

Helena Rausell Guillot, Université de València
Rafael Valls Montes, Université de València
Paula Jardón Soler, Université de València

Genre et citoyenneté. Les femmes, sujets dans la construction de l'histoire¹

Abstract

This article presents the results of a survey of trainee teachers at the University of Valencia. It is a qualitative case study of 110 questionnaires, the aim of which is to gain a better understanding of the social representations and the notion of «protagonist of history» of the participants. The analysis of the obtained answers shows a smaller number of women's names and a smaller occurrence of identified female characters compared to male characters. This result can be interpreted as a consequence of the invisibility of women in the history curriculum which, in our opinion, continues to deprive pupils of knowledge about female actors in history and, consequently, generates a restricted conception of citizenship.

Keywords

Gender, Women's history, Didactics, Citizenship

GUILLOT Helena Rausell, MONTES Rafael Valls, SOLER Paula Jardón, «Genre et citoyenneté. Les femmes, sujets dans la construction de l'histoire», in *Didactica Historica* 7/2021, p. 1-9.

«C'est pour cela que la mémoire collective est faite aussi d'oublis; l'oubli de ce qui à chaque moment n'est pas considéré digne d'être enregistré.»²

La citoyenneté constitue un des grands enjeux de l'éducation actuelle. Depuis quelques années déjà, la didactique des sciences sociales s'interroge sur ses buts, en réfléchissant sur la façon dont la citoyenneté, l'altérité et l'identité sont envisagées et prises en charge par les sciences sociales à l'école. Ce défi est relié au questionnement de notions clés telles que: sujet, démocratie, citoyenneté et droits humains. Elle se réfère encore aux dernières approches des études de genre sur la participation politique des femmes dans les sociétés démocratiques.

En Espagne, le curriculum actuellement en vigueur pour l'histoire, la géographie et l'histoire de l'art continue à marginaliser l'histoire des femmes. D'après Cynthia Schaffer y Chara Bohan, cette restriction du curriculum des sciences sociales réduit le sens de la citoyenneté car elle cache les apports des femmes et elle ignore la façon dont la citoyenneté est conçue en termes de genre, de sexe et de race³. Pendant des siècles, les historiens ne se sont pas intéressés aux femmes en tant que sujets du récit historique. Les hommes – européens, caucasiens – étaient les seuls agents universels de

² CARRETERO Mario, ROSA Alberto, GONZÁLEZ María Fernanda, «Enseñar historia en tiempos de memoria», in CARRETERO Mario, ROSA Alberto, GONZÁLEZ María Fernanda (éd.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós, 2006, p. 11.

³ SCHAFER Cynthia M., BOHAN Chara H., «Beyond suffrage. The critical role of citizenship education and gender for women», in SLATER STERN Barbara, PECORE John, ALLAIRE Franklin (éd.), *Curriculum and teaching dialogue*, n° 11 (1-2), North Carolina: American Association for teaching and curriculum Information Age Publishing, 2009, p. 298.

¹ Ce travail a été réalisé dans le cadre du projet «Les représentations sociales du contenu scolaire dans le développement des compétences pédagogiques», ministère des Sciences, de l'Innovation et des Universités de l'Espagne (PGC2018-094491-B-C32).

l'histoire. À ce propos, rappelons les réflexions de Joan Pagès et de Edda Sant :

*« Ceux qui écrivent l'histoire sont ceux qui ont le pouvoir de le faire, les vainqueurs de l'histoire: les riches vainquent les pauvres, les blancs vainquent les noirs, les hommes vainquent les femmes [...] L'être humain puissant – un homme adulte, blanc, riche, occidental, chrétien, hétérosexuel... – qui a écrit l'histoire et qui impose donc sa façon de voir le monde à toutes les autres personnes. »*⁴

La philosophe féministe Elizabeth Minnich dénonce cette restriction des sujets dans le domaine des sciences sociales. Elle met en évidence le problème fondamental de l'existence d'une tradition de connaissance et de compréhension dominante qui, centrée sur l'homme, est devenue la norme dans nos sociétés, tout en faisant que

*« une minorité dominante soit groupe inclusif, normatif et idéal pour l'humanité »*⁵. Cela explique que *« pendant la plupart du XX^e siècle, l'histoire traditionnelle est restée le nucléus conceptuel du curriculum des sciences sociales, tout en renforçant l'approche au "grand homme" comme "héros" qui omet les femmes »*⁶.

Le récit traditionnel de l'histoire englobe plusieurs discours sur les rapports entre les genres, parmi lesquels le caractère masculin de la création artistique et culturelle, les liens entre femme et nature, la soumission et la dépendance féminine – au père, à l'époux, au tuteur... –, le discours de la domesticité – qui renvoie à la séparation entre espace privé et espace public –, le discours de l'infériorité, celui de la femme tentatrice... Tous ces discours ignorent, cachent les femmes réelles qui ont habité, vécu et construit le passé. Ce récit au masculin rend invisibles les autres personnes et groupes de

personnes – les enfants, les personnes âgées, les handicapé·e·s, mais aussi les femmes – en les supprimant du récit historique. À l'inverse, rendre visible ce qui est invisible peut être conçu comme un acte de liberté et de justice sociale dans un contexte démocratique. Pour cette raison, les enseignant·e·s d'histoire doivent se demander si le programme d'études montre la construction de la citoyenneté en termes de genre, de sexe et de race. Ne pas le faire signifie continuer à reproduire les inégalités :

*« Ce naturalisme-là peut s'appeler racisme, il peut s'appeler sexisme, il revient toujours à dire que la nature, cette nouvelle venue qui a pris la place des dieux, fixe les règles sociales et va jusqu'à organiser des programmes génétiques spéciaux pour ceux qui sont socialement dominés. »*⁷

L'analyse, dans une perspective de genre, des manuels scolaires actuellement en vigueur en Espagne nous permet d'émettre un certain nombre de constats⁸. Dans l'ensemble, la présence des femmes dans les ouvrages de l'enseignement secondaire de toutes les matières est très faible. Cette absence est encore plus marquée dans des matières fondamentales, telles que l'histoire ou la langue et la littérature. En outre, elle s'accroît dans les degrés supérieurs⁹. Dans les textes, les personnages masculins et féminins sont traités différemment. D'une part, par la surreprésentation très élevée d'hommes et, d'autre part, par l'association des hommes et des femmes à certains rôles et par la présence de nombreux stéréotypes que l'on peut assimiler à du sexisme¹⁰. Par ailleurs, les manuels

⁷ GUILLAUMIN Colette, *Sexe, race et politique du pouvoir*, Paris: Côté femmes, 1992, p. 10.

⁸ BLANCO-GARCÍA Nieves, « Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares », *Investigación en la escuela*, n° 65, 2008, p. 11-22; RAUSELL Helena, « El "derecho al pasado" o por qué en los manuales se debería enseñar la historia de las mujeres », in PARRA David, FUERTES Carlos (éd.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2019, p. 237-253; GARCÍA Maribel, TROIANO Helena, ZALDIVAR Miguel, SUBIRATS Marina, *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*, Madrid: Instituto de la Mujer, 1993, 367 p.

⁹ LÓPEZ-NAVJAS Ana, « Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimientos ocultada », *Revista de educación*, n° 363, p. 282-308.

¹⁰ PEÑALVER PÉREZ Rosa, *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculto a la mitad*, Murcia: Instituto de la mujer, 2003.

⁴ SANT Edda, PAGÈS Joan, « Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? », *Cadernos de Pesquisa CDHIS*, n° 25(1), 2012, p. 92.

⁵ MINNICH Elizabeth K., *Transforming Knowledge*, Philadelphia: Temple University Press, 1990, p. 48.

⁶ SCHAFER Cynthia M., BOHAN Chara H., « Beyond suffrage... », p. 293.

emploient le masculin universel pour fournir un sujet au récit des mouvements nationaux, sociaux ou religieux. Les très rares inclusions des femmes dans le récit de l'histoire enseignée apparaissent sous forme d'addition à un récit anthropocentrique, ou situées dans un lieu marginal comme le paratexte¹¹.

Dépasser l'invisibilité des femmes dans le curriculum de l'histoire nécessite de relever plusieurs défis : aller au-delà de l'essentialisme, qui ignore plusieurs aspects des identités féminines et qui ne reconnaît pas les intersections de race, de classe, d'orientation sexuelle, de culture, de tradition coloniale et d'autres encore dans la définition des rôles de genre. Dépasser l'invisibilité invite également à ne plus mettre l'accent sur le point de vue des femmes occidentales, en ignorant d'autres individus et collectivités et, en même temps, de s'interroger sur la prétendue universalité des valeurs occidentales. Apprendre l'histoire des femmes et du genre implique de confronter les stéréotypes et le sexisme dans les cours ; apprendre plusieurs points de vue à l'appui de différentes sources primaires et d'une littérature secondaire appropriée ; faire réfléchir les élèves à la manière dont nos croyances et nos attitudes modèlent notre vision du monde et façonnent la connaissance que nous tenons pour vraie ; montrer les rapports entre pouvoir, préjudice et injustice ; introduire des concepts comme la transculturalité¹². Dépasser l'invisibilité des femmes implique, encore, élargir la considération de la sphère politique à d'autres domaines qui reflètent les contributions des femmes et qui permettent, aussi spécialement, que les étudiant·e·s puissent acquérir une compréhension plus étendue du sens de la citoyenneté qui inclue les femmes et d'autres collectifs marginalisés¹³.

¹¹ FERNÁNDEZ-VALENCIA Antonia, *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid : Síntesis, 2001, 208 p.

¹² SCHMIDT-WELLE Friedhelm (coord.) *Multiculturalismo, transculturación, heterogeneidad, post-colonialismo. Hacia una crítica de la interculturalidad*, Barcelona : Herder, 2011, 235 p.

¹³ NODDINGS Nel, « Social studies and feminism », *Theory and Research in Social Education*, n° 20(3), 1992, p. 230-241 ; WOYSHNER Christine, « Political History as Women's History : Toward a More Inclusive Curriculum », *Theory and Research in Social Education*, 2002, n° 30(3), p. 354-380.

Ces constats sont à l'origine de notre étude, qui relie les concepts de genre et de citoyenneté avec d'autres notions clés pour la discipline historique comme celle d'acteur ou d'actrice de l'histoire. Le but de notre recherche est de définir dans quelle mesure la conception traditionnelle de l'histoire a une répercussion directe sur les représentations sociales des élèves et leur conception de l'agentivité dans l'histoire. Dans un récit historique qui continue à reproduire de façon dominante un discours traditionnel, androcentrique et de nature nettement politique, est-il possible que nos étudiant·e·s arrivent à concevoir la participation des femmes dans l'histoire et leur importance passée et présente ? Pourraient-ils-elles être capables d'identifier des femmes comme des sujets du récit historique ? Et dans l'affirmative : quelles femmes ? Avec quelle récurrence ?

Méthode et échantillon

Cette étude analyse les représentations des enseignant·e·s en formation sur la notion de « protagoniste de l'histoire ». Face au sujet collectif ou aux grandes personnalités, la révision historiographique de la fin du xx^e siècle s'est demandé : Quel est le sujet de l'histoire ? Les hommes et les femmes ordinaires font-ils aussi l'histoire ? Selon l'histoire des femmes, il est nécessaire, dans les sciences sociales, de considérer les femmes comme un sujet historique, apprendre au lycée et à l'école les noms et les réalisations des femmes du passé, travailler les sources littéraires et iconographiques qui montrent leur vie quotidienne. En réalité, est-ce que les enseignant·e·s abordent ces sujets dans leur formation ? Ont-ils-elles appris des éléments sur la participation des femmes dans l'histoire ou, au contraire, pensent-ils-elles que l'histoire a été faite uniquement par de grandes personnalités masculines, que les événements mentionnés dans les livres ont été dirigés par des hommes hors du commun, qui les placent bien au-dessus du reste de l'humanité ?¹⁴

¹⁴ ÁLVAREZ DE ZAYAS Rita Marina, PALOMO ALEMÁN Adalys, « Los protagonistas de la historia. Los alumnos "descubren" que los hombres comunes también hacen historia », *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2002, 1, p. 27-39.

Voici le point de départ de notre recherche, qui s'est fait au moyen de l'emploi du concept de genre dans sa dimension politique¹⁵ ainsi qu'à partir des souvenirs scolaires de nos élèves, futur·e·s enseignant·e·s de l'école primaire et de la manière dont ils·elles évoquent leurs souvenirs de l'histoire enseignée durant leur parcours scolaire. Nos recherches s'inscrivent dans des approches qualitatives et se réfèrent à une théorie critique et féministe¹⁶. Elles s'interrogent sur :

« Les rapports entre l'école et la société, la façon dont les écoles perpétuent ou réduisent les inégalités, la construction sociale de la connaissance et du curriculum, qui décide quelle connaissance est valable, à quels intérêts idéologiques elle sert et comment cela reproduit les inégalités, à quels intérêts sert l'éducation et comment ceux-ci sont légitimés. »¹⁷

La conception de la recherche se base sur quelques questions clés, telles que les finalités des sciences sociales, l'absence des femmes, l'importance de l'introduction d'une perspective sexospécifique dans la formation des enseignant·e·s, les possibilités d'intégration des femmes dans les programmes d'histoire. D'après Oakley, Finlay et Lather, le fait que l'objet d'étude porte sur la situation des femmes engendre déjà des processus de transformation qui commencent par interroger la réalité elle-même¹⁸.

¹⁵ BUTLER Judith, *Deshacer el género*, Barcelona: Paidós Ibérica, 2006, 392 p.; MOUFFE Chantal, «Feminismo, ciudadanía y política democrática radical», *Debate feminista*, 4, 7, 1995, p. 3-22; HAHN Carole L., «Gender and Political Learning», *Theory and Research in Social Education*, n° 24(1), 1996. p. 8-36.

¹⁶ YIN Robert K., *Case Study Research: Design and Methods*, Thousand Oaks, CA: Sage, 2009, 219 p.; STAKE Robert E., *Multiple case study analysis*, New York & London: The Guilford Press, 2005, 342 p.; SIMONS Helen, *Case study research in practice*, London: SAGE, 2009, 189 p.

¹⁷ COHEN Louis, MANION Lawrence, MORRISON Keith, *Research Methods in Education*, London: Routledge, 2007, p. 28.

¹⁸ OAKLEY Ann, «Gender, methodology and people's ways of knowing: some problems with feminism and the paradigm debate in social sciences», *Sociology*, n° 32(4), 1998, p. 707-731; FINLAY Linda, «Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice», *Qualitative Research*, n° 2(2), 2002, p. 209-230; LATHER Patti, *Getting smart: feminist research and pedagogy with/in the post-modern*, New York: Routledge, 1991.

Pour la collecte de l'information, nous avons utilisé la méthode de l'enquête¹⁹. Nous avons commencé par l'élaboration d'un questionnaire initial dans lequel nous avons interrogé les étudiant·e·s sur des questions qui concernent le concept de fait historique ou la définition de mots-clés tel que genre, didactique, sciences sociales. En plus, nous leur avons demandé de noter le nom de cinq hommes et de cinq femmes qui, à leur avis, peuvent être considérés comme « importants pour l'histoire ». L'analyse quantitative de ce questionnaire a fourni des données sur le nombre et l'identification des personnages masculins et féminins évoqués.

Sur un total de 116 étudiant·e·s inscrits en éducation physique (EF), en pédagogie thérapeutique (PT) et en anglais, 106 ont participé au questionnaire. La répartition de leur âge est la suivante: 69 % entre 19 et 20 ans, 21,6 % entre 21 et 25 ans et 6,4 % de plus de 28 ans. Une majorité de femmes ont participé, en proportion de deux femmes pour un homme. Il faut signaler qu'en pédagogie thérapeutique, il n'y avait qu'un seul étudiant homme dans le groupe, tandis que, dans les autres deux options – éducation physique et anglais –, la situation était paritaire. Concernant leur formation préalable, 80,19 % des étudiant·e·s ont accédé à leur formation à la suite de leur baccalauréat et 14,15 % viennent d'une formation professionnelle supérieure (*EQF level 5*). Le pourcentage de ceux qui ont évoqué d'autres études universitaires était quasiment nul (1,89 %). En général, on peut affirmer que les étudiant·e·s interrogé·e·s étaient des universitaires avec une faible formation historique, puisque leurs connaissances historiques proviennent essentiellement de leurs études secondaires.

Résultats et discussion

La question formulée demandait aux élèves d'identifier jusqu'à cinq hommes et cinq femmes

¹⁹ RUIZ Antoni, «Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias», *Reire. Revista d'Innovació i Recerca en Educació* [on line], 2009, p. 96-110.

« important-e-s pour l'histoire ». L'objectif était de découvrir s'il existait des différences entre le nombre de personnalités identifiées par genre et jusqu'à quel point les étudiant-e-s considéraient les femmes comme protagonistes de l'histoire. Les résultats mettent en évidence une moins bonne visibilité des femmes et des difficultés au moment de retrouver leurs noms. Dans six cas, les répondant-e-s sont incapables de citer au moins un personnage masculin important pour l'histoire (5,66 %). Ce pourcentage triple lorsqu'il s'agit de citer le nom d'une femme (18,86 %). 80 questionnaires sur 106 présentent autant de noms féminins que masculins (75,48 %).

On constate également que le nombre de personnes masculines identifiées par les étudiant-e-s est nettement supérieur au nombre de personnes féminines. Le nombre total de noms recueillis dans les enquêtes est de 651 et concerne 138 personnalités différentes, les étudiant-e-s répétant plusieurs fois le même nom. Les étudiant-e-s signalent jusqu'à 99 noms masculins différents pour seulement 39 noms féminins. La récurrence est la même pour le choix des personnalités qui ont marqué l'histoire : les élèves sont capables d'apporter jusqu'à 417 noms d'hommes pour seulement 234 noms de femmes

Les femmes identifiées par les étudiant-e-s représentent 28,26 % du total des personnalités. Parmi elles, la pédagogue italienne Montessori est le nom féminin le plus récurrent (13,68 %), suivi par les reines, Isabelle la Catholique (12,82 %) et Isabelle II d'Espagne (11,54 %), mais aussi la reine régente Marie Christine de Habsbourg-Lorraine, Jeanne I de Castille ou Élisabeth II d'Angleterre (avec un pourcentage de 4,27 % pour ces trois cas). La prééminence de l'Italienne Marie Montessori s'explique par deux raisons : la formation initiale des étudiant-e-s et la nécessité ou la volonté, dans l'éducation formelle, de ne pas laisser sans réponse une question, même dans le questionnaire initial d'une matière. Montessori est une figure importante parmi les artistes, intellectuelles et/ou féministes comme Frida Kahlo (6,41 %), Simone de Beauvoir (4,70 %) ou Clara Campoamor (2,14 %). D'autres femmes

sont évoquées régulièrement, notamment Thérèse de Calcutta (3,85 %), Marie Curie (3,85 %) ou encore Jeanne d'Arc (3,42 %). Néanmoins, finalement, seulement huit personnalités féminines identiques sont citées par une dizaine d'élèves. Même si leur présence est anecdotique, on remarque la mention de noms tels qu'Amelia Earhart, la première femme à traverser l'Atlantique, la suffragette américaine Susan Brownell ou Ève Perón. Les reines, principalement, continuent à marquer l'imaginaire des étudiant-e-s au moment de qualifier le rôle d'une femme importante dans l'histoire et les sciences sociales : les cinq monarques – Isabelle la Catholique, Isabelle II de Bourbon, Élisabeth d'Angleterre, Marie Christine o Jeanne I Trastámara – représentent 38,35 % des noms féminins identifiés dans les réponses apportées, ainsi que quelques mentions génériques comme « reine Isabelle ». Les étudiant-e-s continuent également à se référer à l'actuelle famille royale espagnole, avec par exemple la reine Leticia (1,13 %), la reine émérite Sofia de Grèce (0,85 %) ou même l'infante Hélène de Bourbon (tableau 1).

En revanche, les personnalités masculines représentent 71,73 % des personnes mentionnées. Quoique dans la majorité des cas, leur récurrence soit basse – 65,65 % des noms ne sont mentionnés qu'une ou deux fois –, quelques noms apparaissent régulièrement. Néanmoins, il ne s'agit pas ici de rois, mais de généraux, de dictateurs et de politiciens qui ont dirigé les régimes totalitaires européens du xx^e siècle. C'est le cas de Hitler (8,89 %), de Franco (8,42 %), de Napoléon (6,55 %), de Primo de Rivera (4,21 %) ou de Mussolini (2,57 %). Malgré cela, la personnalité masculine la plus fréquemment mentionnée est Christophe Colomb (9,36 %), ce qui semble témoigner de l'importance fondatrice du récit de la conquête et de la colonisation de l'Amérique dans l'histoire enseignée de l'Espagne. En dehors de ces sujets, nous signalons encore Karl Marx (6,55 %), Picasso (2,34 %) et, un peu moins fréquemment, Max Weber, Gaspar Melchor de Jovellanos et Martin Luther (2,1 % respectivement).

Tableau 1. Personnages féminins identifiés dans les enquêtes et catégories

Catégorie	Personnage féminin	Nombre	%	%
Femmes dirigeantes ou épouses de dirigeants	Ana Bolena	1	0,43	47 %
	Cleopatra	6	2,56	
	Élisabeth II d'Angleterre	10	4,27	
	Eva Braun	1	0,43	
	Isabelle la Catholique	30	12,8	
	Isabelle II d'Espagne	27	11,54	
	(Reine) Isabelle	3	1,28	
	Jeanne I Trastámara	10	4,27	
	(Reine) Leticia Ortíz	3	1,28	
	Marie Antoinette	6	2,56	
	Marie Christine de Habsbourg-Lorraine	10	4,27	
	(Reine) Sofía de Grèce	2	0,85	
	Victoria de Hanovre, reine d'Angleterre	1	0,43	
Politiciennes	Clara Campoamor	5	2,14	6 %
	Dolores Ibarruri	1	0,43	
	Angela Merkel	4	1,71	
	Eva Perón	1	0,43	
	Pilar Primo de Rivera	1	0,43	
	Margaret Thatcher	2	0,85	
Noblesse ou royauté	Cayetana, Duchesse d'Alba	1	0,43	1,72 %
	Diana de Galles	1	0,43	
	Infante Hélène de Bourbon	1	0,43	
	Lucrèce Borgia	1	0,43	
Féministes	Simone de Beauvoir	11	4,70	6 %
	Susan Brownell Anthony	2	0,86	
	Virginia Wolf	1	0,43	
Artistes ou écrivaines	Anne Frank	7	2,99	12,4 %
	Frida Khalo	15	6,41	
	María Moliner	4	1,71	
	Isabelle de Villena	3	1,28	
Éducatrices	María Montessori	32	13,68	13,6 %
Femmes scientifiques	Marie Curie	9	3,85	3,85 %
Pionnières	Amelia Earhart	1	0,43	0,43 %
Personnages en lien avec la religion	Ève	1	0,43	7,7 %
	Jeanne d'Arc	8	3,42	
	Thérèse de Calcuta	9	3,85	
Personnages mythologiques	Hélène de Troie	1	0,43	0,43 %
Autres	Betsy Ross	1	0,43	0,86 %
	Autres	1	0,43	
TOTAL		234	100	100

Conclusions

Depuis quelques années, plusieurs voix dénoncent l'absence de contributions féminines dans le curriculum de l'histoire, de la géographie et de l'histoire de l'art²⁰. L'école joue un rôle actif dans la reproduction des inégalités de genre, en particulier par le caractère masculin des savoirs transmis. Valérie Opériol signale comment le genre en histoire touche

*« une finalité centrale de la discipline: la lutte contre les processus d'essentialisation, le dévoilement d'un espace de liberté et d'émancipation. »*²¹

La théorie critique rejette l'idée d'un sujet unifié et rationnel. Elle questionne les formes de subordination qui soutiennent les injustices et elle examine et interroge les façons dont les institutions, le savoir et les rapports sociaux sont inscrits dans le pouvoir. Pour ce qui concerne le curriculum, sa thèse centrale montre qu'ignorer la nature politique de l'éducation publique cache les liens entre le curriculum et l'idéologie, oublie sa fonction éthique et réduit le problème des savoirs à une question de transmission. D'après Giroux :

*« Le modèle traditionnel s'appuie sur des prétendus fallacieux concernant la nature, le rôle de la théorie, le savoir et les sciences. En plus, ces prétendus ont abouti à des recherches qui ignorent des questions fondamentales concernant les rapports entre idéologie et savoir scolaire, entre signification et contrôle social. »*²²

L'invisibilité de certains sujets dans les cours d'histoire cache des femmes importantes dans les coulisses, tandis que les récits des manuels présentent les rois, les politiciens et les héros masculins

comme les agents principaux, les uniques protagonistes de l'histoire. Pourtant, l'historiographie des femmes et du genre a développé depuis plusieurs années des approches qui ont modifié en profondeur la lecture de l'histoire, de la géographie et de l'histoire de l'art. Elles ont enrichi la compréhension du passé, ouvert le champ des recherches et revendiqué le renouvellement des problématiques historiques. Apprendre l'histoire des femmes en cours de sciences sociales signifie, donc, se servir de l'étude de cas ou des simulations pour étudier l'histoire sous un angle nouveau ; décoder les symboles, les concepts normatifs, les contextes sociaux ; inclure les mots, les noms et les actes des femmes ; équilibrer la prévalence des valeurs masculines par la prise en considérations des questions de genre.

Ceci est relié à une nouvelle conception des sciences sociales avec sa didactique qui montre les différents mécanismes de domination, qui prend en considération la totalité de la population, y compris les minorités, et qui aborde aussi des questions socialement vives. Dermenjian, Jami, Rouquier et Thébaud parlent, ainsi, d'une *histoire mixte*, qui explique l'inégalité pour apprendre l'égalité, de telle façon que les mécanismes par lesquels les sociétés du passé ont pensé, théorisé et soutenu l'inégalité deviennent utiles pour apprendre le respect et la valorisation d'autrui. Parmi les apports possibles de cette histoire mixte : les formes et l'importance du travail des femmes dans les sociétés du passé ; l'historicité du privé – émotions, sexualité, maternité, paternité – ; le questionnement des étapes et des coupures chronologiques selon l'histoire des femmes ; la construction de la virilité dans le temps ; la présence des femmes dans la vie publique, les formes de leur participation politique et le manque de droits civiques.

La problématique des droits civiques fait écho au besoin de redéfinir le domaine du politique pour montrer, dans le passé, les contributions des femmes et favoriser, dans le présent, leur participation sociale et politique. Cela exige la contribution des sciences sociales à l'éducation pour une citoyenneté démocratique, qui comporte un élargissement de la notion de citoyenneté à travers l'inclusion des femmes dans l'apprentissage de l'histoire, de la géographie et de l'histoire de l'art. Dans ce sens-là, l'éducation pour une

²⁰ CROCCO Margaret S., « Making time for women's history. When your survey course is already filled to overflowing », *Social Education*, n° 61(1), 1997, p. 32-37 ; WOYSHNER Christine, « Political History as Women's History... », p. 354-380.

²¹ OPÉRIOL Valérie, « Le genre en histoire : la construction du féminin et du masculin », *Le cartable de Cléo. Le genre en histoire. La construction du féminin et du masculin*, n° 13, Genève : Université de Genève, 2013, p. 19.

²² GIROUX Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona : Paidós, 1990, p. 53.

citoyenneté démocratique a pour but d'aider les jeunes adultes à prendre une part active dans les processus de décision de leurs communautés, mais aussi à acquérir des valeurs qui sont à la base des concepts de la démocratie et des droits humains :

« Pour les femmes, le sens de citoyenneté est encore plus réduit, car le curriculum de sciences sociales continue à les priver de la connaissance de leur histoire. Afin que les étudiants puissent comprendre la valeur des contributions des femmes, le sens de la citoyenneté doit s'élargir au-delà des références aux domaines publics et politiques qui sont dominés par les hommes. »²³

L'absence des femmes dans les sciences sociales a des conséquences pour les élèves, filles et garçons confondus :

« Les femmes qui ne savent pas que d'autres femmes ont réalisé des contributions à la connaissance,

au savoir et à la pensée créative, sont dépassées par le sentiment de leur propre infériorité ou, au contraire, par la peur du danger auquel elles s'affronteraient d'être différentes [...] Pour les femmes penseuses, l'absence d'une histoire des femmes est, peut-être, le plus grand obstacle pour leur croissance intellectuelle. »²⁴

Ceci nous porte à réaffirmer le besoin d'un changement dans le curriculum et dans l'apprentissage de l'histoire, de la géographie et de l'histoire de l'art qui permet une visibilité majeure des femmes et qui redessine le milieu politique, tout en rendant possible l'existence de modèles et de référents féminins et masculins valables qui donnent l'opportunité à nos élèves de comprendre et de développer leur propre capacité d'agir comme citoyens et citoyennes du temps présent. Il serait donc nécessaire de changer non seulement le discours des sciences sociales, mais aussi d'élargir le sens et l'exercice de la citoyenneté²⁵.

²³ SCHAFER Cynthia M., BOHAN Chara H., « Beyond suffrage... », p. 298.

²⁴ LERNER Gerda, *The creation of feminist consciousness*, New York: Oxford University Press, 1993, p. 12.

²⁵ CROCCO Margaret S., « Gender and Sexuality in Social Studies », in LEVSTIK Linda S., TYSON Cynthia A. (éd.), *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York & Abingdon: Routledge, 2008, p. 172-196.

Les auteur-e-s

Helena Rausell Guillot est docteure ès géographie et histoire. Professeure à la Faculté d'enseignement de l'Université de Valencia, elle a été boursière de recherche pré-doctorale (Université de Valencia, 1996-1999) et postdoctorale (Université Marc Bloch, 2000-2002). Spécialiste de l'histoire culturelle, elle travaille actuellement sur le genre et l'éducation. Elle est l'auteure de plusieurs publications dans le domaine de l'histoire et de sa didactique: <http://socialsuv.org/miembros-2/helena-rausell-2/>

Helena.Rausell@uv.es

Rafael Valls Montes est docteur ès géographie et histoire. Professeur émérite de la Faculté d'enseignement de l'Université de Valencia, il a fait des contributions majeures sur l'étude des manuels scolaires en Espagne et en Europe. Auteur de sept livres, une trentaine de chapitres de livre et une cinquantaine d'articles, il est aussi membre fondateur de l'AIRDHSS et directeur de la revue *Didactica de las Ciencias Experimentales y Sociales*: <http://socialsuv.org/miembros-2/rafael-valls/>

Rafael.Valls@uv.es

Paula Jardon Soler est docteure ès géographie et histoire. Professeure à la Faculté d'enseigne-

ment de l'Université de Valencia, ses recherches concernent la didactique du patrimoine et de l'archéologie: <http://socialsuv.org/miembros-2/paula-jardon/>

Paula.Jardon@uv.es

Résumé

L'article présente les résultats d'une enquête menée auprès d'enseignants en formation de l'Université de Valencia. Il s'agit d'une étude de cas qualitative de 110 questionnaires, dont le but est de mieux connaître les représentations sociales et la notion de « protagoniste de l'histoire » des participants. L'analyse des réponses obtenues montre une présence plus petite des noms de femmes et une occurrence plus réduite des personnalités féminines identifiées par rapport aux personnalités masculines. Ce résultat peut être interprété comme la conséquence d'une invisibilité des femmes dans le curriculum d'histoire qui, à notre avis, continue de priver les élèves de connaissances relatives aux actrices de l'histoire et, par conséquent, engendre une conception restreinte de la citoyenneté.

Mots-clés

Genre, Histoire des femmes, Didactique, Citoyenneté

