

Magali Hardouin

ESO RENNES - IUFM - UBO

ESPACES ET SOCIÉTÉS - UMR 6590 CNRS - UNIVERSITÉ RENNES II

INTRODUCTION

L'article, qui se positionne clairement dans un cadre de recherche exploratoire, questionne les responsabilités des disciplines scolaires dans la portée et les limites de leur discours sur le genre. Les programmes constituent pour les professeurs la référence première du savoir à enseigner. Un nouveau programme est déterminé par de nouvelles problématiques, de nouvelles connaissances à transmettre ou une demande sociale que la société fait à une période donnée à l'institution scolaire. C'est un discours officiel, institutionnel, que les enseignants doivent diffuser où l'on trouve nécessairement des indications sur la manière dont on pense un thème à une époque donnée. Par ailleurs, l'école, au travers du programme scolaire, conduit un projet de construction de la société pour le futur. Il convient donc de regarder attentivement la représentation du genre que donne l'école à ses élèves au travers des programmes scolaires. Nous prendrons appui sur les programmes de deux disciplines enseignées en France de manière conjointe : l'histoire et la géographie.

Si l'histoire a su générer des hommes, illustres ou anonymes qui en sont les acteurs, elle a su engendrer tout autant de femmes qui en furent de même manière les moteurs. De même, ce sont des hommes et des femmes qui pratiquent l'espace et aménagent le territoire. Or, si l'histoire s'est emparée de la question des femmes puis du genre dans son enseignement (Perrot, 1998; Wierviorka, 2004; Lucas, 2009; Dermenjian et alii, 2010; Berton-Schmitt et alii, 2011) et a même produit des ouvrages de mises en situation pédagogique (Lucas, 2009; Dermenjian et alii, 2010), la géographie française s'est très peu intéressée à ces thématiques dans la géographie à enseigner (Hardouin, 2011). C'est pourquoi nous avons souhaité amorcer une recherche exploratoire, très modeste dans son corpus, pour proposer un premier état des lieux sur la place des femmes dans la géographie à enseigner.

Nous avons choisi de travailler à partir des nouveaux programmes officiels de collège et de cinq manuels de sixième (2009) des collections les plus connues :

- Belin sous la direction de Stéphan Arias et Éric Chaudron;
- Hachette sous la direction de Vincent Adoumié;
- Hatier sous la direction de Martin Ivernel;
- Magnard sous la direction de Rachid Azzouz et Marie-Laure Gache;
- Nathan sous la direction d'Anne-Marie Hazard-Touillon et Armelle Fellahi.

Nous avons traité la partie « géographie » des manuels, à partir d'une grille de lecture qui scindait les photographies et les pages de cours. Grâce à cette grille, nous avons répertorié les termes évoquant les femmes, les hommes ou bien les acteurs.

Nous présenterons tout d'abord les premiers résultats de l'étude (I) pour, dans un second temps, tenter de les expliciter (II). Enfin, nous proposerons un état des lieux de la recherche sur les femmes en histoire (III).

UN PREMIER CONSTAT : DES FEMMES INVISIBLES DANS LES PROGRAMMES ET TRÈS DISCRÈTES DANS LES MANUELS DE GÉOGRAPHIE

Les femmes : les grandes absentes du nouveau programme de collège en géographie

Comme l'indique Nicole Lucas (2009), grâce au rapport d'Annette Wierviorka (2004) et aux travaux de Michelle Perrot (1998), les programmes d'histoire, après avoir été longtemps silencieux sur les femmes, se sont progressivement ouverts au genre. Par exemple, le programme du cycle de terminale de 2003 stipule que « les développements historiographiques des vingt dernières années et les enjeux contemporains invitent à choisir quelques thèmes clés pour étudier les rôles et les statuts des femmes, tant en France (exclusion durable du vote, impact complexe de la première Guerre mondiale, émancipation multiforme des années 1960 et 1970)... que dans le reste du monde. ». L'histoire prend en

compte les femmes aussi bien dans ses nouveaux programmes de collège (2008) ¹ que dans ses manuels puisque tous intègrent désormais un dossier sur la place des femmes dans la société.

La situation est bien différente en géographie. Alors que l'enseignement des nouveaux programmes de géographie (2008) « se donne pour objectifs de développer chez les élèves la connaissance du monde qui les entoure, de leur fournir les éléments et les outils nécessaires à sa compréhension, de leur permettre de s'y situer et d'y agir », l'analyse du programme de géographie, niveau collège, met en évidence l'absence du terme « femme ». On aborde « Le monde », « les sociétés humaines », « la population », « les divisions humaines », « les hommes », « Les grands foyers de population mondiale », « l'humanité », « la faible présence humaine », « la population mondiale », mais point de distinction entre hommes et femmes. Nous trouvons ici des termes généraux qui interdisent « des analyses fines des espaces et des acteurs qui les produisent et les transforment » (Clerc, 2002).

Une présence discrète des femmes dans les nouveaux manuels de sixième

Tout comme les programmes scolaires, les manuels scolaires reflètent l'état de la géographie scientifique de l'époque. Mais contrairement aux programmes, les manuels sont des objets que l'on peut qualifier d'ambigus car il s'adresse à la fois aux élèves et aux professeurs en tant que principal outil pédagogique. Les manuels ne constituent pas le savoir à enseigner mais une proposition des savoirs à enseigner. Malgré la diversification des sources pédagogiques depuis quelques années, le manuel constitue encore une source importante d'information pour l'élève et le professeur: « Le manuel est un outil de travail pour le maître comme pour l'élève. Il est conçu en fonction des services qu'il est appelé à rendre. Il doit compléter, prolonger les leçons du maître; il peut aussi les soutenir, les encadrer. » (Lucas, 2001).

1- « Femmes dans la cité grecque » en sixième, « Hommes et femmes dans les travaux de la terre » en cinquième, « La révolution et les femmes; Ouvriers et ouvrières » en quatrième, « Réseau des résistants et résistantes; les femmes dans la société française; le droit de vote pour les femmes » en troisième que des personnages « Pénélope; Jeanne d'Arc; Germaine de Staël; Colette; Marie Curie »

Les manuels comprennent, bien sur, des textes de nature diverse (textes narratifs, textes descriptifs, etc.) et toute une série d'autres documents: textes originaux, illustrations (images, photographies), tableaux, cartes, graphiques. Parmi ces documents, il faut noter la place croissante occupée par les images, les illustrations et les photographies² dont le statut oscille entre l'information et l'illustration. Aujourd'hui, l'analyse des photographies fait partie des savoir-faire que les élèves acquièrent au fur et à mesure de leur scolarité, en particulier dans les cours de géographie. Ces photographies ne sont pas choisies au hasard et reflètent, si ce n'est les représentations des auteurs et des éditeurs du manuel, les représentations de la société à une époque donnée, voire même une conception du monde.

Sur les cinq manuels étudiés, quatre présentent, en pleine page, une figure féminine en couverture. Chez Hatier, il s'agit d'une statue féminine grecque; chez Belin, d'une jeune fille indonésienne souriante; chez Magnard d'une femme portant des pousses de riz dans une rizière et chez Nathan de femmes asiatiques dans leur pirogue au cœur d'un marché flottant. Les femmes occidentales ne sont pas représentées, le choix du « lointain », temporel ou spatial, étant privilégié.

Au-delà de la couverture, une fois le manuel ouvert, force est de constater que la femme³ n'est guère visible: 4 photographies chez Hatier, 5 chez Nathan et Hachette, 6 chez Belin, 10 chez Magnard, ce qui représente entre 3,5 et 5,5 % des photographies de la partie géographique du manuel.

Les photographies proposées représentent essentiellement des femmes au travail dans les milieux ruraux des pays du « sud » (travail de la terre, soin des bêtes, travail dans les rizières, préparation repas, garde des enfants, etc.). Ce sont donc des femmes exotiques, des pays lointains qui sont principalement représentées dans leurs tâches quotidiennes tandis que les femmes modernes occidentales sont présentées dans des moments de détente. Le manuel Magnard a choisi de reproduire la « une » du magazine « Village » avec en couverture une femme au milieu d'un champ, dans la position du lotus, les yeux fermés, un ordinateur portable sur les genoux avec cette légende: « Leurs rêves fleuris-

2- Les progrès techniques expliquant en partie cette évolution.

3- Photographies de femmes seules ou avec des enfants.

sent à la campagne ». On donne ici aux élèves l'image d'une femme qui préfère rêver au beau milieu d'un champ fleuri au lieu de travailler, une femme cherchant avant tout le bien-être. Chez Nathan, c'est une affiche publicitaire de la société PLM au début du XXe siècle qui est fournie vantant les trains extra rapides, de jour comme de nuit pour rejoindre la Côte d'Azur. Une femme, très chic, portant une ombrelle et caressant un chien, regarde le paysage merveilleux d'Antibes. Le même type d'affiche est offert aux élèves chez Hatier, seule la destination change puisqu'il s'agit de Monaco. Dans ces deux cas, les femmes sont associées au passé, aux vacances, à la détente. Sur l'ensemble des manuels analysés, une seule photographie d'une femme occidentale des pays du Nord du XXIe siècle est proposée dans le cadre de son activité, celle d'une laborantine, avec une légende ne mentionnant aucunement sa présence et son travail: « Culture de maïs génétiquement modifié dans un laboratoire d'une entreprise américaine ».

Car, et c'est bien là une autre particularité des manuels, même si les femmes sont, *ad minima*, présentes en leur sein au travers de photographies, l'analyse des titres, des sous-titres est très révélatrice: on ne nomme pas ou peu la femme. Chez Magnard, pour une photographie de femmes repiquant le riz: « De fortes densités rurales: culture du riz dans la province de Guangxi (Chine) »; chez Nathan, pour une photographie d'une femme préparant la cuisine: « La vie quotidienne en périphérie de Ouagadougou »; chez Hatier, pour une photographie représentant des femmes ramassant le coton: « Une culture d'exportation, le coton »; chez Belin, une photographie montrant des femmes au marché: « Le jour du marché ». Seules trois photos dans les manuels étudiés, deux chez Hachette, et une chez Belin matérialisent les femmes en les nommant et décrivent leur travail: « Femmes pilant des grains au mortier (Mali) », « Culture sur Brulis à Madagascar; Après avoir brûlé la forêt pour rendre la terre plus fertile, les femmes plantent les grains un par un dans la cendre », « Femmes du Soudan allant chercher de l'eau ». Ainsi, même lorsque l'on montre les femmes, on leur dénie en quelque sorte toute existence puisque les titres ne les nomment pas expressément. Certes, les photographies représentant des hommes ne sont pas toutes personnalisées, mais elles précisent au moins leur statut social: chez Magnard, « Manifestations des

paysans du « Mouvement des Sans Terres » au Brésil » ou bien « Paysans travaillant dans une rizière au Laos »; chez Nathan « Un paysan pauvre au travail »; chez Hatier « Des paysans sur leur exploitation ».

On peut donc émettre l'hypothèse que, dans les manuels, les photographies de femmes sont davantage utilisées pour le côté esthétique de l'illustration que pour le sens du discours.

Dans les textes des manuels, les femmes sont très peu évoquées. L'étude de ces textes permet de montrer plusieurs éléments. D'une part, les manuels emploient des termes relativement impersonnels. Ainsi, pour tous les manuels de notre étude, le terme le plus employé est celui de population (694 fois), suivi par celui d'habitants (522) puis celui d'hommes⁴ (241). On utilise le terme « hommes » dans le sens générique: « Où sont les hommes sur la terre? » (Magnard, Hachette, Hatier), « Les hommes sur la terre; Les hommes en Asie de l'Est; Les hommes en Europe; La répartition des hommes sur la Terre; Les hommes face au relief et au climat; Les hommes et l'histoire du peuplement » (Nathan), « Les hommes confrontés aux contraintes » (Belin). La place des femmes est très marginale. À aucun moment elles ne sont nommées dans les cours, mais dans des petits textes annexes, renvoyées à leur rôle maternel⁵, les hommes n'étant jamais représentés dans ce rôle.

Au terme de cette première partie, il apparaît que la place des femmes et du genre en général est absente des programmes officiels de collège, les manuels ne donnant, quant à eux, qu'une vision partielle et partielle de la gente féminine. Partant du postulat que le savoir

4- « h » minuscule.

5- Nathan, p. 231 : « Cette croissance s'explique par une fécondité élevée (4,1 enfants par femme en moyenne) ».

Magnard, p. 245 : « On peut voir un ouvrier déjeuner dans la même gargote qu'un jeune cadre, une mère en tchador faire ses emplettes dans la même boutique qu'une étudiante branchée. »

Hachette, p. 263 : « Un New-Yorkais sur cinq appartient à la catégorie des pauvres, constituée principalement d'Hispaniques, de Noirs, d'enfants et de mères célibataires vivant le plus souvent dans des ghettos. »

Hatier, p. 246 : « Toute la diversité de l'Algérie s'y rencontre : barbus en gandoura (longue robe blanche, hommes d'affaires en costume, adolescents en jeans, vieilles femmes en djellaba (robe traditionnelle en laine), jeunes femmes portant le voile, et d'autres, la chevelure au vent. »

Belin, p. 226 : « Parmi eux, des marchands de glaces ou de noix de coco, des femmes avec des nouveaux nés dans les bras qui ont mendié aux principaux carrefours, des cireurs de chaussures. »

scolaire est issu de savoir scientifique, il nous faut maintenant porter notre attention sur la place des femmes dans la géographie scientifique.

QUELQUES ÉLÉMENTS EXPLICATIFS

Tenter de cerner les discours sur les femmes dans le programme et les manuels scolaires renvoie à la nécessité de porter d'abord le regard sur leurs contenus notionnels. De quelle manière se sont construits les savoirs scolaires révélés par le programme et les manuels ? En fonction de quelles contraintes et de quels objectifs ? Dans son ouvrage, Pascal Clerc (2002) regrette que la réflexion sur ce thème soit si peu développée, « [...] dans l'ensemble, les relations entre la science et la discipline semblent naturelles ; elles restent impensées et ne suscitent guère d'interrogations ». La version scolaire d'une discipline se construit à travers une simplification des savoirs scientifiques légitimés qui s'opère au fil d'un processus dont la linéarité n'est qu'apparente. Les instructions officielles définissent un cadre à l'intérieur duquel les auteurs de manuel choisissent des contenus qu'ils s'efforcent d'adapter au public scolaire. Sur cette double base, à laquelle il faudrait ajouter les ouvrages et revues destinés aux enseignants qui proposent des aides didactiques et des exemples pédagogiques, les enseignants réalisent eux-mêmes de nouveaux choix avant de mettre en scène les savoirs ainsi transposés.

Une approche géographique du territoire exclusivement masculine ?

Jean-Luc Piveteau, en 1995 pose une question fondamentale : et si notre approche du territoire était masculine ? « Notre relation au territoire est-elle l'expression d'une vision élaborée en commun par les hommes et les femmes ? Ne porte-t-elle pas, au contraire, la signature d'un leadership masculin plus ou moins explicite ? Et si elle se vérifie, cette présence de l'homme-mâle ne traduit-elle pas, alors, un fait primordial ? ». Cette question de la masculinité du territoire est également mise en avant par Claire Hancock (2001) ainsi que par Sophie Louargant (2003), cette dernière mettant en évidence que la construction du territoire reproduit le biais de la masculinité. Ce postulat semble également évident pour Guy Di Méo (1998) : « Vécu tout autant que produit, le territoire traduit le lien primordial de l'Homme et la terre

[...] Cet Homme doté d'une majuscule est-il moins masculin et plus inclusif de l'ensemble du genre humain ? » Citons enfin l'ouvrage de Michel Lussault (2007) *L'HOMME SPATIAL*. La construction sociale de l'espace humain, en 2007 qui, de par son titre ne fait que renforcer la vision masculine du territoire... tout en évitant la polémique puisque le titre principal est écrit dans son intégralité en majuscule.

Un développement récent de la géographie du genre

Les géographes anglo-saxons ont fait entrer le paramètre féminin dans leurs travaux depuis presque quarante ans. Nous pensons ici aux travaux de Jackie Tivers dès la fin des années soixante-dix et à ceux de Linda MacDowell au début des années quatre-vingt. Au début des années quatre-vingt-dix, cette approche n'est guère visible en France, à l'exception de l'ouvrage de Jacqueline Coutras *Des villes traditionnelles aux nouvelles banlieues. L'espace public au féminin* (1987), car en 1995, Paul Claval déclare qu'« il n'y a pas de géographie qui pratique la géographie des genres ; c'est-à-dire qui écrive des thèses pour étudier la géographie de la femme par rapport à celle de l'homme. » Cette déclaration rejoint celle de Jean-Luc Piveteau (1995) : « Il est patent que les géographes, dans leur ensemble, ont très peu abordé les « études de genre ». Notre discipline transgresserait-elle ses limites à s'occuper de ce clivage sociologique ? Notre démarche se doit-elle de rester « androgyne » [...]. Ou bien nous sommes-nous mis sur la touche, de notre propre mouvement, parce que prisonniers de certains schémas de pensée, rivés à d'autres « catégories d'identités sociales » (naguère les « genres de vie » aujourd'hui les « styles de vie », les « milieux ») minimisant l'opposition hommes/femmes ? Ce demi-silence de la corporation – il n'est pas total grâce aux géographes germanophones et surtout anglo-saxons- devient mutisme chez les géographes européens de langue française. La bibliographie fait foi de ce vide. Et plus significative encore celle que l'on pourrait appeler la bibliographie « en creux », constituée des textes de géographie sociale dont on attendrait qu'ils abordent le sujet et qui n'en soufflent mot. ».

Par la suite, des travaux sur le genre vont acquérir plus de visibilité, comme le second ouvrage de J. Coutras (1996) *Crise urbaine et espaces sexués* paru en 1996. Ce dernier pose le rôle de l'espace dans la cons-

truction des identités : « Depuis quelques années, la plupart des analyses faites par les théoriciens et les praticiens, consacrent plusieurs paragraphes, voire un chapitre, à décrire les « écarts » des « comportements féminins » par rapport aux comportements masculins : écarts quant aux activités réalisées, aux lieux pratiqués, aux temps et durées de fréquentation... Les différences de sexes sont devenues une variable que l'on introduit à l'intérieur de chacune des grandes rubriques caractérisant l'activité urbaine. Au même titre que l'âge des personnes, le nombre d'enfants, la situation matrimoniale..., elles sont invoquées pour nourrir, nuancer, complexifier le schéma explicatif d'ensemble. Mais elles ne paraissent pas capables de remettre celui-ci en cause, ni même de le troubler. ». Le travail de Jacqueline Coutras est sans conteste novateur et sera suivi par d'autres travaux issus de femmes. Citons la thèse de Sophie Louargant *L'approche de Genre pour relire le Territoire : les trajectoires hommes-femmes dans les projets touristiques ruraux (Ardèche méridionale, Ligurie, Fès-Boulmane)* soutenue en 2003, l'ouvrage de Claire Hancock *Le genre : constructions spatiales et culturelles* (2005), ou bien encore celui de la sociologue Érik Flahault *L'insertion professionnelle des femmes : entre contraintes et stratégies d'adaptation* paru en 2006.

De fait, si le genre est encore une approche très peu développée dans la sphère scientifique française, il est compréhensible qu'il n'apparaisse pas dans la géographie à enseigner puisque les thèmes développés dans celle-ci sont issus de la géographie scientifique.

Une formation insuffisante des enseignants ?

Si les programmes de géographie du collège ne font pas mention du genre, rien n'interdit pour autant les enseignants de s'emparer de cette thématique car les instructions officielles stipulent que l'enseignant peut faire des choix. En effet, les programmes ne constituent pas un carcan, mais un projet de formation des élèves, donc un cadre d'ensemble dans lequel le professeur exerce sa responsabilité. Encore faudrait-il que le professeur soit formé pour proposer des mises en œuvre pédagogiques cohérentes et adaptées. Or, les stages de formation continue, source de renouvellement idéologique, sont aujourd'hui réduits à la portion congrue. Quant au temps dont dispose un enseignant pour se former par lui-même, il diminue inexorablement : « Un changement de programme entraîne une charge de tra-

vail supplémentaire qui vient s'ajouter à l'ordinaire de l'enseignement, de la mise à jour des cours, des corrections, conseils de classe et réunions diverses ; charge de travail encore alourdie par les réformes récentes et les diverses sollicitations inter-disciplinaires. Cela peut expliquer bien des réticences [...]. Quels documents sont nécessaires à la préparation d'un nouveau cours ? Les contenus des manuels seront-ils suffisants ? » (Clerc, 2002). On le voit bien : sans injonction ministérielle et sans formation appropriée, peu de choses changeront.

Des maisons d'éditions conservatrices et frieuses ?

Comme nous l'avons indiqué précédemment, les manuels scolaires sont des objets commerciaux. Ils doivent plaire au plus grand nombre et heurter le moins possible les enseignants, situation qui serait nuisible à leur commercialisation. Il en découle un esprit conformiste, une certaine standardisation soulignée par Isabelle Lefort (1992).

Pour autant, les femmes sont présentes dans les manuels mais dans des cadres bien spécifiques. D'une part, elles sont sollicitées lors des thématiques relatives au sous-développement car les statistiques sont accessibles et disponibles. Les collègues enseignants peuvent facilement se baser sur les taux de mortalité en couche, sur le taux d'alphabétisation des femmes vis-à-vis des hommes pour traiter ce thème. D'autre part, les manuels utilisent des photographies de femmes quand il s'agit de leur faire jouer un rôle d'accroche.

LES FILLES DE CLIO : DE L'OMBRE À LA LUMIÈRE

« Silencieuses, les femmes ? », telle est l'interrogation que lançait Michelle Perrot à l'ouverture de l'introduction générale de son ouvrage *Les femmes ou les silences de l'Histoire* (1998), comme pour mieux interpeller les esprits face à ce qui s'est apparenté à une longue exclusion d'une moitié de l'humanité du champ historique. Silencieuses, transparentes, voire absentes, les femmes ont longtemps semblé être occultées de l'écriture de l'histoire, faisant l'objet d'une véritable oblitération. L'histoire des femmes (et non du genre) prétend dès lors briser leur invisibilité dans le récit historique.

Retrouver les femmes et leur passé

Figure essentielle de l'histoire des femmes, Michelle Perrot souligne la place variable faite aux femmes dans l'histoire depuis qu'elle existe en tant que discipline scientifique. Elle insiste ainsi sur la représentation du rapport des sexes comme un des moteurs de l'histoire chez les historiens romantiques à l'instar de Michelet, mais n'hésite pas à parler, à propos de l'histoire positiviste, d'un « véritable refoulement du thème féminin » (Perrot, 1985). Les mutations opérées dans le champ historiographique par l'École des Annales n'intègrent guère, quant à elle, la dimension sexuée dans un premier temps. En conséquence, les femmes peinent à exister à travers le récit historique.

À la faveur du développement de mouvements sociaux corrélatif à la vigueur retrouvée du féminisme à la fin des années 1960, notamment autour du Mouvement de Libération des Femmes (MLF), l'histoire des femmes a su cependant s'affirmer en France grâce aux travaux d'une génération pionnière constituée, entre autre de Michelle Perrot, Yvonne Knibiehler, Rolande Treppe ou encore Madeleine Rebérioux. C'est par ailleurs dans un contexte intellectuel favorable à l'émergence de nouveaux questionnements en sciences humaines et sociales, dans la lignée de la seconde génération des Annales qui s'intéressait notamment à l'anthropologie, aux mentalités, à la vie privée et à la culture, que le champ autobiographique a pu s'ouvrir à une histoire des femmes et, au-delà, à une véritable histoire du genre à partir des années 1980. En 1973, Michelle Perrot programme avec Pauline Schmitt-Pantel un premier cours à l'histoire des femmes à l'université de Paris VII-Jussieu intitulé « Les femmes ont-elles une histoire ? », titre révélateur du caractère novateur au sein de l'institution universitaire au début des années 1970. Les années 1970 ont en effet vu éclore différents groupes de réflexion qui ont permis à l'histoire des femmes d'acquiescer une certaine assise, à l'instar du Centre d'études féministes de l'Université de Provence (CEFUP), du Centre de liaison et d'études féministes (CLEF) à Lyon, ou encore du Groupe d'études féministes (GEF) à l'Université de Paris VII, tandis qu'en 1979 paraissait le premier numéro de *Pénélope. Cahiers pour l'histoire des femmes*. Il faut attendre 1997 pour que naisse *Clio, Histoire, femmes et sociétés*, première revue universitaire consacrée à l'histoire des femmes.

L'enjeu autour de la naissance d'une histoire des femmes repose tout d'abord sur une double entreprise. Il s'agit de restituer leur visibilité à celles qui furent longtemps en grande partie occultées dans l'histoire quant à son écriture et à sa problématisation, et en cela rendre un passé aux femmes. Parallèlement, elle s'inscrit dans un enjeu de mémoire nécessaire à la construction de l'individu. On a longtemps posé le manque de sources comme postulat pour expliquer cette absence des femmes quant à la recherche historique. Michelle Perrot met ainsi en évidence le fait que si Alain Corbin a pu retrouver le monde de Louis-François Pinagot, ce sabotier jusque-là inconnu, il aurait été bien en peine d'en faire autant pour Anne Pôté, son épouse, et révèle ainsi l'inégalité en matière des sexes quant aux sources pouvant servir à l'histoire des femmes en tant que groupes, et plus encore en tant qu'individus (Perrot, 1998). Les pionnières de l'histoire des femmes se proposent ainsi de sortir ces dernières du mutisme apparent des sources traditionnelles consultées par les historiens.

Pour une histoire des femmes

En 1975, Michelle Perrot lance quelques pistes à travers des « propositions pour une histoire des femmes ». Elle fait de l'« ingéniosité » le maître mot pour faire face à la déficience des traces relatives aux femmes (Thebaud, 2001). L'histoire des femmes passe ainsi par une quête de sources et peut s'appuyer par ailleurs sur une lecture en creux de certaines de celles-ci. Elle nécessite de puiser dans la multiplicité des traces, écrites ou orales, que les femmes ont pu laisser afin de rompre le « silence profond (...) qui enveloppe le continent perdu des vies englouties dans l'oubli » (Perrot, 1998). Il est possible de dissiper ce silence par l'Archive. Les archives publiques, et notamment les archives judiciaires comme en attestent les recherches d'Annick Tillier sur les femmes infanticides au XIXe siècle (Tillier, 2001), permettant ainsi de renouer avec le passé des femmes. Mais Michelle Perrot insiste sur l'importance des archives privées et de la nécessaire modification du regard négligent qu'on a trop longtemps porté sur les correspondances et les journaux intimes, ainsi que sur le recours à la littérature comme source. Des lieux spécifiques sont aujourd'hui consacrés à la conservation des traces nécessaires à l'écriture d'une histoire des femmes, à l'instar de la bibliothèque Marguerite Durand, fondée en 1932 et du Centre des Archives du féminisme

créé en 2000 à Angers. Ainsi, le 4 mars 2005, à l'antenne de France Culture, dans le cadre de la série d'émissions réalisées par Pierrette Perreno sur l'Histoire des femmes, Michelle Perrot estimait que les femmes étaient désormais sorties de leur mutisme au regard de l'histoire et que « la voix des femmes est désormais une voix qui chante, et qui parle, et n'est plus seulement un murmure. »

L'histoire des femmes a par ailleurs beaucoup évolué. Les thèmes et les champs d'études se sont déplacés et se sont multipliés avec le temps. L'histoire des femmes s'est tout d'abord apparentée à une histoire qu'on pourrait qualifier de militante, préoccupée de montrer les fondements de la domination et de l'oppression. Puis, succédant aux images de la « Femme victime », elles se sont concentrées sur les femmes en tant qu'actrices et agents de l'histoire, à travers leurs diverses formes d'actions et d'expression. Cette légitimité naissante, à la différence de la géographie, bien qu'on ne puisse parler encore d'une véritable institutionnalisation, semble justifier de la pertinence d'une histoire enseignée qui intégrerait mieux ces nouvelles perspectives autour des femmes et du genre dans l'application et la mise en œuvre des programmes scolaires (Lucas, 2009; Dermenjian et alii, 2010).

CONCLUSION

L'objectif de cet article était d'amorcer une première recherche exploratoire⁶ sur la place des femmes dans la géographie à enseigner, par comparaison à l'histoire des femmes très étoffée.

Le caractère exploratoire de cette recherche ne nous permet pas à ce stade de généraliser sur l'ensemble des programmes et manuels de géographie. Néanmoins, quelques éléments peuvent être soulignés. Tout d'abord, à la différence de l'histoire, la problématique principale en géographie doit être reformulée. Certes, les femmes sont très peu présentes dans les manuels (totalement absentes des programmes) et quand elles le sont, c'est dans une très faible proportion

et dans un rôle majoritairement illustratif. Mais, les hommes en tant qu'individus de sexe masculin ne semblent guère mieux traités. Le genre n'est-il pas tout simplement absent des programmes et des manuels scolaires? C'est une géographie asexuée qui semble offerte aux élèves et c'est cette question qui doit servir de fil rouge à toute étude.

Partant du postulat que les programmes de géographie correspondent à des objectifs politiques liés intimement à la construction du projet républicain, l'institution doit donc se remettre en question rapidement et faire en sorte que les programmes et les manuels de géographie prennent en compte la question du genre en ce début de XXI^e siècle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- André, M. (1986). *Non aux stéréotypes! Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires*. Paris: UNESCO.
- André, Y. (1998). *Enseigner les représentations spatiales*. Paris: Anthropos.
- Baud, P., Bourgeat, S. & Bras, C. (2008). *Dictionnaire de géographie*. Paris: Hatier.
- Bertièrre S. (1994). *Les reines de France au temps des Valois*, Paris, De Fallois.
- Berton-Schmitt A., Reygrobellet M. (2011). *Histoire et égalité des femmes: peut mieux faire. La représentation des femmes dans les nouveaux manuels d'histoire de seconde et de CAP en 2010*. Paris: Centre Hubertine Auclert.
- Bonnafous, A. (1989). *Le siècle des ténèbres*. Paris: Economica.
- Brugeilles, C., & Cromer S. (2006). Les manuels scolaires de mathématiques ne sont pas neutres. Le système de genre d'une collection panafricaine de l'enseignement primaire. *Autrepart*, 39, 149-166.
- Cailly, L. (2009). L'étrange silence des géographes. *Le Monde* du 9 décembre 2009.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette éducation.
- Claval, P. (1995). *Penser la terre. Autrement*, 152.
- Clerc P. (2002). *La culture scolaire en géographie*, Rennes, PUR.
- Coutras J. (1987). *Des villes traditionnelles aux nouvelles banlieues. L'espace public au féminin*, Paris, SEDES.

6- Il conviendrait d'augmenter singulièrement le corpus, de comparer « livre du Maître » et « livre de l'élève », de proposer une analyse diachronique

- Coutras J. (1996). *Crise urbaine et espace sexué*, Paris, Colin.
- Decroux-Masson, A. (1979). *Papa lit, maman coud*. Paris: Denoel.
- Dermenjian G., Jami I., Rouquier A, Thébaud F. (dir.) (2010). *La place des femmes dans l'histoire: une histoire mixte*. Paris: Belin-Mnémosyne.
- Di Méo G. (1998). *Géographie sociale et territoires*, Paris, Nathan.
- Flahault E. (2006). *L'insertion professionnelle des femmes: entre contraintes et stratégies d'adaptation*, Rennes, PUR.
- Freyssinet- Dominjon, J. (1969). *Les manuels d'histoire de l'école libre (1882-1959)*. Paris: Armand Colin.
- Hancock C. (2005). *Le genre: constructions spatiales et culturelles*, Paris, L'Harmattan.
- Hancock, C. (2001). *L'idéologie du territoire en géographie: incursions féminines dans une discipline masculine*. http://www2.unine.ch/webdav/site/Inst_geographie/shared/documents/EcoleDoctorale/Archives/chancock.pdf
- Hardouin M. (2011). « Pourquoi y a-t-il des femmes en histoire et pas en géographie ? », in *Diversité, Ville-Ecole-Intégration*, n° 165, p. 119-125.
- Lefort, I. (1992). *La lettre et l'esprit: géographie scolaire et géographie savante en France: 1870-1970*. Paris: CNRS.
- Levy J. et Lussault M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin.
- Louargant, S. (2003). *L'approche de genre pour relire le territoire. Les trajectoires hommes-femmes dans les projets touristiques ruraux (Ardèche méridionale, Ligurie, Fes-Boulemane)*. Doctorat en géographie. Grenoble: Institut de Géographie Alpine, Université Joseph Fourier. <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/26/14/64/PDF/these.pdf>
- Lucas N. (2009). *Dire l'histoire des femmes à l'école*, Paris, Colin.
- Lucas, N. (2001). *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*. Rennes: PUR.
- Lussault M. (2007). *L'homme spatial: la construction sociale de l'espace humain*, Paris, Seuil.
- Marin, L. (1993). *Des pouvoirs de l'image. Gloses*. Paris: Seuil.
- Moniot, H. (1984). « Présentation ». In H. Moniot, *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Berne, Francfort-s. Main, Nancy, New York: Peter Lang.
- Perrot M. (1985). Où en est en France l'histoire des femmes ? *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, Janvier-Mars.
- Perrot M. (1998). *Les femmes ou les silences de l'Histoire*, Paris, Flammarion.
- Perrot, M. (2001). *Il était une fois, l'histoire des femmes*. Paris: Lunes.
- Piveteau, J.-L. (1995). *Notre territorialité n'est-elle pas essentiellement masculine ?* http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers08-09/010014865-77.pdf
- Schärer, F. (2008). *Père, mère, roi et sorcière. La représentation des deux sexes et de la catégorie du genre dans les manuels scolaires de l'école primaire de la Suisse alémanique et de la Suisse romande*. Bern: Peter Lang.
- Thébaud F. (2001). *Écrire l'histoire des femmes*, Lyon, ENS Éditions.
- Tillier A. (2001). *Des criminelles au village. Femmes et infanticides en Bretagne (1825-1865)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Wienvorka A. (2004). *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ? Avis et Rapports du Conseil Économique et Social*.