sont plutôt des « grands hommes » du récit national : 9 occurrences de Charlemagne, 8 de Louis XIV, 6 de Napoléon (qui n'a pas encore été étudié à ce moment-là de l'année), 5 de Louis XVI (qui n'a pas encore été étudié à ce moment-là de l'année), 4 de Charles de Gaulle (qui n'a pas encore été étudié au collège), 2 de Jules César. Une seule femme est citée, Simone Veil, par une fille.

A noter également que 52,2% des élèves seulement ont cité trois personnages historiques, 21,7% en ont cité deux, 4,3% en ont cité un seul et 21,7% n'en ont cité aucun.

Ces premiers résultats suscitent des interrogations : les élèves ne citent-ils pas de femmes parce que la formulation « personnage historique » ne les amène pas nécessairement à penser aux femmes, ou bien ne connaissent-ils pas de femmes qui ont marqué l'histoire, ce qui pourrait également être plausible étant donné le contenu relativement restreint des programmes en la matière ?

- **Y a-t-il une différence selon toi entre les expressions « les Hommes » et « les êtres humains » ?**



- ➔ 52,2% des élèves estiment qu'il n'y a pas de différence entre les deux expressions.
- ➔ Parmi les 34,8% des élèves qui pensent qu'il y a une différence de sens, les filles sont surreprésentées : 87,5% sont des filles parmi les individus ayant voté « oui » (1 seul garçon estime qu'il y a une différence).

Si la réponse est oui, quelle est la différence selon toi ?

Parmi les 8 élèves ayant répondu « oui », 6 ont répondu à la question « Si la réponse est oui, quelle est la différence selon toi ? ». Les filles représentent 100% des individus ayant répondu à la question, puisqu'il s'agit surtout de filles ayant répondu « oui ». Certaines se sont positionnées dès le début de ce questionnaire, sans qu'il ait été possible de deviner le sujet de celui-ci, sur le terrain femmes/hommes : « Car les êtres humains sont aussi composé de femmes » ; « La différence est que dans les êtres humains il y a aussi des fille » ; « Les hommes c'est des garçons et les êtres humains c'est les filles et les garçons » ; « Les hommes sont personne de sexe masculin et les humains sont les femmes et les hommes »

Pour ces quatre filles, l'expression « les Hommes » n'incluent donc pas les femmes, ce qui signifie qu'elle n'est pas neutre pour elles, malgré sa vocation à l'être, et que cela peut engendrer, pour ces quatre élèves au minimum, des soucis de représentations et de projection dans les discours qui utilisent l'expression « les Hommes » pour faire référence aux hommes et aux femmes.

- **A ton avis, est-ce que ton manuel d'histoire est égalitaire (=donne-t-il la même place à tout le monde) ?**
- ➔ 73,9% des élèves ont coché la réponse « Je ne sais pas / Je n'ai pas d'avis ».
- ➔ Aucune fille n'a répondu « oui », 2 garçons ont répondu « oui ».

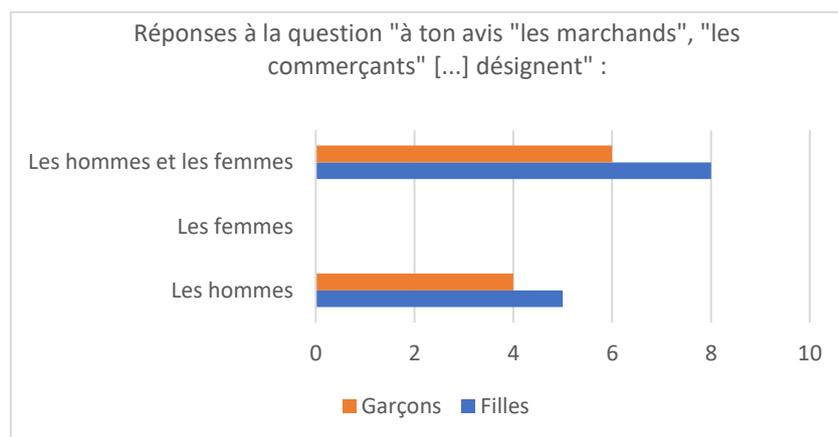
→ 1 garçon et 3 filles ont répondu « non ».

La question a été peu comprise. Les résultats sont peu représentatifs puisque plus de deux tiers des élèves ont répondu « Je ne sais pas / Je n'ai pas d'avis ».

Six élèves ont argumenté leur choix et ont répondu à la question « **Pourquoi ?** » (4 filles et 2 garçons) mais les réponses sont difficilement exploitables car elles reflètent l'incompréhension de la question : « Je n'ai pas la réponse à la question » ; « Chacun le représente à sa façon » ; « On a tous la même place » ou encore « La page sur laquelle on travail et soit d'un coter soit de l'autre ». Une réponse, donnée par *une* élève, se distingue et se positionne sur le terrain des inégalités hommes/femmes : « Car dans le passé les hommes étaient supérieur aux femmes ».

La question était peut-être trop large ou ambiguë mais elle permet néanmoins de constater que les élèves ne sont pas allés spontanément sur le terrain des inégalités femmes-hommes.

- **A ton avis, lorsque dans tes leçons il est indiqué « les marchands », « les négociants », « les commerçants », est-ce que cela désigne :**



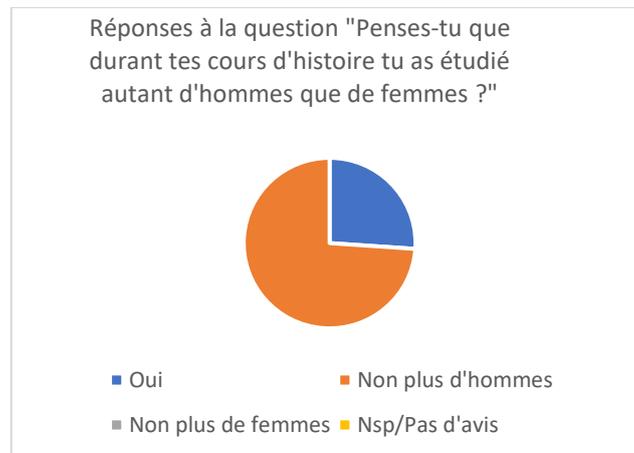
→ 39,1% des élèves pensent que les expressions désignent seulement des hommes.

→ 60,9% des élèves pensent que les expressions désignent des hommes et des femmes.

→ Le genre des élèves n'a pas d'impact sur la réponse choisie.

Ces résultats rejoignent ce que nous avons évoqué lors de la revue littérature. Le masculin pluriel peut désigner des groupes composés uniquement d'hommes, des groupes composés d'hommes et de femmes ou des groupes au genre inconnu. Notre cerveau fait un choix spontané à la lecture d'une phrase entre ces différentes possibilités. Ici, les élèves ont eu le temps de réfléchir, et les réponses sont hétérogènes. La réponse « on ne peut pas savoir » aurait du être proposée lors de ce premier questionnaire. Cependant, pour presque 40% des élèves, les femmes ne sont pas incluses dans les leçons d'histoire lorsque le masculin pluriel est utilisé.

- **Penses-tu que depuis que tu es au collège, durant tes cours d'histoire, tu as étudié autant d'hommes que de femmes ?**



- 26,1% des élèves pensent que oui.
- 73,9% pensent que non, ils.elles ont étudié plus d'hommes.
- 23% des filles pensent que oui et 77% pensent qu'elles ont étudié plus d'hommes.
- 30% des garçons pensent que oui et 70% pensent qu'ils ont étudié plus d'hommes.

Qu'en penses-tu ?

- 11 élèves ont fourni une réponse, soit presque la moitié (47,8%) des élèves.
- Les filles sont surreprésentées parmi les élèves ayant fourni une réponse puisque 63,6% des élèves ayant fourni une réponse sont des filles.

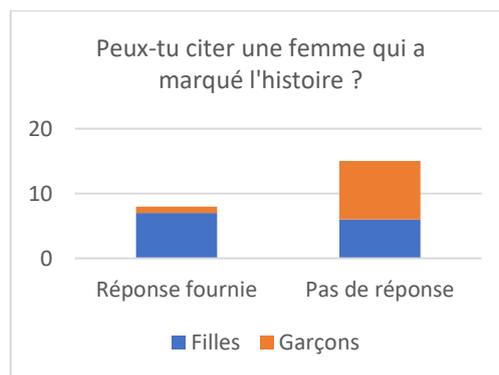
Les réponses des élèves : « Que ce n'est pas juste car il a aussi des femmes qui ont fait de grandes choses » (fille) ; « Je pense que c'est logique car la femme a toujours été inférieur à l'homme et n'avait pas beaucoup de liberté dans le temps que maintenant donc il y a moins de femme qui ont marqué l'Histoire » (fille) ; « Je pense que les hommes travaillent plus que les femmes » (garçon) ; « J'en pense que durant nos cours d'histoire nous avons plus étudiés les hommes car ils sont plus importants » (fille) ; « Il y a du favoritisme » (fille) ; « Parce que a l'époque c'était les hommes qui rénier le monde » (fille) ; « Je ne sais pas » (garçon) ; « Ce n'ai pas égale » (garçon) ; « Je pense que durant longtemps les femmes n'avait pas la même place que les hommes dans le monde » (fille) ; « Je ne sais pas quoi en penser » (fille) ; « Parce que s'était reparti un grand majorité d'omme qui on marqué l'histoir » (garçon).

On peut d'abord souligner le fait que les filles se sont plus impliquées dans la réponse à cette question puisque plus de la moitié d'entre elles ont pris le temps de développer une réponse. Nous pouvons ensuite catégoriser les réponses : certaines soulignent l'incompréhension des

élèves qui ne savent pas expliquer cette différences ; d'autres traduisent un sentiment d'injustice (« ce n'est pas juste » ; « il y a du favoritisme »...) ; certaines réponses évoquent les inégalités mêmes si les élèves n'en ont pas forcément conscience (« les femmes n'avait pas le même place que les hommes dans le monde »...) ; d'autres, enfin, traduisent de fausses idées souvent véhiculées sur les femmes du passé (« les hommes travaillent plus que les femmes », « ils sont plus importants »...).

Ces réponses doivent nous conforter dans l'idée qu'il est primordial d'intégrer pleinement les femmes à nos cours d'histoire ; dans un souci de rigueur historique d'abord, afin de balayer les idées reçues qui circulent sur la place des femmes dans le passé, mais aussi pour apporter des réponses aux élèves qui s'interrogent, et aux filles qui peuvent ressentir un sentiment d'injustice. C'est aussi une occasion d'exercer leur esprit critique en les questionnant sur l'absence des femmes dans les programmes scolaires ou dans les manuels.

- **Peux-tu citer une femme qui a marqué l'histoire ?**



- ➔ 65,2% des élèves n'ont pas cité de femme ayant marqué l'histoire.
- ➔ 90% des garçons n'ont pas fourni de réponse (1 seul a cité le nom d'une femme).
- ➔ 53,8% des filles ont fourni une réponse.
- ➔ 5 femmes ont été citées : Simone Veil (4 fois), Jeanne d'Arc (1 fois), Cléopâtre (1 fois), Emilie du Châtelet (1 fois), Al Pouessi (1 fois).

Très peu d'élèves, en 4^e, ont été capables de citer une femme qui a marqué l'histoire. Ces constats rejoignent ce que nous avons évoqué dans la revue littérature : les femmes ont longtemps été invisibilisées dans le récit historique, et si la recherche aujourd'hui foisonne à ce sujet, elles sont toujours très peu présentes dans les programmes et les manuels scolaires.

Un décalage important entre les réponses des filles et des garçons est observable sur cette question, puisqu'un seul garçon a cité une femme qui a marqué l'histoire.

- **Exercice de constat**

➔ 82,6% des élèves ont fourni une réponse à la question fermée « **Alors, selon, toi, la place accordée aux hommes et aux femmes est-elle la même dans les pages du manuel que tu as étudiées ?** »

- 65,2% des élèves ont répondu non
- 17,4% (=4 élèves) des élèves ont répondu oui

➔ 17,4% des élèves n'ont pas répondu.

➔ 43,5% (= 10 élèves) des élèves ont utilisé l'espace qui leur était donné comme espace de réflexion :

- 4 élèves ont réalisé des tableaux
- 6 élèves ont rédigé des phrases

➔ 60,9% ont expliqué leur réponse.

- 53,8% des filles ont expliqué leur réponse
- 70% des garçons ont expliqué leur réponse

Reproduction de deux tableaux réalisés par des élèves :

| Hommes | Femmes |
|--|-------------------------------------|
| Louis XV Maurice Quentin Rousseau Jean Antoine Diderot | Emilie du Chatelet Marie Therese |

| La place accordé pour les hommes | La place accordée pour les femmes |
|--|--|
| Les hommes ont des diné d'affaires Les hommes peuvent se déplacer partout dans le monde | Alors que les femmes non elles n'ont pas droit d'y assister Contrairement au femme qui n'y ont pas le droit |

Réponses des élèves à la question « **Peux-tu m'expliquer en quelques lignes ta réponse ?** »

: « Non car les hommes ont le droit de faire plus de choses que les femme » (fille) ; « Dans le manuel les genres des personnages étudié son mixte tandis qu'il n'y avait pas beaucoup de femme de pouvoir au passé, du moins beaucoup plus d'hommes » (fille) ; « Les hommes sont plus aimes que les femmes car elle, elle travaille beaucoup plus » (fille) ; « Ils représentent plus d'hommes que de femmes dans les pages du manuel que j'ai étudié » (fille) ; « Il y a seulement

2 représentation de femme et le double pour les hommes. Sur les tableaux de repas « collectifs seul des homme y sont » (fille) ; « Les hommes sont entrain de manger ce que les femmes on fait, les femme font les corver et les homme sont tranquille ou ils part fait un voyage » (fille) ; « Les homme et les femme on des place définix (fixe) » (garçon) ; « Dans toute ces page il y a plusieurs hommes et que 2 femme. Donc, il y a plus d'Homme que de femme » (garçon) ; « Avant les femmes avais moin de droit et dans la page du manuel c'est pas les hommes qui servait la nourriture ... » (garçon) ; « Non car a ces époque il ny a pas les même droit homme, femme » (garçon) ; « Dans l'ancien temps les femmes n'avait pas beaucoup de droit de faire des choses » (garçon) ; « Pour moi on ne pourra pas faire de longues ligne sur les femmes à cet époque tout simplement car elle n'était pas inclus dans la société » (fille).

Je ne m'attendais pas à autant de réponse développées ; des éléments très intéressants ont été relevé par les élèves. Loin de se limiter à l'aspect quantitatif, plusieurs élèves ont pris en compte la manière dont les femmes et les hommes sont représenté.es. Le fait que les femmes ne participent pas aux dîners sur les tableaux (Adolph Von Menzel, *La Table ronde*, vers 1850 et Jean Hubert, *Le Dîner des philosophes*, vers 1772-1773) et, qu'ajouté à cela, elles soient en train de servir les hommes (sur le second tableau) a interpellé les élèves qui l'ont souligné plusieurs fois, alors même que le manuel ne questionne à aucun moment ces représentations. Certain.es ont aussi relevé que les hommes se déplacent et voyagent tandis que les femmes non, évoquant ainsi sans le savoir la relégation des femmes à la sphère privée.

Bien que seule la moitié des élèves ait répondu que « non, la place accordée aux hommes et aux femmes n'est pas la même dans leur manuel », les réponses des élèves sont encourageantes et témoignent d'une curiosité et d'un esprit critique.

- **Selon toi, comment peut-on lutter contre les inégalités entres les filles et les garçons / les femmes et les hommes ?**

➔ 47,8% des élèves ont proposé une idée (=11 élèves).

- 8 filles (= 61,5% des filles) ont proposé une réponse
- 3 garçons (= 30% des garçons) ont proposé une réponse

Propositions des élèves : « Selon moi, les femmes devraient pouvoir faire pareil que les hommes. » (Fille) ; « Selon moi, il faudrait que l'on travaille plus sur les femmes pour que sa égalise. » (Fille) ; « On peut lutter en favorisant les métiers qui sont soi-disant pour les hommes, pour les femmes. Et aussi parler de cette inégalité au plus jeunes. » (Fille) ; « Selon moi, nous ne devons pas faire de différences, nous sommes des hommes et des femmes, nous sommes

tous pareille quoi qu'il soit. » (Fille) ; « En laissant aux femmes le droit de dire et faire se que bon leur semble aulieux de dire qu'elles ne peuvent pas le faire. » (Fille) ; « Arrêter de dire que les femmes c'est à la cuisine qu'alors nous les homme pouvont aider les femmes pour faire à manger. » (Garçon) ; On devrait avoir tous les mêmes droit on est tous pareil. » (Garçon) ; « Que tout le monde est les mêmes droit. » (Garçon) ; « On peut lutter contre les inégalités en montrant que à cette époque, les femmes ne servait qu'à faire le ménage et tout plus d'autres préjugés et montrer maintenant ce que on n'a pu accomplir dans le monde comme Simone Veil qui c'est battue pour le droit de femmes et pleins d'autres. » (Fille) ; « Pour lutter contre l'inégalité entre les filles et les garçon il faut pouvoir s'habillez comme on veut. » (Fille) ; « Que les hommes aide les femmes dans les taches à faire. »(Fille)

Nous remarquons sur cette question un engagement nettement plus important de la part des filles. Seuls 3 garçons ont proposé une idée, ce qui témoigne peut-être d'une sensibilité moins grande à la thématique de la lutte contre les inégalités filles-garçons. Nous pouvons souligner l'implication de l'éducation et de l'école dans plusieurs des propositions : « parler de cette inégalité au plus jeunes », « que l'on travaille plus sur les femmes pour sa égalise ». La thématique des droits est également présente.

2/ Observations durant les séquences d'histoire et de géographie et durant la séance d'EMC

Je n'ai pas élaboré et complété scrupuleusement de grilles d'observation puisque je n'étais pas en mesure de me placer pleinement dans une posture d'observation étant donné que j'étais dans une posture enseignante durant le déroulement des séquences et des activités. Je peux néanmoins souligner quelques observations que j'ai faites au cours des semaines passées avec cette classe de 4^e.

-Je m'attendais à des réactions de la part des élèves concernant l'écriture inclusive, pourtant, je n'ai reçu aucune question ou commentaire à ce sujet. Je ne sais pas si cela résulte de la passivité de cette classe, si les élèves n'ont pas remarqué ou s'ils.elles n'ont pas jugé nécessaire de me questionner à ce sujet. Je suppose que cela ne les a donc nullement gêné.es dans la compréhension écrite.

Lors de l'évaluation sommative de la séquence « Un monde de migrants et de migrantes », 11 élèves ont réutilisé une formulation inclusive pour répondre à la question « Peux-tu citer et expliquer en quelques mots une raison qui peut pousser un homme ou une femme à migrer ? » (voir annexe n°14).

-L'atelier d'EMC sur les dates à relier aux événements concernant la conquête des droits des femmes a beaucoup fait réagir les élèves. En effet, tous les groupes ont été surpris lorsqu'ils ont découvert les dates des événements (toutes postérieures à 1944). Les élèves m'ont interrogée concernant le droit de vote des femmes ou le droit de porter des pantalons. A l'issue de la séance, lorsque je leur ai demandé de me citer un élément marquant qu'ils.elles avaient appris durant la séance, les trois premières réponses des élèves ont concerné cet atelier.

-Ils.Elles ont également été interpellé.es par les chiffres du quizz sur les inégalités femmes-hommes. Les élèves devaient débattre avant de cocher les réponses aux questions. Les élèves étaient souvent en désaccord, témoignant d'une différence de sensibilisation sur ces questions. Les élèves ont souvent été surpris.es que 72% des tâches ménagères soient effectuées par les femmes ; en effet, lors des débats au sein des groupes, beaucoup avançaient l'argument que les choses avaient évolué et qu'un chiffre aussi élevé n'était pas possible.

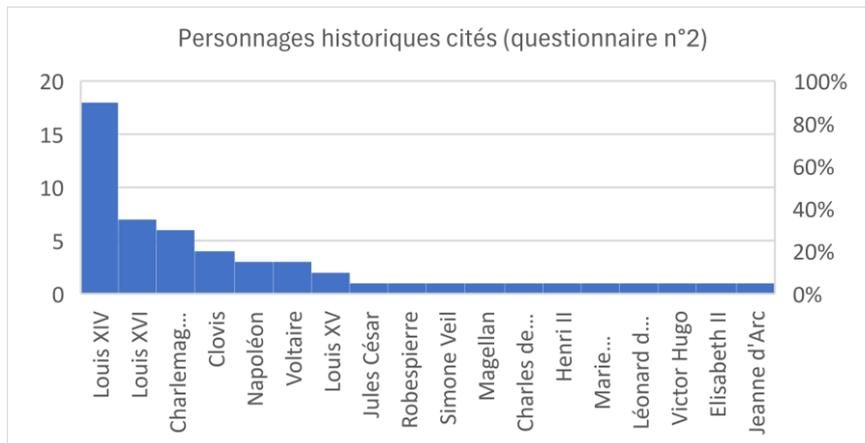
-Il a été plus difficile de leur faire comprendre l'enjeu de l'exercice sur les publicités. C'était un exercice assez difficile qui supposait d'avoir bien compris la notion de sexisme. Beaucoup d'élèves, par exemple, ne comprenaient pas pourquoi une publicité d'assurance de voiture indiquant « Oui, nous louons aussi aux femmes » est une publicité sexiste.

Les élèves ont globalement été réceptifs et réceptives aux différentes activités d'histoire, de géographie ou d'EMC. Néanmoins, leur passivité a été plusieurs fois déconcertante, les ateliers et activités d'EMC n'ont pas suscité beaucoup d'interrogations de leur part et n'ont donc pas donné lieu à des discussions plus approfondies.

3/ Questionnaire final

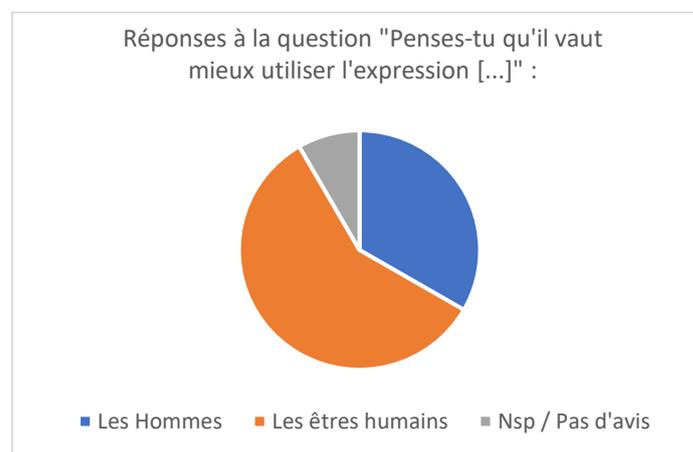
- **Echantillon : 24 élèves**
 - 13 filles (=54,2%)
 - 11 garçons (=45,8%)

- **Personnages historiques cités (formulation non genrée) :**
 - 50 noms d'hommes
 - 4 noms de femmes



Bien que peu de femmes aient été citées, nous constatons une amélioration par rapport au questionnaire d'entrée qui n'avait vu qu'une seule femme citée. 3 filles et 1 garçon ont cité des femmes (Simone Veil, Marie Antoinette, Elisabeth II, Jeanne d'Arc). Cela signifie que les élèves ont pensé davantage aux femmes qu'auparavant lors de la lecture de la question. Emilie du Châtelet, Jeanne Barret ou Madame Geoffrin étudiées au cours de la séquence d'histoire n'ont pas été mentionnées, mais nous retrouvons le même constat chez les hommes cités : il s'agit surtout de personnages historiques emblématiques du roman national français et non des hommes étudiés au cours des séquences d'histoire du début de l'année.

- **Penses-tu qu'il vaut mieux utiliser l'expression « les Hommes » ou « les êtres humains » pour désigner l'ensemble de la population de la planète ?**



- ➔ 33,3% des élèves pensent qu'il vaut mieux utiliser « les Hommes ».
- ➔ 58,3% des élèves pensent qu'il vaut mieux utiliser « les êtres humains ».
- ➔ 8,4% des élèves ont répondu « Nsp/Pas d'avis ».
- ➔ Il n'y a pas de différence notable selon le genre des élèves pour les réponses à cette question.

Pourquoi ?

- ➔ 70,9% des élèves ont fourni une réponse.
- ➔ 84,6% des filles ont fourni une réponse contre 54,5% des garçons.

Réponses des élèves : « Je trouve que ça les identifie bien par rapports au filles et au garçons » (fille) ; « On dit plus les homme » (garçon) ; « Car les Hommes avec un grand H désignes tout les humains alors que pour moi les êtres humains sont tout les êtres vivants sur Terre » (fille) ; « Pour pouvoir dire aussi les femmes » (fille) ; « Homme avec un grand H c'est les femmes est les hommes » (fille) ; « Car on n'ai tous mélangé fille, enfans, femme, homme, on n'ai tous des être humains » (fille) ; « Les Hommes avec un grand H désigne l'ensemble de la population » (fille) ; « Car je trouve que, les Hommes, sont le langage plus courant que l'on utilise maintenant » (fille) ; Garçon : Car c'est plus court à écrire et quand on dit les hommes on comprend que c'est les êtres humains ; « Car les Hommes sa définie plus des garçons » (garçon) ; « Les êtres humains c'est tout le monde hommes et femme » (fille) ; « C'est utilisé depuis long » (garçon) ; « Car je trouve que « les êtres humains » c'est long » (fille) ; « Car il n'y a pas que des Hommes » (fille) ; « Parce que les êtres humains signifie les hommes et les femmes de la planète » (garçon) ; « Pour pouvoir aussi représenter les femmes » (fille) ; « Car les homme on peut comprendre les garçon qu'alors les être humains on comprend que c'est les filles et les garçons » (garçon)

A la différence du questionnaire d'entrée, la question du « Pourquoi ? » est adressée cette fois à l'ensemble des élèves, ce qui nous permet de constater que pour beaucoup l'expression « les Hommes » ne désigne que les hommes et non pas les hommes et les femmes. Il est primordial de s'intéresser au sens que les élèves donnent aux mots. En l'occurrence, ici, l'expression « les Hommes » est donc à éviter puisqu'elle n'englobe pas la totalité de la population pour beaucoup d'élèves, ce qui est problématique d'un point de vue de la projection et de la représentation pour certain.es élèves.

- **Quelle expression utiliserais-tu pour désigner l'ensemble d'une population, par exemple l'ensemble des individus habitant en France ?**

Le but de cette question est d'observer si certain.es élèves utilisent le langage inclusif.

- ➔ 70,8% des élèves ont fourni une réponse (= 17 élèves).

Parmi elles.eux :

- Un élève a indiqué : « Les français(e) » (garçon)

- Trois élèves ont indiqué des formulations neutres : « peuple » (fille) ; « la population française » (fille) ; « les personnes » (fille)

- **A ton avis, est-ce que ton manuel d'histoire est égalitaire (=donne-t-il la même place à tout le monde) ?**

→ 54,2% des élèves ont coché la réponse « Je ne sais pas / Je n'ai pas d'avis ».

→ 1 fille et 5 garçons ont répondu « oui ».

→ 3 filles et 2 garçons ont répondu « non ».

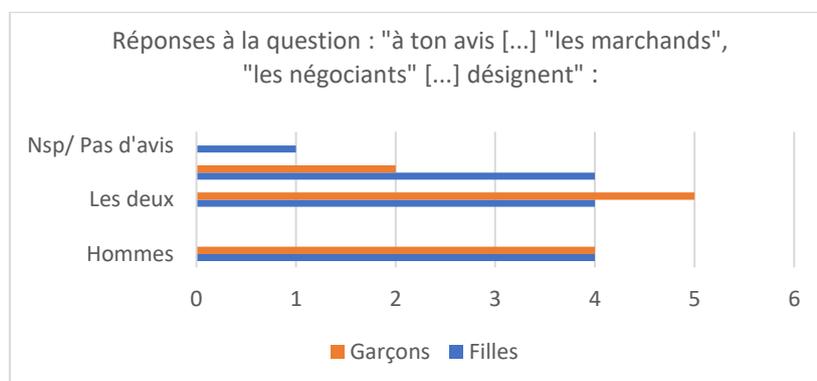
Si tu as répondu non, à qui penses-tu qu'il donne plus ou moins de place ?

→ Les 5 élèves ayant répondu « non » ont formulé une réponse.

Réponses : « Je pense que il parle plus des choses marquantes et a l'époque cela était fait par des hommes donc non il y a moins de femmes » (fille) ; « Les hommes » (garçon) ; « Je pense qu'il donne moins de place aux femmes » (fille) ; « Il donne plus de place aux hommes qu'à la femme » (garçon) ; « Il donne plus de place à l'Homme » (fille)

Les élèves se sont davantage prononcés que lors du premier questionnaire mais plus de 50% des élèves ont tout de même coché « Je ne sais pas / Je n'ai pas d'avis ». Néanmoins, on remarque que les 5 élèves ayant répondu « non » sont allés sur le terrain des inégalités femmes-hommes, alors qu'un seul élève avait évoqué la thématique lors du premier questionnaire. La problématique semble plus présente qu'auparavant à l'esprit de certains élèves.

- **A ton avis, lorsque dans tes leçons il est indiqué « les marchands », « les négociants », « les commerçants », est-ce que cela désigne :**

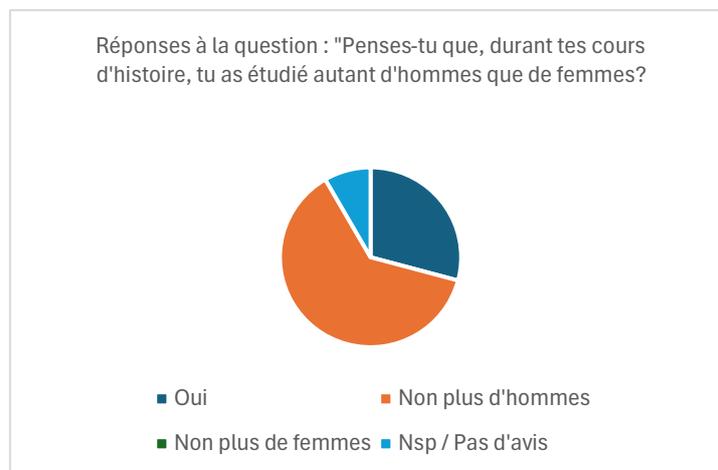


→ 33,3% des élèves pensent que les expressions désignent seulement des hommes.

- ➔ 37,5% des élèves pensent que les expressions désignent des hommes et des femmes.
- ➔ 25% des élèves pensent qu'on ne peut pas savoir.
- ➔ Le genre des élèves n'a pas d'impact sur la réponse choisie.

6 élèves ont opté pour la réponse « on ne peut pas savoir » qui n'était pas proposée dans le premier questionnaire. Cela confirme le flou qu'il existe autour des expressions au masculin pluriel.

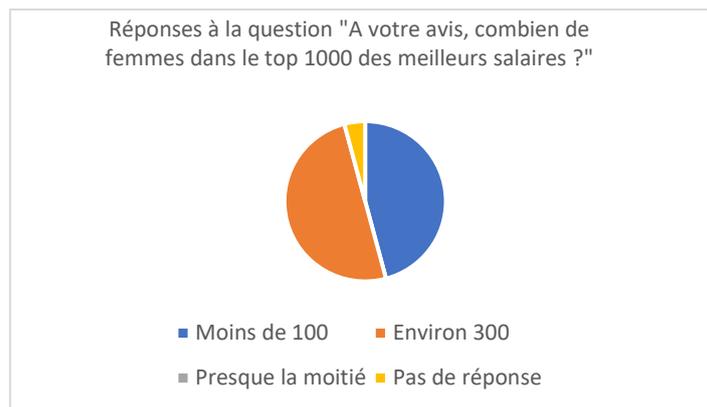
- **Penses-tu que depuis que tu es au collège, durant tes cours d'histoire, tu as étudié autant d'hommes que de femmes ?**



- ➔ 29,1% des élèves pensent que oui.
- ➔ 62,5% pensent que non, ils.elles ont étudié plus d'hommes.
- ➔ 30,7% des filles pensent que oui et 69,3% pensent qu'elles ont étudié plus d'hommes.
- ➔ 27,3% des garçons pensent que oui et 54,5% pensent qu'ils ont étudié plus d'hommes.

Nous constatons un recul, que je ne sais expliquer, du pourcentage des élèves pensant qu'ils.elles ont étudié plus d'hommes au cours de leurs années au collège par rapport au premier questionnaire. Je ne sais pas si le fait d'avoir évoqué plus régulièrement les femmes au cours des séquences d'histoire et de géographie peut expliquer ce recul.

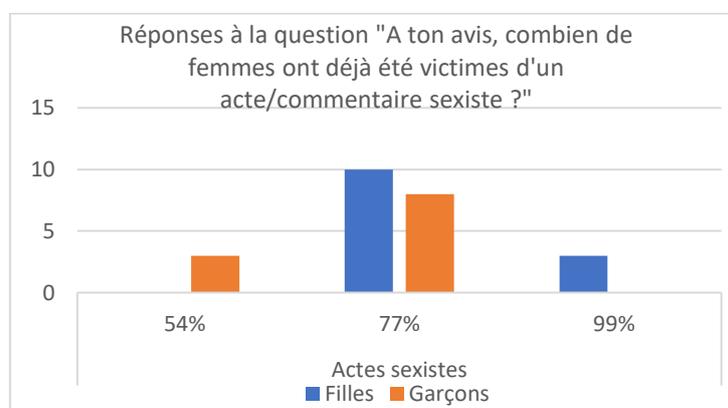
- **Une étude a été menée en 2017 sur les plus hauts salaires dans le secteur privé. A ton avis, dans le top 1 000 des salarié.es les mieux payés (= gagnant plus de 89 000€ par mois), combien y a-t-il de femmes ?**



- ➔ 45,8% des élèves ont répondu « Moins de 100 ».
- ➔ 50% des élèves ont répondu « Environ 300 ».
- ➔ Aucun.e élève n'a répondu « Presque la moitié ».
- ➔ Il n'y a pas eu de différence notable dans les réponses en fonction du genre des élèves.

Le fait qu'aucun.e élève n'ait répondu que presque la moitié des femmes faisait partie de ce top 1000 prouve que les élèves ont conscience des inégalités entre les femmes et les hommes dans le monde professionnel.

- **A ton avis, combien de femmes ont déjà été victimes d'un acte ou d'un commentaire sexiste au moins une fois dans leur vie en France ?**



- ➔ 12,5% des élèves ont répondu 54%. Il s'agit de 3 garçons.
- ➔ 75% des élèves ont répondu 77%.
- ➔ 12,5% des élèves ont répondu 99%. Il s'agit de 3 filles.

Nous pouvons constater à travers ces résultats que les élèves ont conscience du sexisme que subissent les femmes puisque 87,5% des élèves ont répondu 77% ou 99%, des chiffres très élevés au regard de la problématique soulevée. Il faut souligner que les élèves ayant répondu le chiffre le plus faible sont des garçons tandis que les élèves ayant répondu le chiffre le plus élevé

sont des filles. Ces dernières semblent donc plus conscientes du problème, sans doute car elles sont directement concernées.

- **Pourquoi, à ton avis, les femmes sont moins présentes dans tes cours d'histoire, notamment lorsqu'il s'agit d'histoire politique ?**

→ 70,8% des élèves ont fourni une réponse.

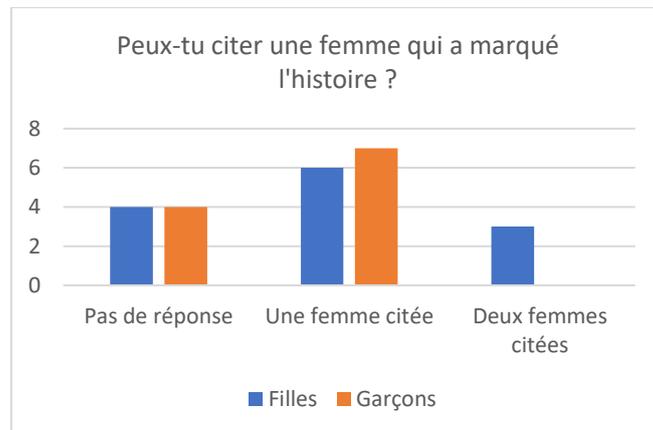
→ 92,3% des filles ont fourni une réponse.

→ 45,5% des garçons ont fourni une réponse.

Réponses des élèves : « Car il y a plus d'hommes dans la politique, et il parle plus d'homme car ils font plus de choses » (fille) ; « Car à l'époque, les femmes n'avaient pas autant le droit d'expression que maintenant » (fille) ; « C'est depuis peu qu'elles ont un peu plus de droit et de pouvoir » (garçon) ; « Parce qu'avant, il y avait que les hommes qui avaient le droit de faire partie du parti politique » (fille) ; « A mon avis car dans le temps, les hommes avaient plus de droits que les femmes, il y avait de la discrimination » (fille) ; « Car elle n'avait pas les mêmes droits que les hommes, ils étaient supérieurs » (fille) ; « Car elle n'avait pas le temps de faire ça » (garçon) ; « Car elle est moins importante » (garçon) ; « Car avant les femmes n'avaient pas le droit de vote » (garçon) ; « Car à l'époque on parlait plus d'Homme car c'est lui qui gouverne leur pays » (fille) ; « Car les femmes n'ont pas eu beaucoup de poids dans la politique » (garçon) ; « Les femmes sont moins présentes car elles ont fait moins d'actes que les hommes » (fille) ; « Les femmes à l'époque ne sont pas prises au sérieux et en politique encore plus » (fille) ; « Car il y avait plus d'hommes qui s'occupaient d'histoire politique » (fille) ; « Car à l'époque les femmes ne faisaient rien » (fille) ; « Car avant les femmes ne pouvaient rien faire » (fille) ; « Car elle n'avait pas les mêmes droits que les hommes » (fille)

Le premier élément à souligner est que les filles sont plus impliquées et engagées sur cette question que les garçons : presque la totalité des filles a formulé une réponse tandis qu'à peine la moitié des garçons a formulé une réponse. Le second élément à noter est que les élèves ont su mobiliser ce qu'ils/elles ont appris durant les ateliers d'EMC, notamment grâce à l'exercice sur la conquête et les droits des femmes, et qu'ils/elles ont su faire du lien avec cette question posée pourtant trois semaines plus tard et dans un autre contexte.

- **Peux-tu citer une femme qui a marqué l'histoire ? Tu peux en citer plusieurs si tu en connais d'autres.**



- ➔ 33,3% des élèves n'ont pas cité de femme ayant marqué l'histoire.
- ➔ 54,2% des élèves ont cité une femme qui a marqué l'histoire.
- ➔ 12,5% des élèves ont cité deux femmes qui ont marqué l'histoire.
- ➔ 63,7% des garçons ont fourni une réponse.
- ➔ 69,3% des filles ont fourni une réponse.
- ➔ 6 femmes ont été citées : Jeanne d'Arc (8 fois) ; Simone Veil (6 fois) ; Olympe de Gouges (2 fois) ; Madame Geoffrin (1 fois) ; Marie-Antoinette (1 fois) ; Jeanne Barret (1 fois).

Les résultats ont beaucoup évolué par rapport au premier questionnaire. Il n'y a plus que 33,3% des élèves qui n'ont pas cité de femmes (contre 65,2% au premier questionnaire). 63,7% des garçons ont fourni une réponse alors qu'1 seul garçon avait cité le nom d'une femme lors du premier questionnaire. Plusieurs figures féminines étudiées au cours de l'année, avec Mme Frelin ou moi-même, ont été citées : Olympe de Gouges, Madame Geoffrin, Marie-Antoinette et Jeanne Barret. Ces résultats prouvent que si nous faisons la démarche d'intégrer les femmes à nos cours d'histoire, nous donnons des clés aux élèves pour penser davantage aux femmes.

- **Peux-tu proposer une idée (ou plusieurs !) pour lutter contre les inégalités et les discriminations entre filles/garçons, femmes/hommes dans notre société ?**

- ➔ 33,3% des élèves ont proposé une idée (4 filles et 4 garçons).

Réponses des élèves : « Faire un manuel avec autant de filles et de garçons » (garçon) ; « Essayer de trouver des femmes aussi marquantes pour la société que les hommes » (fille) ;

« qu'il y est plus de femme dans la politique » (fille) ; « Mettre les salaires de même niveau » (garçon) ; « J'en sais rien c'est pas mon problème » (garçon) ; « Il faudrait déjà réduire les inégalité salariale » (garçon) ; « étudier une fois sur deux un homme et une femme qui a marqué l'histoire » (fille) ; « Vous faites comme les gilet jaune, une manifestation »

Je ne sais pas expliquer le peu d'implication des élèves sur cette question, malgré l'activité réalisée en EMC sur le sujet. On peut souligner en revanche que les solutions proposées sont en lien avec ce qu'ils.elles ont découvert lors de l'atelier sur les chiffres des inégalités (moins de femmes en politique, inégalités salariales). La question du manuel et de la présence des femmes dans l'histoire est également présente dans les réponses.

- **As-tu remarqué quelque chose de particulier dans ma manière d'écrire durant les chapitres que nous avons étudiés ensemble (dans les titres de chapitre, problématiques, consignes ...)** ?

→ 5 élèves ont répondu avoir remarqué quelque chose.

Si la réponse est oui, qu'as-tu remarqué ?

Parmi les 5 réponses, une seule, donnée par un garçon, concerne le langage inclusif : « La casie totalité des mots (nom etc) ont le féminin entre () par exemple : migrant(e) ».

Par conséquent, l'utilisation d'un langage plus inclusif n'a pas perturbé les élèves, car la plupart d'entre eux.elles n'ont pas remarqué que j'adoptais une écriture légèrement différente de ce à quoi ils.elles étaient habitués.es.

- **Exercice de constat**

- 20,9% (= 5 élèves) ont utilisé l'espace qui leur était donné comme espace de réflexion.
- 1 élève a répondu que les hommes et les femmes étaient également représentés dans les pages du manuel étudiées, 62,5% des élèves ont répondu qu'ils.elles ne l'étaient pas.
- 12,5% des élèves ont répondu qu'ils.elles ne savaient pas, 20% n'ont pas répondu.
- 41,2% des élèves ont expliqué leur réponse à la question fermée.

Réponses des élèves : « Non car sur 3 pages il que des Hommes » (garçon) ; « Certes les femmes sont présenté mais pas exactement de la même manière que les hommes » (fille) ; « Il y a que des hommes » (garçon) ; « On parle souvent des rois les Ministres mais se sont que des hommes » (fille) ; « Non, il ne sont pas représenté équitablement il y a plus d'hommes que de femmes. Je pense que nous devrions en apprendre tout autant sur les femmes qui on marqué

l'histoire » (fille) ; « Les hommes et les femmes on pas les mêmes droit car les hommes on droit de votes mais pas les femmes, les femmes font beaucoup de taches ménagères et pas les hommes » (fille) ; « Non elles sont beaucoup moins représentées elles sont un peut au service des hommes » (garçon) ; « Non car les hommes avait le pouvoir absolue sur les femmes, les femme ne pouvait rien fait sans l'accord de son mari ou de son père » (fille) ; « Sur les 3 page on voit que 2 femmes contre une centaine d'homme » (garçon) ; « Elles était comme des esclaves un peu, il fessait le ménage ect » (fille)

Nous pouvons ressentir un décrochage des élèves au fil du questionnaire, qui était peut-être trop long, d'autant plus qu'il a été distribué à la fin d'une heure de cours durant laquelle ils.elles avaient déjà été très actif.ves. Néanmoins, nous pouvons souligner, à nouveau, dans les réponses des élèves, un aspect quantitatif et qualitatif dans l'analyse de la représentation des hommes et des femmes. Dans le manuel, les femmes ont été, encore une fois, représentées de manière stéréotypée (ce que les élèves ont relevé) sans que cette représentation ne soit interrogée. Cela révèle les limites des manuels scolaire, comme l'a souligné l'étude du Centre Hubertine Auclert. Nous pouvons souligner enfin, qu'un seul élève a indiqué que les hommes et les femmes étaient représenté.es de manière égalitaire dans les pages du manuel.

Discussion des résultats

Les résultats de ce protocole mené durant quelques semaines rejoignent plusieurs points évoqués dans les apports théoriques de la première partie du mémoire.

D'abord, les femmes sont effectivement sous-représentées dans les programmes et les manuels scolaires, et les questionnements de genre quasiment absents. En conséquence, les élèves ne sont que peu sensibilisé.es à ces enjeux et ont des connaissances très limitées sur le rôle des femmes dans l'histoire. Cette lacune est illustrée notamment par le fait que les élèves ont du mal à citer des femmes ayant eu un impact significatif dans l'histoire. De plus, bien que certain.es élèves soient conscient.es des inégalités de représentations entre les hommes et les femmes, ils.elles manquent souvent de clés pour expliquer et comprendre ces inégalités. Ces constats confirment le caractère insuffisant des programmes scolaires actuels en la matière ainsi que la nécessité qu'ils changent. Bien que cela ne concerne qu'une poignée d'élèves, le fait qu'en l'espace de quelques semaines certain.es aient été capable de citer des femmes marquantes, et que d'autres aient spontanément abordé la question des inégalités femmes-hommes pour expliquer certains phénomènes, démontre que si le contenu de nos cours change un peu nous pouvons agir contre les inégalités de représentation entre les hommes et les femmes.

Les résultats ont également mis en évidence le biais masculin de notre langage, ainsi qu'une confusion autour de l'utilisation du masculin pluriel censé être neutre. Nous l'avons vu à travers le nombre prépondérant d'hommes cités comme personnages historiques marquants mais aussi à travers certaines réponses des élèves qui démontrent qu'ils.elles n'ont pas toujours conscience que, grammaticalement, les femmes sont incluses dans les expressions au masculin pluriel. Notre langage est façonné par les représentations sociales et les façonne à son tour : nous avons observé que lorsque les formulations des phrases sont plus inclusives, les élèves sont plus enclin.es à penser à inclure des femmes dans leurs réponses.

Enfin, nous avons observé que le constat des inégalités a parfois suscité un sentiment d'injustice, particulièrement chez les filles. Nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, chaque élève doit être en mesure de se projeter dans le futur à travers des modèles d'identification et grâce un sentiment d'inclusion dans notre société. Il est donc primordial de proposer des enseignements égalitaires dans lesquels chacun.e peut s'identifier.

Les résultats permettent également de répondre aux hypothèses formulées avant la mise en œuvre du protocole :

Hypothèse n°1 : Plus de quelques mois sont nécessaires pour réellement faire évoluer les représentations des élèves construites depuis la naissance concernant la place des femmes dans la société ; néanmoins il est possible de nourrir leur réflexion, de leur apporter des savoirs théoriques et de les faire réfléchir sur des solutions pour lutter contre les inégalités femmes-hommes

Cette première hypothèse est partiellement confirmée. Des signes très encourageants ont été relevés et les résultats du questionnaire final ont montré une évolution vers une prise de conscience plus fine des inégalités de genre ainsi qu'une pensée davantage tournée vers les femmes. Néanmoins, cette évolution ne concerne pas la majorité des élèves. De plus, les élèves avaient compris la thématique lors du second questionnaire, ce qui les a conduits à penser davantage aux femmes et à la thématique des inégalités femmes-hommes en le remplissant. Pour faire évoluer leurs représentations en profondeur et les encourager à se questionner sur ce thème dans tous les aspects de leur vie, il faut évidemment un travail plus long et profond. Le faible nombre de réponses concernant les solutions pour lutter contre les inégalités femmes-hommes dans le second questionnaire ont également montré qu'ils.elles n'avaient pas su remobiliser leur activité d'EMC. Il est nécessaire de travailler de manière régulière sur ces questions.

Hypothèse n°2 : Les élèves sont globalement conscient.es des inégalités femmes-hommes mais n'ont pas les clés de compréhension pour les expliquer.

Cette hypothèse est en partie validée car en effet, les élèves ont plutôt conscience de ces inégalités. Ils.elles sont globalement toutes et tous conscient.es d'étudier davantage d'hommes que de femmes durant leur scolarité en histoire. Nous constatons aussi qu'ils.elles sont habitués.es à aborder les inégalités filles-garçons en EMC : il n'y a eu aucune réaction négative ni de remarques déplacées lorsque j'ai annoncé que nous allions consacrer deux heures à la thématique.

En revanche, les élèves ont également démontré un esprit critique plus développé sur ces questions que je ne l'avais imaginé. Mon hypothèse plus spécifique selon laquelle les élèves se limiteraient à une approche quantitative lors de l'exercice d'observation du manuel a été réfutée. En effet, les élèves ont également observé d'un point de vue qualitatif la façon dont les femmes

étaient représenté.es dans leur manuel. Ils et elles ont formulé des réflexions très pertinentes à plusieurs reprises au cours du questionnaire.

Hypothèse n°3 : Les filles sont plus conscientes des inégalités que les garçons et plus engagées sur ces thématiques.

Les filles se sont généralement montrées plus investie et engagées, que ce soit dans leurs réponses aux questionnaires ou lors des activités. Néanmoins, il est difficile d'affirmer que c'est le sujet de la place des femmes dans l'histoire et dans la société qui a suscité leur plus grande implication. Il est possible que les filles soient globalement plus engagées dans les tâches scolaires que les garçons. De plus, nous avons observé une nette augmentation de l'implication des garçons dans le questionnaire final. Plusieurs garçons ont cité des femmes historiques, et le seul élève ayant remarqué l'utilisation du langage inclusif était un garçon. De même, le seul ayant proposé « Français(e) » comme formulation pour désigner les individus en France était un garçon. Leur manque d'implication dans le premier questionnaire ne venait peut-être pas d'un désintérêt pour le sujet, mais plutôt d'un manque de connaissance et de sensibilité sur la question. Il est donc nécessaire d'aborder ces questionnements en classe, aussi bien pour les garçons que pour les filles

Pour conclure, il est donc possible de faire évoluer les représentations de élèves et de les engager à adopter un regard critique, mais cela nécessite un travail sur le temps long et surtout une démarche quotidienne. Il est impératif de ne plus considérer la question des femmes comme étant distincte ou à part, que ce soit en histoire ou en EMC. Les résultats de ce mémoire renforcent ma volonté de poursuivre dans cette direction dans ma future vie professionnelle. Les élèves sont demandeur.euses, curieux.ses, et cherchent des réponses ; nous devons les leur apporter.

Conclusion

Ces recherches et la mise en place de ce protocole m'ont permis de prendre la pleine mesure de l'inégale représentation et du traitement différencié des femmes dans les programmes scolaires et les manuels, mais également de comprendre la dimension civique inhérente à l'histoire mixte. Elles m'ont également sensibilisée aux enjeux liés au langage et aux modèles d'identification. Ces savoirs engagent à une responsabilité en tant qu'enseignant.e. Les inégalités entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, restent présentes dans bien des sphères de la vie quotidienne. Nous ne pouvons pas les perpétuer dans nos classes, au sein de la discipline que nous enseignons. Si à travers nos cours nous pouvons agir, ne serait-ce qu'un peu, pour offrir de nouvelles perspectives plus égalitaires à nos élèves, alors nous nous devons de le faire. Proposer une histoire mixte à ses élèves et intégrer pleinement les femmes au cours de l'histoire ne devrait relever ni d'une exception, ni d'un acte militant. La question d'inclure ou non les femmes à nos séquences, à notre langage, ne devrait pas se poser, et devenir un acte spontané. Les femmes ne sont pas une minorité, elles sont la moitié de la population, elles ont le droit d'exister et de prendre autant de place que les hommes : intégrer pleinement les femmes et leurs rapports avec les hommes à nos cours d'histoire, de géographie et d'EMC, est un bon début pour que les élèves en prennent conscience.

La solution idéale n'est pas d'agir à un niveau individuel, en laissant le choix d'intégrer des questionnements de genre à la volonté de chaque enseignant.e. Un changement plus global, au niveau des programmes scolaires et des formations, donnerait de meilleurs résultats, ne serait-ce que pour que la lourdeur des programmes ne cesse d'être un obstacle. Peut-être faut-il passer par des injonctives et des obligations, en espérant qu'un jour ce ne soit plus nécessaire de devoir se battre pour rendre visibles les femmes. Réaliser mon mémoire sur ce sujet m'a permis de me renseigner, d'entrer dans une démarche et de m'inscrire dans un mouvement qui, j'espère, me permettra un jour de transmettre des cours véritablement égalitaires.

Liste bibliographique

Beghin, C., Garrigues, V. & Noûs, C. (2020). Promouvoir l'égalité en développant l'histoire des femmes et du genre dans l'enseignement secondaire. *Genre & Histoire*, 26.

<https://journals.openedition.org/genrehistoire/5749#quotation>

Breda, T., Grenet, J., Monnet, M. & Van Effenterre, C. (2018). Les filles et les garçons face aux sciences. *Education & formations*, 97.

https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-2018-EF97-web-01_1007114.pdf

Centre Hubertine Auclert. (2020). *Faire des manuels scolaires des outils de l'égalité entre les femmes et les hommes*.

<https://www.centre-hubertine-auclert.fr/egalitheque/publication/guide-pratique-faire-des-manuels-scolaires-des-outils-de-egalite-femmes>

Chadefaud, C., Desaint, C. & Fouché, N. (2018). Les femmes dans l'histoire enseignée au collège. Programmes de 2015 et manuels de 2016. *Éducation & formations*, 98.

<https://hal.science/halshs-02136540>

Dermenjian, G., Jami, I., Rouquier, A. & Thébaud, F. (2010). *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*. Belin.

Garrigues, V. (2020). Une histoire mixte. *Historiens & Géographes*, 452, 51-93.

Guerry, L. & Verlaine, J. (2020). L'histoire de Mnémosyne. *Genre & Histoire*, 26.

<https://journals.openedition.org/genrehistoire/5929>

Gygax, P., Zufferey, S. & Gabriel, U. (2021). *Le cerveau pense-t-il au masculin ?*. Le Robert
La condition des femmes. (2022). *Documentation photographique*, 814.

Lalande, V. (2022). *L'écriture inclusive a-t-elle un intérêt ?* [fichier vidéo].

<https://www.youtube.com/watch?v=url1TfdHISI&list=LL&index=7&t=830s>

Laufer, L. & Rochefort, F. (2014). *Qu'est-ce que le genre ?*. Payot.

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2015). *Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*.

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2019). *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*.

<https://eduscol.education.fr/document/1618/download?attachment>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *La République à l'École*.

<https://eduscol.education.fr/document/11195/download?attachment>

Perrot, M. (2014). Histoire des femmes, histoire du genre. *Travail, genre et sociétés*, 31.

<https://www-cairn-info.proxy-bu1.u-bourgogne.fr/revue-travail-genre-et-societes-2014-1-page-29.htm>

Perrot, M. (2020). *Les femmes ou Les silences de l'histoire*. Flammarion.

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

Thompson, V. (2005). L'histoire du genre : trente ans de recherches des historiennes américaines de la France. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 96.

<https://journals.openedition.org/chrhc/943#quotation>

Viennot, E. (2022). *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin !*. Ixe.

Wieviorka, A. (2004). *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ?*

https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/064000128.pdf

Annexes

Annexe n°1 : Questionnaire n°1

| <u>QUESTIONNAIRE</u> |
|---|
| <p>Dans le cadre de mes études, je réalise une enquête sur les représentations des élèves. Ce questionnaire est anonyme, je n'ai pas besoin de connaître ton identité, il n'est donc pas nécessaire d'écrire ton prénom. Le but est que tu répondes le plus sincèrement possible. Je te remercie de donner de ton temps pour ce questionnaire.</p> |
| <p>Réponds aux questions ci-dessous, dans l'ordre. Coche la réponse quand des choix multiples sont proposés, rédige une ou plusieurs phrases quand il y a des pointillés.</p> |
| <p>-Tu es :</p> <p><input type="checkbox"/> Une fille <input type="checkbox"/> Un garçon <input type="checkbox"/> Je ne préfère pas répondre</p> |
| <p>-Peux-tu me citer trois personnages historiques ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p>Y a-t-il une différence selon toi entre les expressions « les Hommes » et « les êtres humains » ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Je ne sais pas / Je n'ai pas d'avis</p> |
| <p>Si la réponse est oui, quelle est la différence selon toi ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p>-A ton avis, est-ce que ton manuel d'histoire est égalitaire (=donne-t-il la même place à tout le monde) ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Je ne sais pas / Je n'ai pas d'avis</p> |
| <p>Pourquoi ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p>-A ton avis, lorsque dans tes leçons il est indiqué « les marchands », « les négociants », « les commerçants », est-ce que cela désigne :</p> <p><input type="checkbox"/> Les hommes <input type="checkbox"/> Les femmes <input type="checkbox"/> Les deux <input type="checkbox"/> Je ne sais pas / Je n'ai pas d'avis</p> |
| <p>-Penses-tu que depuis que tu es au collège, durant tes cours d'histoire, tu as étudié autant d'hommes que de femmes ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Je ne sais pas / Je n'ai pas d'avis</p> |
| <p>Si la réponse est non, qui penses-tu étudier le plus ? <input type="checkbox"/> Femmes <input type="checkbox"/> Hommes</p> |
| <p>Qu'en penses-tu ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |

-Peux-tu me citer une femme qui a marqué l'histoire ?

.....

Petit exercice. Tu as besoin de ton manuel.

J'aimerais que tu étudies ton manuel de la p.34 à la p.43 et que tu me dises si, selon toi, la place accordée aux hommes et aux femmes est la même.

Pour répondre à cette question, **relève** des informations dans ton manuel et **compare-les**. Tu peux construire un tableau pour t'aider. Tu as l'espace ci-dessous pour réfléchir.

Alors, selon, toi, la place accordée aux hommes et aux femmes est-elle la même dans les pages du manuel que tu as étudiées ?

Oui Non Je ne sais pas / Je n'ai pas d'avis

Peux-tu m'expliquer en quelques lignes ta réponse ?

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

-Selon toi, comment peut-on lutter contre les inégalités entre les filles et les garçons / les femmes et les hommes ?

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

Annexe n°2 : Titre et plan de séquence du chapitre « Un monde de migrants et de migrantes »

Chapitre 3 de géographie : Un monde de migrants et de migrantes

Problématique : Qui sont les hommes et les femmes qui migrent et pourquoi le font-ils/elles ?

- I. **Etude de cas : itinéraire d'un couple de migrants**
- II. **Pourquoi et comment les hommes et les femmes migrent-ils.elles ?**
- III. **Les migrations à l'échelle internationale**

Annexe n°3 : Estampe de la fin du XVIIIe siècle, auteur anonyme, Musée Carnavalet, Paris



Annexe n°4 : Anicet Lemonnier, *Lecture de la tragédie de l'Orphelin de la Chine de Voltaire dans le salon de Madame Geoffrin*, 1812.



Annexe n°5 : Corpus documentaire : Emilie du Châtelet, une femme de science

EMILIE DU CHATELET

Document n°1 : Madame du Châtelet à son bureau

Émilie du Châtelet est une femme de sciences et de lettres à l'époque des Lumières. Elle est la première femme à avoir été publiée par l'Académie des sciences pour sa *Dissertation sur la nature et la propagation du feu*.



Maurice Quentin de La Tour, Madame du Châtelet à son bureau, huile sur toile, XVIIIe s

Document n°2 : Biographie d'Emilie du Châtelet (1706-1749)

Longtemps connue pour ses seules amours avec Voltaire, du Châtelet est admirée aujourd'hui pour ses multiples talents personnels de physicienne, mathématicienne, moraliste, traductrice [...] et pour son rôle dans la diffusion des idées de Newton¹ et Leibniz².

Fille d'un baron, Emilie épouse en 1725 un marquis issu d'une famille de la grande noblesse et qui lui donna trois enfants.

Parmi ses publications scientifiques, il faut mentionner une présentation des découvertes de Leibniz adressée à son fils (*Institution de physique*, 1740) [...] et son ouvrage majeur : la traduction, abondamment commentée et complétée par elle, des *Principia mathematica* écrits en 1687 par Isaac Newton [...]. Son abondante correspondance montre l'étendue des curiosités et des compétences d'une des femmes les plus savantes de son temps.

D'après Dermenjian Geneviève, *La place des femmes dans l'histoire*, 2010

- 1 : **Newton** : mathématicien et physicien anglais, considéré comme l'un des fondateurs de la science moderne
2 : **Leibniz** : philosophe et scientifique allemand

Document n°3 : La difficulté d'être une femme de science

a) La place des femmes de science dans la société des Lumières

« Il est certain que l'amour de l'étude¹ est bien moins nécessaire au bonheur des hommes qu'à celui des femmes. Les hommes ont une infinité de ressources pour être heureux, qui manquent entièrement aux femmes. Ils ont bien d'autres moyens d'arriver à leur gloire [...], mais les femmes sont exclues par leur état, de toute espèce de gloire, et quand, par hasard, il s'en trouve quelque une qui est née avec une âme assez élevée. Il ne lui reste que l'étude pour la consoler de toutes les exclusions et de toutes les dépendances auxquelles elle se trouve condamnée par état. »

Émilie du Châtelet, *Discours sur le bonheur*, 1746

1 : **L'étude** : le travail intellectuel, le travail de l'esprit

b) Des critiques misogynes

« Ma cousine Emilie avait trois ou quatre ans de moins que moi [...]. C'était une merveille de force et de gaucherie¹. [...] Elle avait la peau comme une râpe à muscade. Ce qu'elle avait toujours eu d'insupportable, c'est qu'elle avait toujours été pédante². Je comprends bien que M. de Voltaire ait eu la fantaisie de³ la faire passer pour savante. Mais [...] nous disions toujours qu'elle avait dû lui donner de l'argent, et nous n'avons jamais entendu parler du génie sublime et du profond savoir de Madame du Châtelet sans éclater de rire. »

Maurice Cousin de Courchamps, *Souvenirs de la marquise de Créquy de 1710 à 1803*, BNF, 1840

1 : **Gaucherie** : maladresse. 2 : **Pédante** : « Se dit de celui qui fait un mauvais usage des sciences, qui les



Document n°4 : Emilie du Châtelet rencontre et discute avec d'autres scientifiques

Algarotti, scientifique italien, est invité au château de Cirey en 1735 pour discuter avec Émilie du Châtelet de la théorie des lumières et des couleurs pour l'ouvrage de vulgarisation qu'il est en train de rédiger. (source : *Lelivrescolaire*)

Francesco Algarotti, gravure dans *Le Newtonianisme pour les dames*, 1738, BnF

Annexe n°6 : Corpus documentaire : Le voyage de Bougainville

LE VOYAGE DE BOUGAINVILLE

Document n°1 : Louis-Antoine de Bougainville (1732-1811) organise un voyage autour du monde

En novembre 1766, la première expédition française autour du monde menée par Bougainville part de Nantes, en direction de l'Amérique du Sud. A bord de l'*Étoile* se trouvent un aventurier et trois scientifiques : un cartographe, un astronome et un naturaliste.

Voyage de Bougainville autour du monde est le journal de voyage de Louis-Antoine de Bougainville dans lequel il décrit de façon détaillée le déroulement du voyage ainsi que toutes ses observations.

Première page de l'ouvrage de Bougainville, *Voyage de Bougainville autour du monde*, XVIIIe s, BNF



Document n°2 : Biographie de Jeanne Barret (1740-1807)

« Jeanne Barret naît en 1740 dans un milieu modeste. Elle passe 22 ans au service de Philibert Commerson, médecin et botaniste installé à quelques kilomètres de son lieu de naissance. Barret sert d'abord comme gouvernante auprès du jeune fils de Commerson, veuf depuis 1762. Aux côtés de son maître, elle entreprend l'étude de la flore, accompagnant Commerson dans la nature pour compléter ses herbiers, apprenant à classer et reconnaître les plantes. »

Guillaume Calafat, *L'exploration du monde*, 2019

Document n°3 : Jeanne Barret, une femme à bord

Pour vivre autour du monde la passion pour la botanique qu'elle partage avec Philibert Commerson, Jeanne Barret participe **déguisée en homme** à l'expédition de Bougainville. Les femmes sont en effet interdites à bord des navires du roi depuis l'ordonnance royale du 15 avril 1689. Son entreprise illustre les nombreux obstacles que devait affronter une femme aux ambitions savantes et au goût pour l'aventure.

a) Une femme compétente

« Commerson eut bientôt un aide des plus distingués, un élève devenu très remarquable par ses connaissances en botanique et en histoire naturelle : toutes les branches de cette science lui devinrent très familières et pour tous ce fut un sujet d'étonnement que cette intelligence nouvelle qui semblait s'éveiller, se développer et grandir à vue d'œil. Barret, comme il l'avait promis, était devenu un savant. [...] »

Extrait du *Bulletin de la société des sciences et arts*, 01/1873, Gallica

b) Une femme déguisée en homme

« Depuis quelque temps, il courait un bruit dans les deux navires que le domestique de M. de Commerson, nommé Baré, était une femme. Sa structure, le son de sa voix, son menton sans barbe, son attention scrupuleuse à ne jamais changer de linge [...] avaient fait naître et accréditaient le soupçon. [...] Une scène qui se passa à Tahiti changea le soupçon en certitude. À peine Baré eut mis pied à terre que les Tahitiens l'entourèrent, criant que c'est une femme et veulent lui faire les honneurs de l'île. Le chevalier de Bournaud, qui était de garde à terre, fut obligé de venir à son secours et de l'escorter jusqu'au bateau. [...] Quand je fus à bord de l'*Étoile*, Baré, les yeux baignés de larmes, m'avoua qu'elle était une fille. »

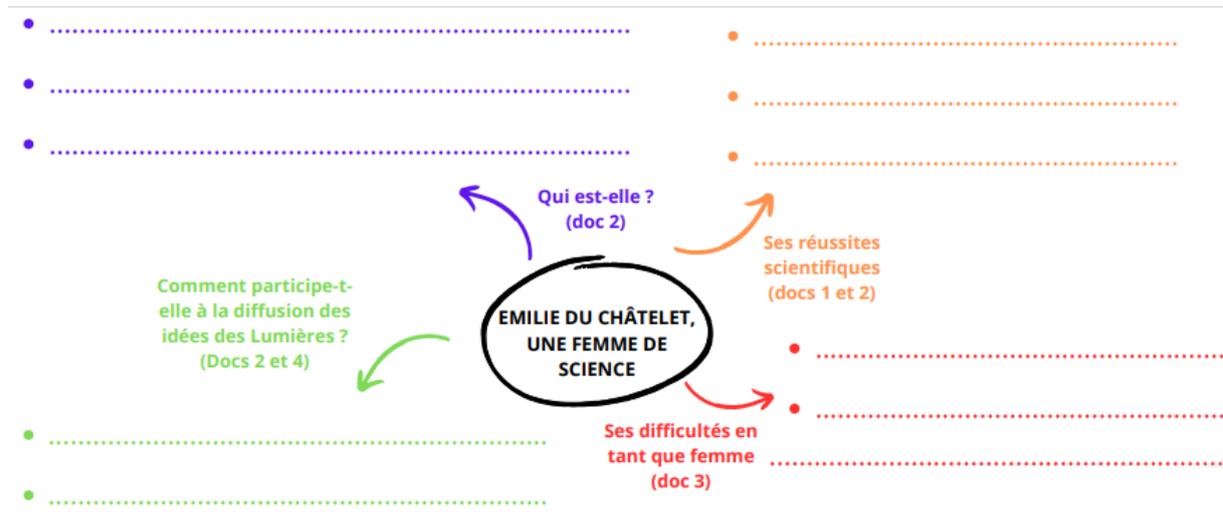
Extrait du journal de Bougainville, *Voyage autour du monde*, XVIIIe siècle, Gallica

Document n°4 : Les observations du voyage (illustrations tirées du *Voyage autour du monde de Bougainville et des Mémoires pour servir à l'histoire du voyage fait autour du monde de Commerson* (XVIIIe siècle))

Les collections rassemblées par Philibert Commerson et Jeanne Barret ont joué un rôle non négligeable dans l'histoire de la botanique et de l'ichtyologie (branche des sciences naturelles qui étudie les poissons). Bougainville décrit quant à lui scrupuleusement les paysages et les sociétés qu'il découvre. Les expéditions de ce genre permettent une connaissance géographique plus précise du monde.



Annexe n°7 : Cartes mentale à compléter



Jeanne Barret, une femme contemporaine d'Emilie du Châtelet :

Date :

Port de départ :

Noms des navires :

Destination :

Chef de l'expédition :

Autres personnes à bord :



Emilie du Châtelet, une femme contemporaine de Jeanne Barret :

L'EUROPE DES LUMIERES

Leçon manipulable pour mieux retenir

Quelle est la situation dans le royaume de France au XVIIIe siècle ?

Quelles sont les idées qui circulent dans l'Europe des Lumières du XVIIIe siècle ?

Comment ces idées circulent-elles ?

Quel(les) philosophes ont marqué le siècle ?

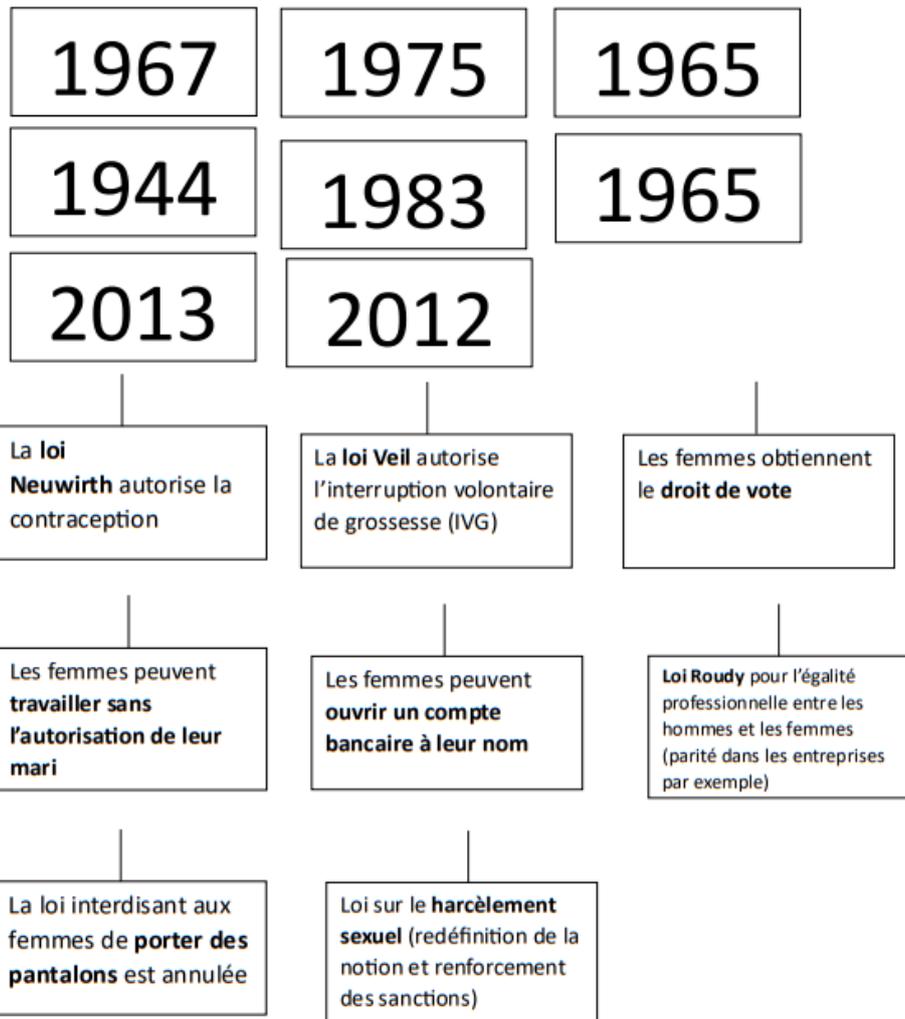
Quels exemples montrent l'essor scientifique du XVIIIe siècle ?

Quel est le rôle des femmes dans la diffusion des nouvelles idées et quelles difficultés peuvent-elles rencontrer ?

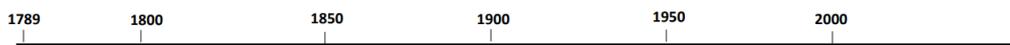
Annexe n°9 : Atelier EMC A (les cartes et la consigne ont été découpées et plastifiées)

Activité A :

1. Dans un premier temps, **classez par ordre chronologique les cartes évènements** (quels évènements ont eu lieu en premier ? plus tard ?)
2. Puis **placez les approximativement sur la frise** (à quelle époque ont-ils eu lieu ? XVIIIe siècle ? XXe siècle ?...)
3. Enfin, **retournez les cartes dates et associez-les aux cartes évènements**
4. **Vérifiez** votre travail grâce à la correction puis **complétez** les dates sur votre frise individuelle



Frise au format A3



Toutes les publicités et corrections n'ont pas été mises en annexe.

ACTIVITE B :

Le sexisme est une **attitude discriminatoire fondée sur le sexe ou sur le genre d'une personne** (c'est, par exemple, penser qu'une femme ne serait pas capable de pratiquer tel sport car elle est une femme, ou qu'un homme serait moins doué dans certaines tâches parce qu'il est un homme).
Vous avez devant vous plusieurs exemples de publicités. Votre objectif est de **réfléchir ensemble** à ces différentes affiches afin de **déterminer si elles reposent sur des idées sexistes**.
Pour vous aider posez-vous des questions : Les hommes et les femmes sont-ils représentés de la même manière ? Les publicités véhiculent-elles des stéréotypes (= des clichés, des idées préconçues sur les femmes ou sur les hommes) ?

1. **Discutez** ensemble des différentes publicités
2. **Classez-les** dans le tableau
3. Dans vos tableaux individuels **expliquez** en quelques phrases les arguments qui vous ont fait classer les publicités dans chacune des deux colonnes : pour cela vous pouvez décrire les publicités, relever leurs points communs, expliquer ce qui les rapproche ou non de la définition du sexisme...
4. **Retournez** les cartes de correction et **associez** chaque carte à une publicité, puis **complétez** vos réponses dans vos tableaux



Pars en colo | **#AdopteUnPote**





100% SEXISTE !!

Pour le même métier (enseignant), ce ne sont ni les mêmes représentations ni la même argumentation qui sont utilisées pour les femmes et les hommes.

Leurs est représentée dans une position de détente en plein milieu de la journée, ce qui laisse penser qu'elle ne travaille pas vraiment. Son choix de devenir enseignante est présenté avant tout comme un rêve, donc quelque chose d'abstrait, où elle se consacre exclusivement aux autres.

→ On est ici dans le cliché de la femme qui prend soin des autres et leur dédie son temps.

Julien est assis devant un ordinateur, le corps en avant et les manches retroussées, signes de concentration et d'effort : il est évident qu'il est en train de travailler. Le fait de devenir enseignant est présenté avant tout comme un projet qui se concrétise pour lui, c'est son ambition et sa capacité à atteindre des objectifs qu'il s'est fixés pour lui-même qui sont valorisés.

→ On est dans le cliché de l'homme travailleur, audacieux, qui vise haut et n'a pas peur de prendre des risques.

100% SEXISTE !!

- ✘ La jeune femme se définit avant tout par la maternité et le manque d'autonomie : elle pose ses mains sur son ventre de femme enceinte en souriant et la formule « être dépannée » implique qu'elle est dans une posture d'assistée, elle n'a pas vraiment de pouvoir d'agir.
- ✘ Le jeune homme est dans une posture de confiance avec les bras en croix, faisant face à l'objectif. Il est en position de pouvoir véritable puisqu'il souscrit à une assurance pour « protéger ses convoiturés ».
- ✔ Inverser les deux légendes aurait permis de déjouer les clichés.

0% SEXISTE !!

- ✔ Une femme et un homme sont représentés sur une publicité diffusée aux abords d'un chantier. Cela paraît normal, mais c'est une réalité assez rare. C'est la **parité**.
- ✔ Ces deux personnages sont en plus **représentés de manière identique**, mis à part les éléments « traditionnels » pour différencier visuellement une femme (cheveux plus longs) et un homme (barbe). Les deux personnages occupent les **mêmes fonctions**. Il est assez rare de voir sur des publicités de grande ampleur des femmes ingénieures ou cheffe de chantier, ici c'est le cas. Proposer dans l'espace public des métiers non genrés, c'est permettre aux jeunes filles et aux jeunes garçons de **se projeter** dans les métiers qu'ils et elles souhaitent. C'est l'**égalité**.

Source : site [sexisteoupas](http://sexisteoupas.com)

Tableau au format A3

| PUBLICITES SEXISTES | PUBLICITES NON SEXISTES |
|---------------------|-------------------------|
| | |

Annexe n°11 : Atelier EMC C

ACTIVITE C : Activité à partir de l'infographie du ministère <https://www.gouvernement.fr/partage/7969-12-chiffres-sur-les-inegalites-femmeshommes-en-france-sexisme-pas-notre-genre> qui sera imprimée

1. **Complétez** le quizz ensemble, en essayant de vous mettre d'accord (attention, ne répondez pas tout de suite aux questions qui commencent par une paire de lunettes !)
2. **Corrigez** vos réponses à l'aide de la brochure sur votre table
3. **Répondez** ensuite aux questions qui débutent par une paire de lunettes

Pour chaque proposition, cochez la réponse qui vous semble exacte. Vous répondrez aux questions qui débutent avec une paire de lunettes dans un second temps, **après avoir lu la correction.**

Information : il s'agit de chiffres de 2016 qui concernent la France.

A la maison, les femmes effectuent 48% 60% 72% des tâches ménagères.

Quelle(s) conséquence(s) cette répartition des tâches ménagères peut-elle avoir ?

.....

Selon vous :

Il y a autant d'hommes que de femmes qui travaillent à temps partiel.

Les hommes sont plus nombreux à travailler à temps partiel.

Les femmes sont plus nombreuses à travailler à temps partiel.

Pourquoi à ton avis ?

.....

La Palme d'or est la plus haute récompense décernée à un film au Festival de Cannes. C'est en général le réalisateur ou la réalisatrice du film qui la reçoit. En 2016, après plus de 70 ans de festival, combien de femmes avaient reçu une Palme d'or ?

Une seule 26 39

Les hommes en France gagnent en moyenne plus que les femmes, mais de combien ?

5,7% 19,2% 25,6%

Pourquoi à ton avis les hommes gagnent-ils plus que les femmes en France ?

.....

Les entreprises du CAC 40 sont 40 entreprises très puissantes et influentes dans le monde (ex : Totalenergies, carrefour, airbus...). Combien de ces 40 entreprises sont dirigées par une femme en 2016 ?

Une seule 7 18

A votre avis, combien de pères se sont déjà arrêtés un mois pour un congé parental à la naissance de leur enfant ?

12% 51% 74%

A votre avis :

Nous voyons autant d'hommes que de femmes à la télévision.

Nous voyons plus d'hommes que de femmes à la télévision.

Nous voyons plus de femmes que d'hommes à la télévision.

Pourquoi et quelle(s) conséquence(s) selon vous ?

.....

En 2016, combien de femmes sont maires en France ?

Moins d'1 femme sur 4 (moins de 25%)

Environ 1 femme sur 4 (environ 25%)

Environ 1 femme sur 2 (environ 50%)

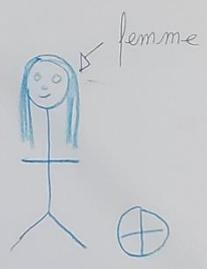
Le Sexisme

Rendez-vous de 14h à 18h le Mardi 6 février.
A la Maison d'Auxonne.

POUR Manifesta contre le Sexisme.

Les femmes peuvent faire du foot.

Les hommes peuvent faire le ménage



NAMYMALO

L'association contre la discrimination vestimentaire.
vêtements unisexes



Non nous proposons des vêtements unisexes, pour
tous types de personnes, des tailles différentes et des
couleurs différentes.

Devienez MEMBRE !!
pour faire partie de
l'association
contacter le
04 04 15 26

Dépôt de vêtements, remise à neuf, vente en ligne.

Rendez-vous sur :

WWW.NAMYMALO.FR

Annexe n°13 : Questionnaire final

QUESTIONNAIRE

Dans le cadre de mes études, je réalise une enquête sur les représentations des élèves. Ce questionnaire est **anonyme** : tu n'as pas besoin d'écrire ton prénom. Le but est que tu répondes le plus sincèrement possible. Je te remercie !

Réponds aux questions ci-dessous dans l'ordre
- **Coche** la réponse quand plusieurs choix sont proposés - **Rédige** une ou plusieurs phrases quand il y a des pointillés

-Tu es : Une fille Un garçon Je ne préfère pas répondre

-Peux-tu citer trois personnages historiques ?
.....
.....

-Penses-tu qu'il vaut mieux utiliser l'expression « les Hommes » ou « les êtres humains » pour désigner l'ensemble de la population de la planète ? Les Hommes Les êtres humains Je ne sais pas / Je n'ai pas d'avis

Pourquoi ?
.....
.....

Quelle expression utiliserais-tu pour désigner l'ensemble d'une population, par exemple l'ensemble des individus habitant en France ?
.....
.....

-A ton avis, est-ce que ton manuel d'histoire est égalitaire (=donne-t-il la même place à tout le monde) ?
 Oui Non Je ne sais pas / Je n'ai pas d'avis

Si tu as répondu non, à qui penses-tu qu'il donne plus ou moins de place ?
.....
.....

-A ton avis, lorsque dans tes leçons il est indiqué « les marchands », « les négociants », « les commerçants », est-ce que cela désigne :
 Les hommes Les femmes Les deux On ne peut pas savoir Je ne sais pas / Je n'ai pas d'avis

-Penses-tu que depuis que tu es au collège, durant tes cours d'histoire, tu as étudié autant d'hommes que de femmes ? Oui Non Je ne sais pas / Je n'ai pas d'avis

Si la réponse est non, qui penses-tu avoir le plus étudié ? Femmes Hommes

-Une étude a été menée en 2017 sur les plus hauts salaires dans le secteur privé. A ton avis, dans le top 1 000 des salarié.es les mieux payés (= gagnant plus de 89 000€ par mois), combien y a-t-il de femmes ?
 Moins de 100 Environ 300 Presque la moitié

-A ton avis, combien de femmes ont déjà été victimes d'un acte ou d'un commentaire sexiste au moins une fois dans leur vie en France ? (Rappel : sexisme = attitude discriminatoire fondée sur le sexe ou sur le genre d'une personne. C'est, par exemple, penser qu'une femme ne serait pas capable de pratiquer tel sport car elle est une femme).
 54% 77% 99%

-Pourquoi, à ton avis, les femmes sont moins présentes dans tes cours d'histoire, notamment lorsqu'il s'agit d'histoire politique ?

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

-Peux-tu citer une femme qui a marqué l'histoire ? Tu peux en citer plusieurs si tu en connais d'autres.

.....

-Peux-tu proposer une idée (ou plusieurs !) pour lutter contre les inégalités et les discriminations entre filles/garçons, femmes/hommes dans notre société ?

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

-As-tu remarqué quelque chose de particulier dans ma manière d'écrire durant les chapitres que nous avons étudiés ensemble (dans les titres de chapitre, problématiques, consignes ...) ?

Oui Non Je ne sais pas / Je n'ai pas d'avis

Si la réponse est oui, qu'as-tu remarqué ?

.....

Petit exercice de constat. J'aimerais que tu étudies ton manuel (les documents, les questions...) de la p.136 à la p.141 et que tu me dises si, selon toi, les hommes et les femmes sont également représenté.es. Pour répondre à cette question, tu peux **relever** des informations et les **comparer**. Tu peux construire un tableau pour t'aider.

Alors, selon toi, les hommes et les femmes sont-ils.elles également représenté.es dans les pages du manuel que tu as étudiées ?

Oui Non Je ne sais pas / Je n'ai pas d'avis

Peux-tu m'expliquer en quelques lignes ta réponse ?

.....

.....

.....

.....

Annexe n°14 : Evaluation des élèves de 4° sur la séquence « Un monde de migrant.es »

V/ Réponds aux questions ci-dessous

A l'échelle internationale, cite une région de départ des migrants : l'Asie du sud est ✓

A l'échelle internationale, cite une région d'arrivée des migrants : l'Australie ✓

Peux-tu citer et expliquer en quelques mots une raison qui peut pousser un homme ou une femme à migrer ? la guerre peut pousser des hommes et des femmes à migrer, car ils veulent se protéger.

V/ Réponds aux questions ci-dessous

A l'échelle internationale, cite une région de départ des migrants : l'Andes ✓

A l'échelle internationale, cite une région d'arrivée des migrants : Amérique du Nord ✓

Peux-tu citer et expliquer en quelques mots une raison qui peut pousser un homme ou une femme à migrer ? Un migrant ou une migrante peut migrer pour des raisons économique, politique, sociale ou pour fuir la guerre dans son pays d'origine ✓

A l'échelle internationale, cite une région de départ des migrants : l'Asie ✓

A l'échelle internationale, cite une région d'arrivée des migrants : l'Europe (occidentale) ✓

Peux-tu citer et expliquer en quelques mots une raison qui peut pousser un homme ou une femme à migrer ? Un homme ou une femme peuvent migrer pour des raisons économique ou sociale à fuir la guerre ✓