



**HAL**  
open science

**“ Nous qui sommes sans passé, nous qui n’avons pas d’histoire. ” La transmission de savoirs historiques mixtes au premier degré : enjeux scientifiques et civiques**

Mélanie Russo

► **To cite this version:**

Mélanie Russo. “ Nous qui sommes sans passé, nous qui n’avons pas d’histoire. ” La transmission de savoirs historiques mixtes au premier degré : enjeux scientifiques et civiques. Education. 2019. dumas-02447453

**HAL Id: dumas-02447453**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02447453>**

Submitted on 1 Apr 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**« Nous qui sommes sans passé, nous qui n'avons pas  
d'histoire »**

**La transmission de savoirs historiques mixtes au premier  
degré :**

**Enjeux scientifiques et civiques**

**Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale 2ème**

**année 2018-2019 :**

**MEEF mention 1er degré**

**Soutenu publiquement par**

*RUSSO Mélanie*

**En présence d'un jury composé de**

Tutrice ESPE : *LAMBERT Karine*

Tutrice Éducation Nationale : *SIMON Anne-Gaëlle*

# TABLE DES MATIERES

<b>Remerciements.....</b>	<b>1</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>2</b>
<b>I) État de l'art .....</b>	<b>3</b>
A) La constitution de l'histoire des femmes .....	3
B) Didactique de l'histoire.....	9
<b>II) L'enseignement au quotidien.....</b>	<b>13</b>
A) Le profil de classe .....	13
B) Évaluations diagnostiques : constats et problématiques.....	14
C) Mise en place de dispositifs éducatifs pour soutenir une histoire mixte.....	19
<b>III) Le jeu comme outil de diffusion d'une histoire mixte .....</b>	<b>23</b>
A) Démarche créative : le jeu des sept familles .....	23
B) Analyse de l'efficacité des dispositifs éducatifs mises en place .....	26
C) Classe témoin .....	31
<b>Conclusion.....</b>	<b>36</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>38</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>41</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>61</b>

## Introduction

L'enseignement de l'histoire a un rôle important dans le patrimoine scolaire et culturel des Français et des Françaises. L'histoire, comme discipline scolaire, est enseignée à l'école élémentaire dès le Second Empire et est rendue obligatoire avec Victor Duruy en 1867. Les liens entre cette discipline et le pouvoir politique sont très importants. La spécificité de l'histoire est qu'elle devient le réceptacle de toutes les nostalgies. L'enseignement de l'histoire en France émane d'une volonté d'universalisme, d'engendrer du commun et de donner des références à ses élèves. Au début de la III<sup>ème</sup> République, l'histoire et son enseignement ont pour vocation de former des citoyens soucieux du prestige de la France. En ce sens, nous pouvons parler de « roman national » ou encore « d'histoire patriotique<sup>1</sup> ». Cette histoire privilégie l'action des grands personnages qui sont, pour l'extrême majorité, tous masculins. De plus, l'approche privilégiée est celle de l'histoire politique et événementielle. Il est également important de préciser que l'enseignement de l'histoire à l'école, au collège, et au lycée diffère. En effet, l'histoire au primaire est politiquement plus orientée que dans le secondaire. D'une part car l'école primaire est le premier lieu d'instruction des enfants devenus élèves. Il faut donc ancrer dans leur esprit la dimension essentielle de l'histoire dans la construction de la nation. D'autre part, jusque dans les années 1940, le seul horizon scolaire de la majorité des enfants est l'école élémentaire. De ce fait, l'enseignement de l'histoire revêt un enjeu majeur pour former les citoyen-nes de demain. Mon sujet s'articule autour de deux grands enjeux. Le premier est de rétablir une justesse scientifique en transmettant aux élèves de ma classe un savoir historique mixte mettant en lumière le rôle et la place joués par les femmes dans l'histoire. En parallèle, un enjeu civique apparaît. L'histoire mixte va permettre de sensibiliser les élèves à l'égalité entre les femmes et les hommes et à déconstruire des stéréotypes de genre. Face à ces enjeux, dans quelles mesures la transmission d'une histoire mixte au cycle trois permet-elle d'établir une justesse historique auprès des élèves et de les sensibiliser à l'égalité entre les femmes et les hommes ?

Dans un premier temps, nous nous attarderons sur les origines de l'histoire des femmes puis sur l'enseignement d'une histoire mixte en classe et enfin sur le rôle du jeu de la transmission de cette dernière.

---

<sup>1</sup> Benoit Falaize, *Enseigner l'histoire à l'école, donner goût et interroger le passé pour faire sens aujourd'hui*, Paris, Retz, 2015, p25.

## **I) État de l'art**

### **A) La constitution de l'histoire des femmes**

#### **-L'émergence du mouvement social**

A l'origine de la constitution de l'histoire des femmes, nous retrouvons le mouvement social. En effet, Françoise Thébaud souligne comme tournant majeur : « l'impulsion décisive du mouvement des femmes <sup>2</sup> ». La création du MLF (Mouvement de Libération de la Femme) contribue, dans les années 1970 en France, à sensibiliser l'opinion à la question des femmes. En effet, ce mouvement par des actions traditionnelles mais également des coups d'éclats fait parler de l'histoire des femmes ou plutôt de leur non histoire. A ce titre, nous pouvons citer l'hymne du MLF « Nous qui sommes sans passé, les femmes, nous qui n'avons pas d'histoire ». Fabrice Virgili relate l'influence qu'a pu avoir ce mouvement dans cette sensibilisation à la fois politique et historique. Pour ce dernier : « L'histoire des femmes est l'écriture d'un combat en cours, pour lequel le récit historique des siècles d'oppression masculine et des luttes des femmes pour leur émancipation apporte légitimité, mémoire et identité <sup>3</sup> ». Le mouvement social en France apporte donc les premiers éléments pour l'écriture d'une histoire des femmes. Puis, l'histoire culturelle, vient dans un second temps, enrichir cette histoire.

#### **-L'histoire culturelle**

Peu à peu, nous avons pris un certain recul vis-à-vis de l'enseignement tel qu'il était prôné par le passé. Le changement de focales historiques s'incarne à travers l'émergence de l'histoire culturelle. Cette dernière est mise en avant par des historiens comme Alain Corbin. Ainsi, l'histoire culturelle émerge en France dans les années 1980 puis s'institutionnalise dans les années 1990. C'est d'abord une catégorie du récit historiographique. Elle entend traiter différents objets historiques autour de la notion de culture. Elle s'appuie également sur

---

<sup>2</sup> Ibid, p49.

<sup>3</sup>Fabrice Virgili, « L'histoire des femmes et l'histoire des genres aujourd'hui », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. n° 75, no. 3, 2002, pp. 5-14.

l'épuisement de l'histoire économique et sociale d'inspiration marxiste comme vecteur d'analyse dominant de l'histoire. De ce fait, l'arrivée de ce champ historiographique à part entière permet d'envisager l'enseignement de l'histoire différemment en mettant en avant d'autres problématiques. L'enseignement de l'histoire, que cela soit au premier degré ou dans le second, prend dorénavant mieux en compte les apports de la recherche dans le domaine de l'histoire culturelle. Cela permet de promouvoir une « culture commune<sup>4</sup> ». La mémoire, le fait religieux ou encore l'aspect patrimonial sont notamment mis en avant. Il est donc intéressant de s'interroger, à travers cette mise en avant de l'histoire culturelle dans l'enseignement de l'histoire, si le changement d'optique concerne les femmes. En effet, la place des femmes dans l'enseignement de l'histoire en France reste occultée. Certes, il y a quelques références insérées à la fois dans les programmes de l'Education nationale et dans les manuels scolaires comme par exemple Jeanne d'Arc, Blanche de Castille ou encore Marie Curie mais le champ historique concernant l'histoire des femmes n'est pas traduit dans les manuels scolaires. Pour de multiples raisons, que nous évoquerons par la suite, l'histoire des femmes est oubliée, passée sous silence et de ce fait, des générations d'élèves n'ont pas été éclairées par une relecture légitime de l'histoire sous le prisme d'une histoire mixte. Un certains nombres d'historiens et d'historiennes se sont penchés sur l'histoire des femmes. En outre, il est intéressant de remarquer qu'il y a beaucoup plus d'historiennes ayant travaillé sur l'écriture de l'histoire des femmes que d'historiens. Revenons sur les travaux des différent-es historiens et historiennes sur cet objet d'étude à part entière. Dans une contribution à un ouvrage collectif, Michelle Zancarini-Fournel s'interroge sur la construction de l'histoire des femmes et du genre en France<sup>5</sup>. Elle revient notamment sur l'apparition tardive de cette histoire. Cela est dû en partie à la valeur des sources utilisées pour écrire l'histoire. En effet, ces dernières provenaient souvent d'archives diplomatiques et étatiques, sources dans lesquelles les femmes étaient absentes. L'historien Alain Corbin revient, dans la préface du livre de Françoise Thébaud<sup>6</sup> sur la pertinence des sources choisies par tel-le ou tel-le

---

<sup>4</sup> Patrick Garcia, Jean Leduc, Enseignement de l'histoire en France in Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia, Nicolas Offenstadt, *Historiographies 1, Concepts et débats*, Paris, Gallimard, 2013, pp208-219.

<sup>5</sup> Michelle Zancarini-Fournel, Histoire des femmes, histoire du genre, in Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia, Nicolas Offenstadt, *Historiographies 1, Concepts et débats*, Paris, Gallimard, 2013, pp208-219

<sup>6</sup> Françoise Thébaud, « *Ecrire l'histoire des femmes et du genre* », Lyon, ENS éditions, 2007, 309p

historien-ne pour écrire l'histoire. Il met en lumière le fait que les sources utilisées jusqu'alors étaient exclusivement masculines, et donc par conséquent cela pouvait donner une image partielle de l'histoire. Françoise Thébaud revient dans son ouvrage sur l'émergence de l'histoire des femmes en France. Cette histoire est très récente, si l'on se réfère à l'échelle d'autres objets étudiés : l'histoire des femmes date d'il y a un peu plus de cinquante ans. La difficulté de dater le début de cette histoire est d'autant plus difficile que le travail des historien-nes ne se faisait, comme nous l'avons dit précédemment, qu'à partir de sources masculines. Et l'historienne de rajouter : « leur confrontation (les sources) fait surgir du sens et suggère que l'histoire n'est pas une science exacte ni exhaustive, qu'elle a produit, non par oubli anodin mais par un processus actif, l'invisibilité des femmes comme actrices de l'histoire et l'occultation de la dimension sexuée des phénomènes<sup>7</sup> ». Selon elle, l'histoire au sens global du terme s'écrit donc au masculin. Elle revient sur les périodisations historiques telles qu'enseignées : de l'antiquité jusqu'à l'époque contemporaine, elle estime que les silences de l'histoire se font pesant sur le rôle et le poids des femmes dans la construction de cette dernière. Les femmes ne seraient évoquer qu'à de rares exceptions à travers des femmes « exceptionnelles en beauté, en vertu ou en méchanceté<sup>8</sup> ». La situation apparaît figée au XIX<sup>ème</sup> siècle quand l'histoire se constitue en discipline universitaire chargée d'énoncer un récit. Les différentes écoles historiques qui se sont succédé alors, de l'école positiviste en passant par celle des Annales, les femmes sont occultées du récit historique. L'histoire sociale et économique prédominant à cette époque avec l'influence des marxistes, la dimension sexuée des événements est passée sous silence. De plus, au-delà du contenu, il est intéressant de souligner que pendant très longtemps, l'histoire ne fut écrite que par des hommes. L'historiographie sur la question de l'histoire des femmes pouvait donc naturellement en pâtir. Néanmoins, l'histoire des femmes émerge donc il y a de cela une cinquantaine d'années. Un colloque fut organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002 avec comme sujet d'étude : Apprendre l'histoire et la géographie à l'école<sup>9</sup>. De nombreuses communications ont été faites dont celle de Chantal Février, Inspectrice d'Académie et de Michelle Zancarini-Fournel. Ces dernières sont revenues sur les raisons de l'avènement de l'histoire des femmes en France. Plusieurs facteurs ont été mis en avant. Le premier est d'ordre théorique : l'émergence de l'histoire culturelle corrélé à la crise du

---

<sup>7</sup> Ibid, p33

<sup>8</sup> Ibid, p36

<sup>9</sup> Michèle Zancarini-Fournel, Chantal Février, *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*, Actes du colloque tenus à Paris le 12, 13, 14 décembre 2002.

paradigme marxiste. Un facteur sociologique illustrant l'évolution de la société française avec une présence de plus en plus importante des femmes. Enfin, un facteur d'ordre politique avec, dans les années 1970, un mouvement de libération des femmes avec l'acquisition de nouveaux droits pour ces dernières. Tous ces facteurs favorisent l'émergence d'une construction de l'histoire des femmes. Dans le même sens, Françoise Thébaud met en avant plusieurs facteurs de changements. Elle souligne les travaux de différents historiens qui amènent progressivement la question des femmes comme champ historique à part entière. Elle cite tour à tour les travaux de Pierre Grimal avec son ouvrage intitulé L'Histoire mondiale de la femme datant de 1965, les travaux de sociologues féminines travaillant sur la presse féminine, le travail ou encore le syndicalisme féminin. Puis, l'impulsion de la troisième génération des Annales contribue à cette émergence : « elle propose de nouveaux problèmes, de nouvelles approches et de nouveaux objets, le champ historique s'élargit progressivement aux pratiques quotidiennes, aux mentalités communes, aux sentiments<sup>10</sup> ». L'organisation de colloques a progressivement enraciné la question de l'histoire des femmes sur la scène historique française. En 1973, trois historiennes organisaient un séminaire intitulé « Les femmes ont-elles une histoire ? ». Puis, un second survenu dix ans plus tard abordait la question sous un autre angle : « Une histoire des femmes est-elle possible ? ». Enfin, le colloque de Rouen en 1998 interrogeait cette problématique de manière différente : « Une histoire sans les femmes est-elle possible ? ». Ces trois colloques, organisés dans un espace-temps d'une trentaine d'années démontrent comment le cheminement autour du rôle de la femme dans l'histoire a enraciné cette problématique dans les enjeux contemporains de la discipline historique. De ce fait, de nombreuses historiennes leur ont emboîté le pas en publiant divers ouvrages. En outre, nous pouvons citer les travaux de Michelle Perrot qui prennent en considération l'absence voire l'oubli délibéré des femmes dans l'histoire<sup>11</sup>, les ouvrages codirigeaient avec George Duby sur L'histoire des femmes en Occident<sup>12</sup> ou encore ceux liant la question de la femme ainsi que celle des ouvriers en prenant appui sur le témoignage d'une ouvrière syndicaliste, Lucie Baud<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> Françoise Thébaud, *Ecrire l'histoire des femmes et du genre*, Lyons, ENS éditions, 2007, p46.

<sup>11</sup> Michelle Perrot, *Les femmes ou les silences de l'histoire*, Paris, Flammarion, 1998, 498p.

<sup>12</sup> Georges Duby, Michelle Perrot, *L'Histoire des femmes en Occident*, Paris, Plon, 1991-1992.

<sup>13</sup> Michelle Perrot, *Mélancolie ouvrière*, Paris, Grasset, 2012, 192p.



## **-Women studies et Histoire du genre**

L'écriture de l'histoire des femmes en France s'est également beaucoup inspirée des travaux scientifiques étrangers. François Thébaud cite dans son ouvrage, l'importance et l'influence de l'école de Cambridge sur l'émergence de l'histoire des femmes en France. Néanmoins, c'est bel et bien aux Etats-Unis que l'histoire des femmes fut en premier lieu mise en avant. Ce que l'on nomme les women studies se retrouve très vite en confrontation avec les gender studies dans les années 1990. Fabrice Virigili dans son article estime que ce débat est contemporain au premier pas de l'histoire des femmes<sup>14</sup>. A la même époque en France, le terme du « genre » reste très peu utilisé en histoire à la différence de la Grande-Bretagne ou des Etats-Unis où ce dernier est très fréquemment choisi dans des titres d'ouvrages, d'articles ou de colloque. Ce concept est central dans l'analyse de la construction de l'histoire des femmes. En effet, l'histoire du genre et l'histoire des femmes sont très longtemps demeurées en corrélation. Françoise Thébaud revient dans son ouvrage Ecrire l'histoire des femmes sur l'origine de ce concept. Sa mise en évidence provient d'un livre paru en 1968 par un psychanalyste américain, intitulé Sex and Gender puis par une étude faite par une sociologue, Ann Oakley. Ces derniers reviennent sur la différence entre sexe et genre. Le genre déconstruit la naturalisation des rapports entre les sexes et les différences biologiques. C'est une construction social : « Le sexe est ainsi perçu comme un invariant, tandis que le genre est variable dans le temps et l'espace<sup>15</sup> ». Ainsi, si l'on veut se pencher sur l'histoire des femmes, il apparait inévitable de se pencher également sur la question du genre au sens où ce dernier influe sur la perception sexuée de l'histoire. La différence entre sexe et genre permet, dans un premier temps aux Etats-Unis d'ouvrir cette porte des rapports sociaux de sexe dans l'histoire. En France, la communauté des historien-nes et les institutions semblent beaucoup plus fébriles. Ces dernier-es préfèrent employer le terme de « rapports sociaux de sexe » plutôt que de genre. L'histoire des femmes commence alors à s'interroger sur l'évolution du genre dans nos sociétés : sur les rôles sociaux, les systèmes de pensées ou encore les représentations. De plus, l'utilisation des méthodes d'étude du genre serve l'écriture de l'histoire des femmes. En effet, dans ces méthodes, l'outil essentiel demeure la comparaison. Cela peut concerner tant les sources que les conditions de vies, les représentations. Il s'agit d'analyser dans toutes ses

---

<sup>14</sup> Ibid, pp6-7

<sup>15</sup> Françoise Thébaud, *Ecrire l'histoire des femmes et du genre*, Lyons, ENS éditions, 2007, p121.

modalités «la rencontre sexuée <sup>16</sup> ». Au demeurant, si l'on en vient à parler du genre que cela soit en France ou dans les pays anglo-saxons, la référence est Joan Scott qui mis en lumière le concept de genre dans son article lors d'un colloque de l'American Historical Association intitulé « Gender : a useful category of hystorical analysis » qui se traduit par : « le genre, une catégorie utile à l'analyse historique » paru en 1986. Dans cet article, Joan Scott développe l'idée que le genre est une construction sociale et intellectuelle mais surtout elle s'oppose aux modalités d'écriture de la women's history. Il y a donc là un clivage au sein du courant américain entre Joan Scott et Louise Tilly. La première pense que le genre est un élément constitutif des rapports sociaux, elle estime que l'historien-ne doit « traquer toute forme explicite et implicite de discours genrés pour comprendre comment le genre construit les rapports sociaux. ». La seconde charge Joan Scott en estimant qu'elle se perd dans son analyse du genre, dans des considérations d'ordre philosophique plutôt qu'historique.

Michelle Zancarini-Fournel attribue dans un premier temps, la construction de l'histoire des femmes à son appropriation du concept de genre. L'histoire des femmes s'écrit donc en étroite collaboration avec l'histoire du genre. Il est essentiel de prendre en considération l'apport de l'historiographie américaine afin de penser les interactions entre ces deux objets d'études et les perspectives engendrées pour la construction de l'histoire des femmes. Fabrice Virgili explique que l'histoire des femmes résulte d'une triple démarche : « militante, scientifique et institutionnelle <sup>17</sup> ». L'aspect institutionnel demeure essentiel afin que les travaux scientifiques soient bel et bien pris en compte. Le processus de légitimation est passé en France par la demande sociale et par la reconnaissance des travaux à l'étranger. Néanmoins, cette légitimation a du mal à être réellement effective.

Le mouvement social, l'histoire culturelle, les women studies et l'histoire du genre sont autant de facteurs qui, combinés, ont contribué à favoriser l'émergence d'un nouveau champ de recherche tant sur la scène historique que publique et politique. Cela peut permettre d'appréhender l'histoire avec un regard sexué prenant en considération tout autant que celui des hommes, le poids et le rôle que les femmes ont joué.

---

<sup>16</sup> Ibid, p 124.

<sup>17</sup>Fabrice Virgili, « L'histoire des femmes et l'histoire des genres aujourd'hui », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. n° 75, no. 3, 2002, p2.

## **B) Didactique de l'histoire**

### **-Les programmes**

L'émergence de l'histoire des femmes dans l'historiographie française universitaire ne se répercute que très lentement dans l'enseignement primaire et secondaire. Il y a une faible visibilité des femmes dans la discipline historique enseignée. Là où le bât blesse s'incarne dans le fait que les femmes sont étudiées à travers des exemples de figures féminines. En effet, que cela soit dans les programmes officiels de l'Education nationale, dans les manuels ou tout simplement dans la manière d'enseigner des professeurs, les femmes ne sont analysées qu'en arrière plan. Les figures de Marie-Antoinette, Catherine de Médicis ou encore Jeanne d'Arc sont abordées brièvement. Surtout, les cours d'histoire dans le primaire et dans le secondaire n'appréhendent ces personnages qu'au travers de leur nature de femme, non avec une vision politique, sociale et culturelle de leur personnage. Par exemple, prenons les derniers programmes de l'Education nationale pour le Cycle trois. Ces derniers ne parlent des femmes que pour le rôle qu'elles jouent dans les jeux d'alliances au temps des rois. Il s'agit donc seulement d'évoquer leur fonction « matrimoniale ». Elles ne sont jamais actrices, elles sont passives. Si nous nous intéressons aux thèmes de la Révolution Française ou encore à celui de la Grande Guerre, le constat est encore plus significatif. En effet dans ces thèmes à aucun moment, ni dans les programmes, ni dans les ressources Eduscol, il n'est fait état du rôle et du combat des femmes. Il est seulement dit, dans l'étude de la première guerre mondiale, qu'une approche comparée des deux guerres pourra servir à l'évocation de la place des femmes à l'arrière. Ce constat est d'autant plus surprenant que de nombreux travaux sur l'histoire des femmes, le rôle qu'elles ont pu jouer dans diverses périodes historiques ont vu le jour. A ce titre, nous pouvons citer les travaux de Danièle Voldmann sur les hommes et les femmes dans les deux guerres mondiales<sup>18</sup> et pour la première nous pouvons citer l'ouvrage de Françoise Thébaud intitulé, Les femmes au temps de la guerre de 14<sup>19</sup>. Cette dernière met en lumière non seulement le rôle que les femmes ont joué pendant la Grande Guerre mais également le rapport qu'avaient les hommes vis-à-vis de ces dernières. Michelle Zancarini-Fournel explique dans un ouvrage détaillé, la philosophie qui sous-tend les programmes

---

<sup>18</sup> Danièle Voldmann, *Hommes et femmes dans la France en guerre, 1914-1945*, Paris, Payot, 2003, 362 p., en collaboration avec Luc Capdevila, François Rouquet et Fabrice Virgili.

<sup>19</sup> Françoise Thébaud, *Les femmes au temps de la guerre de 14*, Paris, Payot, 2013, 478p.

officiels de 2008 concernant les femmes : « l'élève commence à comprendre le rôle des femmes et des hommes et des groupes humains anonymes, dans le surgissement des événements, et dans l'évolution politique, sociale et culturelle<sup>20</sup> ». Elle rappelle également que les programmes soulignent « la faible place dans la vie publique des femmes<sup>21</sup> ». Parmi ce qu'elle considère comme les points à souligner des programmes, il y a le déséquilibre politique et juridique des femmes qui sont considérées comme inférieures. De plus, la question qu'elle met en perspective dans l'analyse des programmes officiels est le rôle joué par l'implicite. En effet, il existe à différentes échelles, des références liées aux femmes et aux rôles qu'elles ont pu jouer. Or, il n'est pas dit explicitement qu'il faille enseigner l'histoire des femmes en les rendant visibles afin de contribuer à l'égalité entre les hommes et les femmes.

### **-Les manuels scolaires**

Outre les programmes officiels, il est intéressant de se pencher sur les manuels scolaires, tout particulièrement ceux du premier degré et du cycle trois. Les manuels sont une transposition didactique des programmes officiels. Annette Wieworka dans un rapport<sup>22</sup> sur la place des femmes dans l'histoire enseignée du Conseil Economique et social fait état de l'enjeu progressif des manuels scolaires. Jusque dans les années 1970, elle souligne le fait que les femmes étaient représentées de façon stéréotypée. Elle indique par la suite que dans les manuels d'histoire, ces stéréotypes ont disparu mais que les femmes demeurent toujours invisibles dans une histoire qui continue perpétuellement à s'écrire au masculin. En s'appuyant sur les travaux de Denise Guillaume, elle analyse les figures féminines présentes dans les manuels scolaires du premier degré. Elles sont de trois sortes : les héroïnes populaires, les reines et les régentes en général mauvaises et les femmes d'influences qui sont mises en avant à travers leur charme plutôt qu'à travers leur intelligence. Annette Wieworka met en lumière le problème central concernant les manuels scolaires : « si les contenus des programmes sont fixés au plan national, les manuels sont édités par des maisons d'éditions privées, et le choix de tel ou tel manuel pour faire cours est laissé au bon vouloir des

---

<sup>20</sup> Michel Zancarini-Fournel, « Qu'apprend t-on à l'école élémentaire ? », XO éditions, 2013, 128p.

<sup>21</sup> Ibid

<sup>22</sup> « Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ? », étude du Conseil économique et sociale présentée par Annette Wieworka au nom de la délégation aux droits des femmes, 2004, 54p.

enseignant(e)s<sup>23</sup> ». Il y a donc un bilan très inégal sur la représentation des femmes dans les manuels scolaires. La sociologue Sabrina Sinigaglia-Amadio<sup>24</sup> estime que les manuels scolaires contribuent à la construction sociale du genre chez les élèves. Ils participent à asseoir la domination masculine par une répartition sexuée des activités et des espaces sociaux. Pour elle, les supports pédagogiques en France sont discriminants, stéréotypés et sexistes. Il y a un décalage entre les textes de loi énoncés et leurs traductions concrètes au sein des supports pédagogiques. En effet, il y a une vraie contradiction entre les objectifs citoyens précisés par exemple dans la circulaire BOEN en date du 21 janvier 2015 portant sur l'égalité entre les filles et les garçons et les manuels scolaires. Cette dernière met en avant l'importance de l'égalité dans nos écoles : « La politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École repose à la fois sur la formation, initiale et continue, de l'ensemble des personnels, et sur la prise en compte, au cœur des enseignements et de la pratique pédagogique, d'un principe qui est au fondement de notre République et qui constitue un des objectifs du service public d'enseignement<sup>25</sup> ». Ainsi, l'accent est mis sur la formation des personnels enseignants et de leurs pratiques pédagogiques. Mais, pour que cette égalité soit effective, il faudrait que les outils mis à disposition ainsi que les programmes d'histoire prennent en compte cet objectif. De plus, Sabrina Sinigaglia-Amadio, en menant l'enquête s'aperçoit que les élèves remarquent la hiérarchisation entre les hommes et les femmes mais l'estiment normale car représentative de la société<sup>26</sup>. L'auteure conclue en mettant en évidence la distance entre l'obligation législative et son application réelle. Les manuels scolaires contribuent à la « valence différentielle des sexes » selon la notion élaborée par Françoise Héritier. Le processus de réduction identitaire des femmes dans les manuels contribue à renforcer des positions préalablement établies. En prenant appui sur une étude du centre Hubertine Auclert sur la représentation des femmes dans les manuels d'histoire de seconde et de CAP<sup>27</sup>, nous constatons que les femmes sont encore « sous-représentées » et

---

<sup>23</sup> Annette Wierworka, *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée*, rapport du Conseil Economique et Social, 2004, Paris, 54p.

<sup>24</sup> Sinigaglia-Amadio Sabrina, « Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes », *Nouvelles Questions Féministes*, 2010/2 (Vol. 29), p. 46-59

<sup>25</sup> Circulaire n° 2015-003 du 20-1-2015 sur la mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école.

<sup>26</sup> Sabrina Sinigaglia-Amadio, Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes, *Nouvelles Questions Féministes*, 29, 2010, pp46-59.

<sup>27</sup> Etude du centre Hubertine Auclert, *Manuels de seconde et de CAP : l'histoire des femmes sous silence, la représentation des femmes dans les manuels d'histoire de seconde et de CAP*, 2011, 23p.

qu'ils proposent une vision « trop stéréotypées des femmes ». A titre d'exemple, l'étude montre que sur un corpus de onze manuels, seules onze biographies sur trois cent trente neuf sont des biographies de femmes. Les auteur-es de cette étude démontre également que les femmes sont analysées à travers des stéréotypes tenaces : elles n'auraient été utiles que dans la sphère privée mais leur rôle dans les domaines économiques et sociaux sont passés sous silence. Il est quand même essentiel de souligner que des manuels scolaires mixtes ont vu le jour. Le premier est un manuel intitulé La place des femmes dans l'histoire qui revisite les grandes périodes de l'histoire sous un regard sexué. Le second est à l'usage du cycle 2 dans le domaine Questionner le monde. Les femmes y sont beaucoup plus présentes, le manuel est également écrit en écriture inclusive ce qui tend également à rendre les femmes visibles dans la langue. Il y a eu une forte résistance institutionnelle après la parution de ce manuel. En effet, le ministre de l'Education nationale, Monsieur Blanquer s'est montré opposé à l'utilisation de l'écriture inclusive dans les manuels scolaires et dans l'Education nationale. Il l'a désavoué publiquement et la polémique engendrée témoigne de la résistance institutionnelle quand à cet enjeu d'égalité et de représentation. Il apparaît donc possible de prendre en considération les travaux de la recherche pour actualiser son enseignement de l'histoire. Le fait de ne pas prendre en considération les apports nouveaux de la recherche est un des points essentiels mis en avant par Michel Zancarini-Fournel pour construire une histoire mixte. En effet, cette dernière propose des pistes pour revisiter l'histoire avec un regard sexué. Dans un premier temps, elle revient sur les ressources existantes concernant l'histoire des femmes. Elle estime que comme pour toutes les autres disciplines et surtout comme pour toutes les autres questions historiques, les acquis de la recherche concernant l'histoire des femmes soient pris en compte<sup>28</sup>. L'une des difficultés qu'elle recense réside dans le fait que les acquis de l'histoire des femmes sont récents, d'où la difficulté de penser les modalités de son introduction dans l'enseignement. Elle précise également dans un second temps, la nécessité d'une formation adaptée des enseignant-es pour que ces dernier-es soient mieux formé-es aux acquis de la recherche dans ce domaine. De plus, il faudrait des recommandations plus explicites au Conseil National des programmes.

La construction de savoirs historiques mixtes est essentielle dans notre enseignement. Afin de

---

<sup>28</sup> Michelle Zancarini-Fournel, La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire, *Cahier d'histoire. Revue d'histoire critique*, 93, 2004, pp63-78.

mieux outiller le corps professoral pour qu'il puisse enseigner de façon plus juste l'histoire. Mais également pour les élèves : l'histoire mixte peut devenir un des outils déconstruisant les représentations genrées des élèves et ainsi favoriser l'égalité femmes-hommes.

## **II) L'enseignement au quotidien**

### **A) Le profil de classe**

Ma classe a un profil assez hétérogène. Tout d'abord, le rapport fille-garçon tend à s'équilibrer. Il y a treize garçons et douze filles. Ensuite, les élèves viennent de milieux sociaux assez différents, et nous retrouvons une grande mixité sociale et culturelle. De plus, les élèves ont un niveau scolaire très hétérogène. J'ai un petit groupe d'élèves avec un excellent niveau où certains dépassent les compétences attendues pour des élèves de CM2. Une quinzaine d'élèves arrivent à suivre, bien qu'ils aient besoin d'attention et me sollicitent beaucoup, d'où le fait qu'un travail sur l'autonomie soit mené tout au long de l'année. Enfin, j'ai deux élèves allophones qui sont arrivés au milieu du mois de novembre, l'une s'intégrant très rapidement au groupe, l'autre ayant plus de difficulté. Notons également que deux élèves sont en grande difficulté scolaire, et bénéficient d'un PPRE mis en place cette année. Il est aussi à souligner que des élèves ont des situations familiales difficiles et anxiogènes, fait important qui joue énormément sur les relations inter-élèves ainsi que sur leur défiance vis-à-vis de l'adulte.

Avec un tel profil, le climat de classe est très souvent conflictuel. Durant les premiers mois de l'année, la classe était perturbée par des conflits entre élèves incessants. Certains élèves ne maîtrisaient pas les codes sociaux de la classe et de l'école. Il y avait beaucoup d'animosité et de violences tant verbales que physiques. Un travail approfondi a été effectué en classe sur la gestion de ces conflits afin d'améliorer le climat de classe.

J'ai pu très vite constater que les élèves avaient beaucoup de stéréotypes de genres. Lors de nombreuses séances de cours, de même que lors des temps périscolaires, les élèves ont eu des propos très dépréciatifs sur le rôle que pouvaient jouer les filles dans la société. Par exemple, lors d'une séance d'EPS, un des garçons refusait d'accepter des filles dans son équipe car selon lui : « il ne voulait pas perdre ». Au départ, je pensais que seuls les garçons avaient ce type de pensées. Puis, peu à peu, je me suis rendue compte que les filles avaient également

intériorisé les stéréotypes de genre. Toujours lors des séances d'EPS, je disposais d'une partie des filles qui ne rentrait pas volontairement dans l'activité, préférant se mettre à l'écart et estimant qu'elles ne seraient jamais douées en sport car cela était inhérent à leur sexe. Dans plusieurs séances d'histoires, les élèves étaient étonnés de l'implication des femmes lors des événements historiques étudiés. Pour eux, les femmes n'avaient pas contribué à faire l'histoire. Les stéréotypes de genre sont autant l'apanage des garçons que des filles. Mon projet de mémoire s'appuie donc sur ce contexte de classe pour prendre racine et contribuer à faire évoluer les mentalités de mes élèves quant aux rôles supposés des garçons et des filles dans la société.

## **B) Évaluations diagnostiques : constats et problématiques**

### **-L'évaluation diagnostique des élèves**

Afin d'avoir une idée de la conception des élèves concernant l'histoire mixte, nous avons mis en place un questionnaire diagnostique<sup>29</sup>. Ce dernier portait sur différents axes. Tout d'abord, il questionnait les élèves sur leur connaissance des personnages historiques. La première question portait sur la connaissance des personnages historiques masculins et la seconde sur celle des personnages historiques féminins.

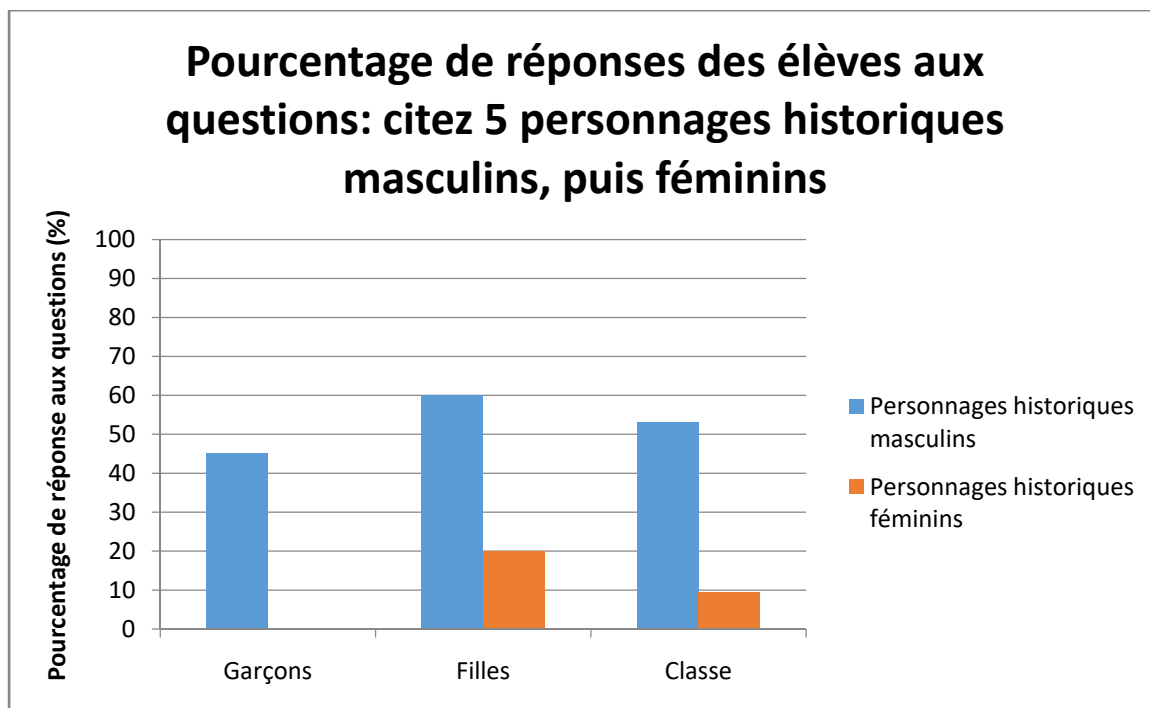
La classe comprend vingt trois élèves au moment du test mais il y avait deux absents. Les résultats ci-dessous porteront donc sur vingt un élèves de CM2.

Voici les résultats concernant la première question :

---

<sup>29</sup> Annexe 1 p 41



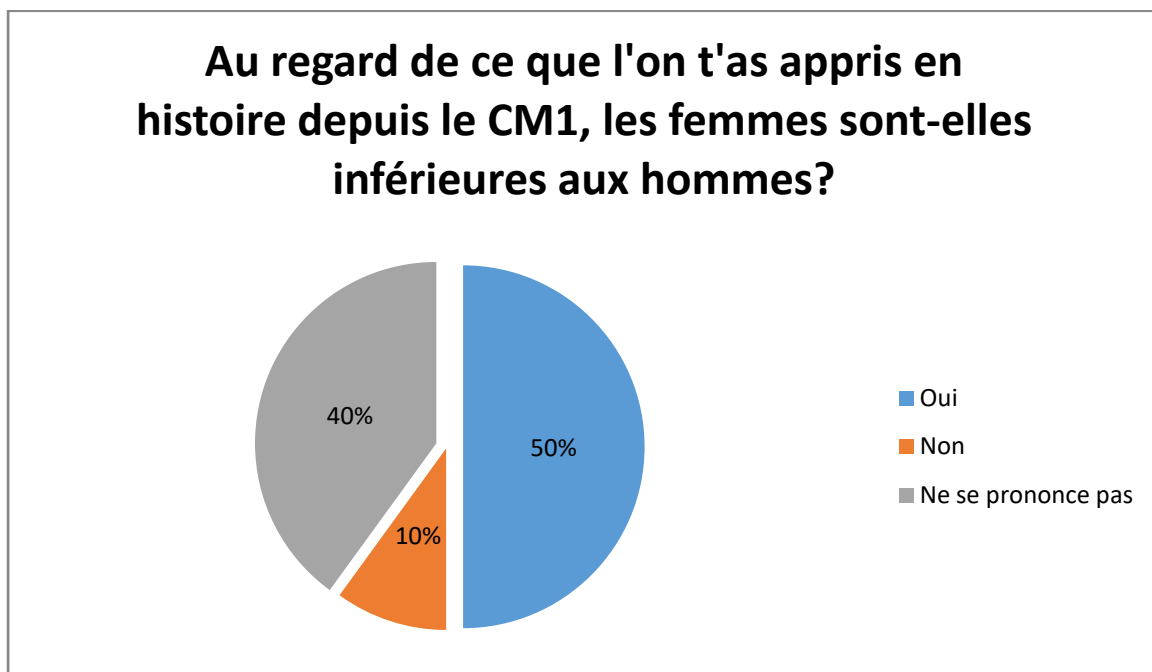
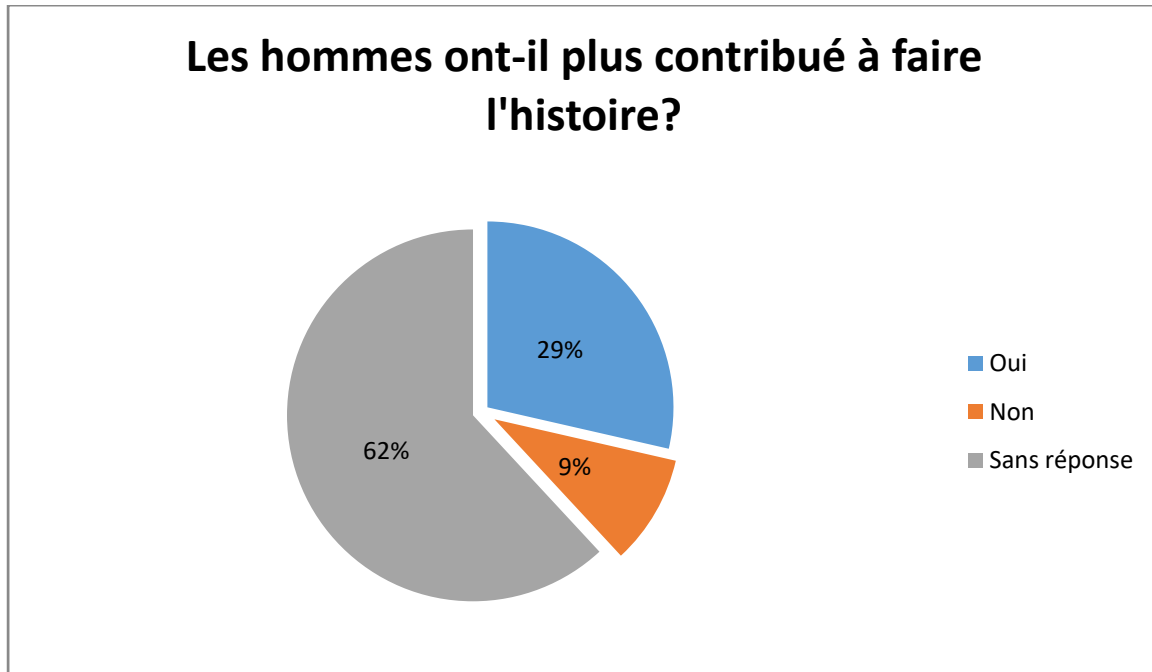


Nous pouvons constater tout d'abord que les élèves ont répondu beaucoup plus facilement à la première question sur les personnages historiques masculins. Outre la récurrence des réponses données, nous remarquons que quarante 40 % des garçons de la classe et 60 % des filles ont donné au moins cinq personnages historiques masculins.

Si l'on se penche sur les résultats concernant les personnages historiques féminins, les résultats sont une nouvelle fois très explicites. Ainsi, aucun des garçons n'a été en mesure de citer cinq personnages historiques féminins et seul 20% des filles ont su répondre à cette demande. On peut en conclure que les garçons et les filles ont beaucoup plus de facilité à connaître des personnages historiques masculins que féminins.

L'écart entre les deux est assez significatif. Des hypothèses peuvent être avancées. Dans un premier temps, on peut se demander si les élèves ont eu accès à des ressources mixtes en histoire. Cela se reflète sur les pratiques pédagogiques des enseignant-es au premier degré. Nous analyserons cet axe de façon approfondie dans la seconde sous-partie. Une autre piste que nous pouvons exploiter est celle des représentations genrées des élèves concernant la place des femmes et des hommes dans l'histoire. La suite de l'évaluation diagnostique des élèves va pouvoir apporter des éclaircissements sur cette hypothèse.

Ainsi, voici deux graphiques faits à partir des résultats des élèves sur deux autres questions du questionnaire :



Les deux graphiques ci-dessus nous donnent des pistes de réflexion quant aux représentations des élèves. Dans un premier temps, il est intéressant de regarder la part, dans les deux

graphiques, d'élèves ne se prononçant pas. Dans le premier graphique, nous avons un peu plus de la majorité des élèves qui ne se prononcent pas et dans le second un peu moins de la moitié. Cela peut s'expliquer par deux raisons probables : le fait que les élèves ne savent pas répondre et préfèrent ne rien mettre, ou qu'ils n'ont pas osé répondre. Nous avons choisi d'indiquer ces « non-réponses » car elles constituent, en soi, une donnée importante. Cela peut également nous permettre de voir l'évolution du jugement des élèves quant à ces questions avec l'évaluation diagnostique finale.

Regardons maintenant les résultats des élèves qui ont répondu aux deux questions. Nous constatons qu'un tiers des élèves ont répondu que les hommes auraient plus contribué à faire l'histoire que les femmes, contre un peu moins d'un quart qui ne le pensent pas. A la question : «Au regard de ce qu'on t'a appris depuis le CM1, les femmes sont-elles inférieures aux hommes ? », la donnée essentielle à retenir est que la majorité des élèves pensent qu'effectivement, elles le seraient. Si deux tiers des élèves ne se prononcent pas, une très large minorité répond négativement à cette question.

Pour la première question, quatre garçons y ont répondu et trois ont estimé que les hommes avaient plus contribué à faire l'histoire que les femmes. C'est également le même ratio concernant les réponses des filles. Concernant la seconde question, quatre garçons sur sept estiment que les filles sont inférieures aux hommes au regard de qu'ils avaient appris en histoire depuis le CM1. De mêmes six filles sur six estiment également que les femmes sont inférieures aux hommes. Les filles répondent plus facilement « oui » à cette dernière question. A la dernière question, les seules réponses estimant que les femmes n'étaient pas inférieures aux hommes provenaient de trois garçons.

Ainsi, ces résultats peuvent témoigner d'une représentation genrée des élèves quant à ceux et celles ayant écrit et fait l'histoire. Il apparaît donc essentiel de travailler sur les représentations des élèves à travers l'histoire. Pour ce faire, les enseignants et enseignantes du cycle trois doivent être suffisamment formés à l'enseignement d'une histoire mixte afin de rendre cet enseignement effectif et donc de déconstruire les représentations genrées des élèves.

## **- Questionnaire diagnostique des enseignant-es ayant déjà enseigné-es au cycle trois**

Nous allons maintenant nous intéresser à la formation des enseignant-es de cycle trois à l'enseignement d'une histoire mixte. Au préalable, nous avons, comme pour les élèves, fait un questionnaire afin de mieux cerner les problématiques<sup>30</sup>. Ce questionnaire est censé évaluer les enseignant-es sur leur pratique d'enseignement concernant l'histoire en cycle trois. Il a été élaboré avec l'outil Google Form et envoyé à plusieurs enseignant-es.

Nous avons reçu trente quatre réponses, en voici les détails :

Tout d'abord, le profil des enseignant-es est assez hétérogène. Ces dernier-es n'ont pas fait les mêmes études universitaires, et nous retrouvons un panel très large de cursus. Ensuite, 22 % des enseignant-es ayant répondu sont en classe de cycle un et deux, le reste est en cycle trois. En ce qui concerne leur ancienneté dans la profession, seulement quatre enseignant-es travaillent depuis plus de dix ans. Les autres sont, en très grande majorité, des titulaires de moins de cinq ans.

Je leur ai posé les mêmes questions que mes élèves, à savoir citer cinq personnages historiques masculins puis féminins. Le premier constat est que 97 % des enseignant-es donnent cinq noms masculins. De plus les réponses sont assez variées. Si l'on regarde le taux de réponse pour les personnages féminins, nous constatons que 82 % des enseignant-es nous donne au moins cinq noms.

Intéressons nous maintenant à la conception des enseignant-es sur leur pratique de l'histoire. La première question portait sur le fait d'enseigner une histoire mixte dans sa classe. 24, 2 % des enseignant-es interrogé-es estiment qu'ils-elles l'enseignent. Le reste des professeur-es estiment qu'ils-elles éprouvent des difficultés à l'enseigner, qu'ils n'ont pas forcément les connaissances ni les outils pour le faire. De plus, 76,5% des enseignant-es estiment que les programmes ne prennent pas en compte la place et le rôle des femmes dans l'histoire. Je leur ai demandé les thèmes où ils évoquaient plus facilement les femmes. Pour 64,7% des enseignant-es, c'est le thème trois du CM2 sur la France des guerres mondiales à l'Union

---

<sup>30</sup> Annexe 2 p42

européenne où parler des femmes est le plus facile. Le second thème est celui du temps des rois en CM1. A l'inverse, les thèmes où les enseignant-es parlent le moins des femmes sont le thème un et deux du CM1.

Il apparait à travers ces réponses que les enseignant-es sont démunis pour l'enseignement d'une histoire mixte : ils ne sont pas au fait des acquis de la recherche, ne se sentent pas à l'aise dans cette discipline car trop peu formé-es et n'ont pas suffisamment d'outils.

### **C) Mise en place de dispositifs éducatifs pour soutenir une histoire mixte**

#### **-L'enseignement d'une histoire mixte**

Selon nous, le premier outil permettant de sensibiliser les élèves à l'histoire mixte s'incarne à travers les cours d'histoire que les enseignant-es peuvent mettre en place. L'enseignement de l'histoire au premier degré se fait dès la classe de CM1. Six thèmes sont abordés durant les deux dernières années de l'école élémentaire. Parmi ces derniers, nous retrouvons, dans l'ordre chronologique d'enseignement, la préhistoire, le temps des rois, la Révolution française et l'Empire, le temps de la République, l'âge industriel et le temps des deux guerres mondiales corrélé à l'émergence de l'Union Européenne. Les programmes ne parlent pas d'histoire mixte. Si l'on se penche sur les premiers thèmes du CM1, il n'y a aucune mention faite sur les femmes à la Préhistoire et on ne parle, dans le thème deux, que de « quelques figures féminines importantes » à présenter aux élèves<sup>31</sup> à savoir Aliénor d'Aquitaine, Anne de Bretagne et Catherine de Médicis. On évoque rapidement quelques noms alors que quatre rois sont mis en lumière : Louis IX, François 1<sup>er</sup>, Henri IV et Louis XVIII. Les thèmes de la Révolution Française, de l'Empire et des premiers temps de la République ne font pas exception à ce constat. Ainsi, chacun de ces thèmes est abordé dans les programmes en passant sous silence la place et le rôle que les femmes ont pu y jouer. Les figures masculines emblématiques de ces périodes sont étudiées. La seule référence faite dans les programmes à un événement relatif aux femmes dans les périodes contemporaines ne s'articule qu'à travers

---

<sup>31</sup> BOEN p176

le droit de vote des femmes. Nous avons pu remarquer que cela s'applique également aux fiches Eduscol concernant l'histoire en cycle trois. En conséquence, l'histoire mixte est loin d'être envisagée dans les programmes de l'Education nationale, et donc mécaniquement d'être enseignée.

Afin d'y remédier, nous pensons qu'il faut d'une part que les enseignant-es soient informé-es des avancées de la recherche et d'autre part qu'il-elles soient mieux formé-es à cet enseignement.

Nous avons essayé, dans notre classe de CM2, de commencer l'enseignement d'une histoire mixte. Pour ce faire, il a fallu s'informer des avancées de la recherche dans les trois thèmes d'histoire du CM2 : les guerres mondiales, le temps de la République et l'âge industriel.

Si l'on se penche sur le thème des guerres mondiales, un très grand nombre d'historien-nes ont écrit des ouvrages sur la place et le rôle joué par les femmes durant ces périodes. Nous pouvons citer pour la Grande Guerre les travaux de Stéphane Audouin-Rouzeau, de Françoise Thébaud concernant le rôle des femmes pendant la Grande Guerre<sup>32</sup> ou encore les recherches de Chantal Antier s'intéressant aux espionnes de la Première guerre mondiale<sup>33</sup>. De même, différents travaux d'historien-nes tendent à réactualiser les savoirs concernant la Seconde guerre mondiale. Des avancées ont été faites dans trois thèmes selon Michelle Zancarini-Fournel : la politique nataliste et familialiste de Vichy, la place des femmes dans la Résistance ainsi que les violences de guerre et le genre à la Libération. Les femmes ont joué un grand rôle dans la résistance, que cette dernière s'exerce à travers des actes quotidiens ou non.

En ce qui concerne le thème du temps de la République, et dans l'idée d'aborder cet enseignement sous le prisme d'une histoire mixte, nous pouvons citer plusieurs femmes qui ont joué un rôle important à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle : Louise Michel, Hubertine Auclert, Marguerite Durand ou encore Cécile Brunschvicg. Ce thème est propice pour aborder la lutte politique d'accession à la pleine citoyenneté des femmes. En effet, ces dernières avaient acquis sous la Révolution française un statut civil, mais le Code Napoléon avait imposé des

---

<sup>32</sup> Françoise Thébaud, *Les femmes au temps de la guerre de 14*, Paris, Payot, 2013, 478p

<sup>33</sup> Chantal Antier, « Résister, espionner : nouvelle fonction pour la femme en 1914-1918 », *Guerres mondiales et conflits contemporains* 2008/4, n°232, p143-154.

restrictions nombreuses. Ce thème permet donc d'étudier autant l'évolution du statut politique des hommes que de celui des femmes.

Le dernier thème de CM2 traite de l'âge industriel en France. Ce dernier invoque le rôle et la place des femmes à travers le sous-thème du travail à la mine, à l'usine, à l'atelier et dans les grands magasins. Les ressources Eduscol essaient tant bien que mal de mettre en lumière la problématique des femmes à l'âge industriel en France. Ce faisant, une histoire mixte est partiellement proposée dans les ressources éducatives à destination des professeurs des écoles. Nous pourrions aller encore plus loin en prenant appui sur la recherche historique. En effet, Michelle Zancarini-Fournel expose dans un article<sup>34</sup> l'histoire du travail des femmes permettant de revisiter les grandes questions historiques concernant l'industrialisation. La place des femmes et des filles apparaît ainsi essentielle dans l'essor de l'âge industriel en France. Cela permet d'aborder de facto ce thème à la lumière d'une histoire, en n'oubliant aucun de ses acteurs, et, en l'occurrence, de ses actrices.

J'ai mis en place dans ma classe des séances d'histoire mixte. Lors de l'étude du temps de la république, nous nous sommes attardés sur des figures féminines qui ont joué un grand rôle dans la sphère publique et politique : Louise Michel, Cécile Brunschvicg ou encore Marguerite Durand. Par ailleurs, nous allons retrouver ses noms dans notre jeu de carte des sept familles. De plus, lors de l'étude de la première guerre mondiale, des séances ont été faites sur le rôle joué par les femmes à l'arrière et au front. A ce titre, les élèves ont travaillé en atelier sur les infirmières mais encore sur des soldats féminins se trouvant au front comme par exemple Flora Sandes et les bataillons de la mort russe composés que de femmes.

Nous l'avons vu, l'un des outils essentiels permettant l'enseignement d'une histoire mixte est de prendre en considération les apports de la recherche historique dans les différentes thématiques historiques enseignées au cycle trois. Il faut quand même noter que, dans les autres disciplines enseignées à l'école, les apports de la recherche sont pris en considération afin de renouveler les enseignements. Néanmoins, la discipline historique fait figure d'exception tant les programmes demeurent figés.

---

<sup>34</sup> Michelle Zancarini-Fournel, « La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 93 | 2004

## **-La formation des enseignant-es**

Comme nous l'avons vu précédemment, le contenu de l'enseignement de l'histoire peut être mixte. La recherche historique apporte des éléments concrets afin de mettre en place une histoire mixte dès le cycle trois. Cependant, pour que cela soit opérationnel, il apparaît primordial de mieux former les enseignant-es du premier degré. En effet, l'histoire mixte n'est pas enseignée, non pas parce qu'elle n'existe pas, mais parce-que les professeur-es des écoles apparaissent démunis-es en termes d'outils et de savoirs concernant l'enseignement d'une histoire mixte. En ce sens, l'une des données les plus significatives du questionnaire à destination du corps professoral est que, pour une très grande majorité, les enseignant-es ne se considèrent pas comme formé-es à l'enseignement d'une histoire mixte. De ce fait, les élèves ne peuvent donc bénéficier de cet enseignement.

Il existe différents outils permettant au corps professoral d'obtenir ce savoir historique mixte. Tout d'abord, la formation commence dans les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE). Pour la plupart, les futur-es professeur-es des écoles se forment dans le master MEEF dispensé dans les ESPE. Il apparaît donc essentiel que la formation en histoire des étudiant-es se fassent à travers une histoire mixte. Il nous semble que c'est en premier lieu dans les ESPE que le savoir historique mixte se construit. Les professeur-es dispensant cet enseignement, pour la plupart universitaires, se doivent de se tenir informé-es des acquis de la recherche et donc de renouveler leur enseignement historique. Cela peut commencer dès le master un, sans doute même avant dans les licences qui y conduisent, notamment la licence sciences et culture préparant au concours du CRPE.

Par ailleurs, les programmes et les différents supports pédagogiques doivent s'appuyer sur les apports de la recherche. En effet, beaucoup d'enseignant-es utilisent des manuels scolaires pour enseigner l'histoire. Il apparaît donc comme primordial que ces dernier-es introduisent une histoire mixte dans leurs pages. Ce n'est actuellement pas le cas, et cela contribue grandement aux déséquilibres de l'enseignement de l'histoire. Si la transition peut prendre du temps, il nous semble néanmoins admissible de considérer que les professeur-es des écoles peuvent s'appuyer pour commencer sur des manuels d'histoire mixte, par exemple sur celui éditée par Belin s'intitulant La place des femmes dans l'histoire. Ce manuel d'histoire mixte est d'ailleurs destiné en particulier aux professeur-es du secondaire, mais aussi à ceux-celles



de l'élémentaire. Outre la formation du corps professoral, un autre axe apparaît essentiel afin de diffuser une histoire mixte aux élèves du premier degré : le jeu.

### **III) Le jeu comme outil de diffusion d'une histoire mixte**

#### **A) Démarche créative : le jeu des sept familles, catégorisation et critères**

Le jeu est un outil majeur de l'enseignement au premier degré. En effet, les apprentissages passent beaucoup par la manipulation et les échanges ludiques afin d'amener les élèves à mieux appréhender des notions, et ce quelles que soient les disciplines.

Après avoir mis en place une histoire mixte dans l'enseignement des thèmes du cycle trois en CM2, nous avons choisi d'articuler l'apprentissage de l'histoire mixte à travers la création d'un jeu des sept familles. L'objectif central de ce dispositif éducatif est d'amener les élèves à appréhender le passé à la lumière d'une histoire mixte afin qu'ils-elles n'abordent plus l'histoire qu'au travers du prisme masculin, mais qu'ils-elles prennent conscience que l'histoire s'est autant écrite au masculin qu'au féminin. D'autres objectifs sont corroborés à ce dernier, et avec eux bien des compétences à mobiliser en vue de les acquérir. Ainsi, les élèves vont être amenés à travailler en groupe et à effectuer des recherches avec méthode, ce qui développe des compétences spécifiques à la discipline historique : raisonner, justifier et interpréter un document historique, vérifier l'information en croisant plusieurs sources ou encore savoir travailler en groupe et coopérer. En outre, des compétences liées au numérique sont mises en valeur : savoir utiliser différentes sources documentaires, chercher l'information, interroger la pertinence et l'origine de ces informations dans l'univers du numérique et comprendre et s'exprimer en utilisant les langages numériques.

Ce projet s'articule à travers une séquence de dix séances. Il y a plusieurs phases que nous pouvons différencier : les trois premières séances sont destinées à traiter de la méthodologie numérique et à définir les critères de recherche. En effet, nous avons définis avec les élèves les familles constitutives du jeu. Nous en avons trouvé sept : scientifiques, politiques, sportifs et sportives, écrivain-es, artistes, musicien-nes, explorateurs et exploratrices. Puis nous nous sommes penchés sur les zones géographiques à utiliser. Les élèves ont, dans un premier

temps, sélectionné des personnages historiques de pays de différents continents, mais surtout en Europe. Lors de la mise en commun, nous avons discuté des zones géographiques que nous pouvions reprendre. Un élève a soulevé le fait qu'il nous fallait sept zones géographiques et que nous pouvions prendre appui sur les continents. Cela a été accepté par le groupe classe. Nous avons dû sélectionner une aire géographique autre que l'Antarctique. La Russie et la péninsule arabique ont donc été privilégiées.

### **La phase de recherche : méthode et outils**

Cette première séance a donc permis de déterminer les critères du jeu. Les deux séances suivantes permirent de travailler la méthodologie d'une recherche informatique puis la définition même de personnage historique. Lors de ces deux séances, une fiche méthodologique de recherche sur internet<sup>35</sup> a été construite avec les élèves, ce qui s'inscrit dans le cadre de l'Education aux Médias et à l'Information. Ensuite, nous avons défini ensemble ce qu'était un personnage historique, puis les critères de recherche. Pour ces derniers, les élèves ont privilégié la date de naissances (et de décès si advenu), la profession, les actes marquants et la nationalité des personnages. Après une première phase de recherche, je leur ai demandé s'il ne manquait pas de critères notamment pour se situer dans le temps. Ces derniers ont donc rajouté dans les critères la période historique afin de situer les personnages historiques sur la frise chronologique.

Durant ces premières séances, je m'aperçois des lacunes des élèves concernant la recherche documentaire. Ces derniers ont beaucoup de mal à effectuer des recherches concernant les textes documentaires. D'ailleurs, les résultats des enquêtes PIRLS des dernières années témoignent que le niveau des CM1 français sur la compréhension des textes informatifs est l'un des plus faibles à l'échelle européenne. Nous avons donc mis en place des séances décrochées en français et en science afin d'entraîner les élèves à la recherche documentaire. Cela leur donne des outils supplémentaires afin d'effectuer de manière efficiente les recherches documentaires dans le cadre de ce projet. A la fin des trois premières séances, j'ai demandé aux élèves s'il ne manquait pas un critère de sélection des personnages. Au début,

---

<sup>35</sup>Annexe 3 p43

les élèves ne voyaient pas ce qu'il pouvait manquer. Je leur ai demandé s'il n'y avait pas un point commun aux personnages déjà catégorisés. Certains élèves ont commencé à relever le fait qu'ils avaient tous fait quelque chose de marquant et, à la lecture des personnages historiques déjà relevés, ils ont notés que ces derniers étaient tous des hommes. Nous nous sommes alors posés la question : est-ce que l'histoire ne comprend que des personnages historiques masculins et inversement ? La réponse négative fut majoritaire. J'ai demandé aux élèves quels critères ils-elles préféraient retenir et de le justifier. Un très grand nombre d'élèves interrogés expliqua qu'ils préféraient sélectionner autant d'hommes que de femmes et cela en raison des premiers cours qu'ils avaient eus en histoire cette année où ils avaient pu voir que des femmes avaient également contribué à écrire l'histoire.

Les trois séances suivantes marquent le travail de recherche des élèves<sup>36</sup>. Ces derniers manipulent l'outil informatique, cherchent les informations correspondant aux listes des personnages donnés par l'enseignante puis constituent la fiche d'identité de tous les personnages. Afin de faciliter les recherches, nous avons sélectionné un panel de personnages pour chaque famille. Les élèves s'appuient sur celui-ci pour effectuer leurs recherches et construire leur fiche d'identité. Lors de ces séances, les élèves ont eu diverses remarques. Une élève s'est étonnée de la taille et du poids d'une gymnaste, un autre en effectuant des recherches sur le perchiste Serge Bubka ne comprenait pas les termes « soviétiques », « URSS », « tsar » ou encore beaucoup de garçons étaient étonnés du palmarès de certaines footballeuses. Un binôme en effectuant les recherches sur Hypathie m'a demandé ce que voulait dire « martyre ». Quand les travaux de recherche étaient faits en demi-groupe, je m'attardais avec chaque groupe pour répondre à leur questionnement. Quand nous étions en classe entière, il m'arrivait de faire un retour collectif sur la phase de recherche pour apporter quelques éclaircissements. À la fin de ces trois séances, les élèves en groupe puis en groupe classe choisiront les sept personnages constitutifs des sept familles.

---

<sup>36</sup> Annexe 4 p44

## **La phase de création : utilisation de l’outil numérique**

Les trois dernières séances sont consacrées à la mise en forme des cartes du jeu<sup>37</sup>. En effet, après la sélection des personnages historiques, les élèves doivent créer les cartes sur l’ordinateur et les tablettes numériques. Ainsi, ils-elles doivent placer sur le côté recto une image du personnage historique, qui sera cherchée sur différents sites libres de droit (wikimedia, morguefile, carrefour éducation...) ou sur Google, mais en vérifiant que les images soient libres de droit. En dessous de cette image, les élèves indiquent la famille ainsi que la zone géographique. Puis ils-elles écrivent quelques lignes de la biographie. Au verso, nous choisirons quelle image mettre en support. Ce travail est effectué en demi-classe et en atelier afin de faciliter la manipulation de l’outil numérique par tous les élèves. Ensuite, les élèves enregistrent leurs cartes de jeu. Au fur et à mesure des séances, j’ai mis en place un système de rotation des élèves durant une semaine. Chacun-e passé-e à tour de rôle sur l’ordinateur en binôme afin de créer sa carte. L’idée est vraiment que tous les élèves créent leur carte de jeu. La moitié des élèves ont fait une seconde carte. Au début les garçons voulaient absolument créer les cartes des sportifs et sportives de même que la plupart des filles voulaient s’occuper de la création des cartes des familles artistiques. Mais au fil des recherches, ils ont bien voulu créer d’autres cartes sauf quelques irréductibles garçons ne voulant s’occuper que de la famille sportive. Enfin, une fois toutes les cartes créées, nous pouvons les imprimer et les élèves peuvent jouer avec un jeu d’histoire mixte qu’ils-elles ont eux-mêmes créés. La construction de ce jeu permet aux élèves de devenir acteurs et actrices de leurs apprentissages, ce qui donne davantage de sens à ces derniers.

## **B) Analyse de l’efficacité des dispositifs éducatifs mises en place**

### **Questionnaire d’évaluation sommative**

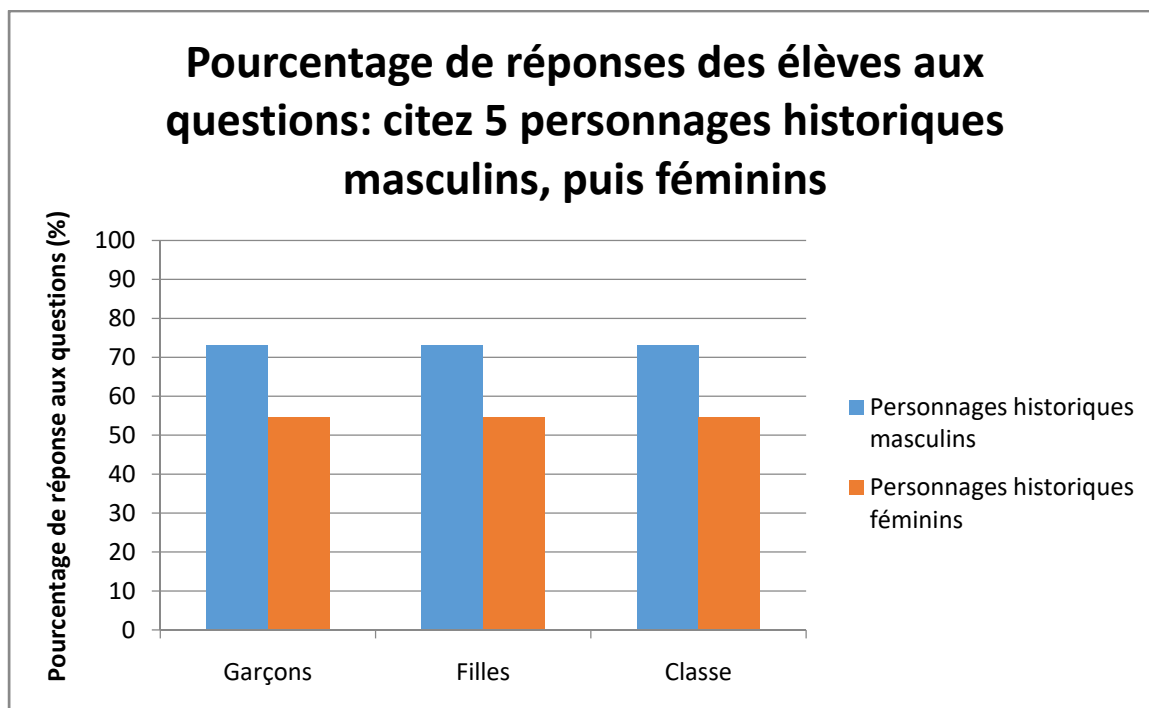
Après quelques mois d’expérimentation d’enseignement d’une histoire mixte en classe, j’ai refait passer le questionnaire d’évaluation à mes élèves pour constater d’éventuels progrès. Vingt deux élèves étaient présent-es, j’ai eu un absent par rapport à la première évaluation. Les premières questions portaient toujours sur le fait de citer cinq personnages historiques

---

<sup>37</sup> Annexe 5 p45

masculins puis féminins.

Voici les résultats :



Tout d'abord, nous pouvons constater une augmentation des réponses vis-à-vis de l'évaluation diagnostique. Le critère de donner cinq noms de personnages masculins et féminins n'a pas posé de difficultés pour la majorité des élèves. En effet, quatorze élèves sur les vingt deux interrogés ont su répondre aux critères quand seulement deux élèves avaient réussi lors de l'évaluation diagnostique. Si l'on se penche sur le détail des réponses, nous pouvons observer que nous avons exactement le même pourcentage de réponses des filles et des garçons concernant les personnages historiques masculins puis féminins. En ce sens, nous avons 72 % des garçons et des filles qui ont su donner cinq personnages masculins quand 53 % des garçons et des filles ont donné cinq personnages féminins. Nous pouvons constater que le taux de réponse a augmenté tant sur les personnages masculins que féminins. Ici 53 % des garçons donnent cinq noms de personnages féminins alors que lors de la première évaluation, il y en avait 0 %. De plus, 20 % des filles savaient donner cinq personnages historiques féminins lors de la première évaluation. Nous pouvons également remarquer une augmentation sur le pourcentage de réponse des personnages masculins mais celle-ci est moins significative que celui sur les personnages féminins. En s'intéressant de plus près aux

réponses données, outre la récurrence, je me suis aperçue que mes élèves s'étaient appuyés sur les recherches des personnages lors de la création du jeu des sept familles pour répondre aux questionnaires. Par exemple, un de mes élèves a répondu Ryoko Tani, judokate japonaise, une autre Gabriel Garcia Marquez, auteur sud-américain, trois autres encore ont cité Hypathie, mathématicienne de l'Antiquité.

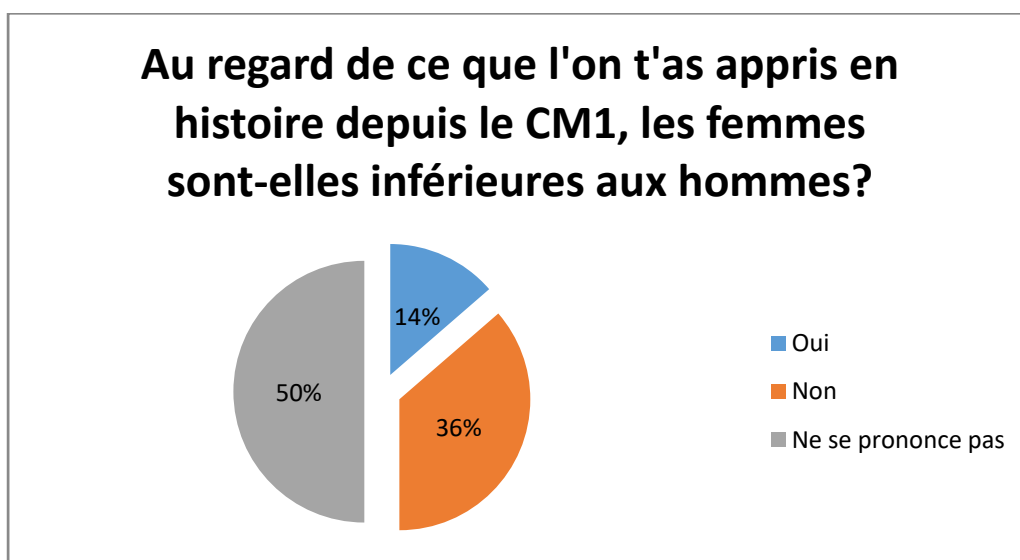
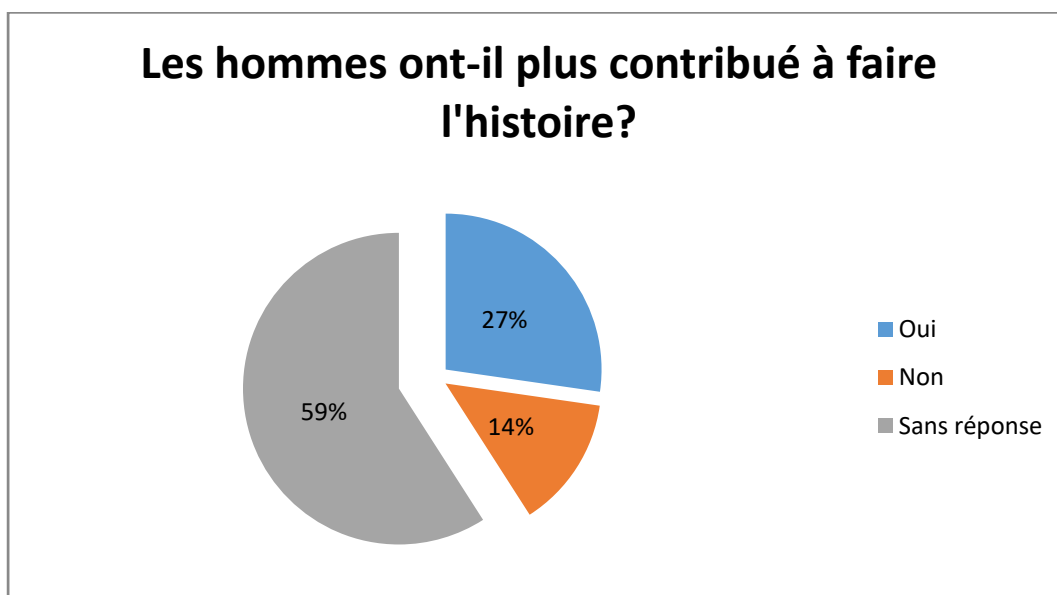
Intéressons quelques instants aux noms donnés. J'ai recensé plusieurs réponses. Ainsi pour les noms de personnages historiques masculins nous retrouvons Charlemagne, Louis XIV, Louis XVI et Charles de Gaulle qui sont cités dix fois. Je retrouve par la suite des personnages tels que Napoléon Bonaparte, Clovis, Christophe Colomb, Hitler, Pétain. Enfin, des personnages ont été cités moins de deux fois parmi mes élèves : Pablo Picasso, Gabriel Garcia Marquez, Wolfgang Mozart, Léonard de Vinci, les frères Lumière, Neil Armstrong, Coluche, Edson Arantes dit Pelé, Jules César, François 1<sup>er</sup>.

Maintenant, si je recense les noms des personnages historiques féminins, on retrouve Marie-Antoinette, citée quinze fois, et Jeanne d'Arc, citée treize fois. Marta Viera Da Silva est citée douze fois, Rosa Parks et Cléopâtre six fois. Plusieurs personnages sont cités moins de cinq fois : Hypathie, Lucy, JK Rowling, Anne Frank, Flora Sanders, Frida Khalo, Elisabeth II, Angela Merkel et Marine Le Pen.

Ce recensement donne plusieurs indicateurs sur la réception des savoirs par les élèves. Les noms les plus cités, tant masculins que féminins, sont des noms de personnages étudiés pour l'extrême majorité durant la première année du cycle trois. Ce sont des personnages qui font parti intégrante de notre représentation culturelle d'hier comme d'aujourd'hui. Ils sont vus et revus dans toute la scolarité de l'élève. Cela permet un enracinement durable. A l'inverse, des noms différents sont apparus entre la première évaluation diagnostique et la dernière. Un savoir mixte leur a été transmis durant des semaines. Ils ont été en contact avec des personnages historiques masculins et féminins. Puis avec des personnages historiques qu'ils ne connaissaient pas et qui ne sont que très rarement mis en avant dans la scolarité de l'élève comme par exemple Hypathie, Al-Khwarizmi, Rosa Park, Khalil Gibran ou encore Louis Michel. Les élèves sont plus réceptifs face à un savoir mixte qu'ils construisent petit à petit, avec le jeu et qui se veut répétitif.

J'ai également reposé à mes élèves les deux questions concernant l'apport des hommes à l'histoire, et si les femmes sont inférieures à ces derniers :

Voici les résultats de cette seconde évaluation :



En prenant appui sur les deux graphiques, nous pouvons toujours constater que la part des élèves neutres ou ne se prononçant pas est très importante. Néanmoins, certains élèves estiment que le ratio tend à s'équilibrer entre l'apport des hommes et des femmes à l'histoire. D'autres mettent en avant la spécificité des pays en explicitant que dans certains pays, les femmes et les hommes ne sont pas égaux donc les femmes ne peuvent pas s'investir à la même hauteur que les hommes. En ce qui concerne cette première question, nous retrouvons quasiment les mêmes résultats que l'évaluation diagnostique.

Si l'on regarde les données du second graphique, on constate que la moitié des élèves ne se prononcent pas. Ensuite, si nous nous intéressons aux élèves ayant répondu à la question, il y a une majorité d'élèves (36%) qui estiment que les femmes ne sont pas inférieures aux

hommes. Sur les huit élèves qui ont répondu, nous retrouvons quatre filles et quatre garçons. 14 % des élèves pensent que c'est le cas (deux filles et un garçon). En comparant ces données aux premières récoltées, nous pouvons remarquer que le premier graphique est assez similaire entre l'évaluation initiale et finale. En revanche, le second graphique montre une évolution dans les représentations des élèves. Lors de la première phase d'évaluation, la moitié des élèves interrogés considéraient que les femmes étaient inférieures aux hommes. Lors de cette seconde phase, seulement trois élèves sur onze estiment que c'est effectivement le cas.

Après l'analyse de cette seconde série de données, plusieurs observations peuvent être faites : les représentations des élèves commencent à évoluer concernant les rapports hommes-femmes. Ces dernières ne s'incarnent plus exclusivement à travers le genre. Ils ont une vision plus égalitaire des rapports entre l'homme et la femme car ils se rendent compte par eux-mêmes que les femmes ont également joué un rôle dans l'histoire. Néanmoins, il nous faut s'interroger sur les sans avis. Ces derniers représentent la majorité des réponses dans les deux graphiques. Pourquoi ces résultats restent-ils encore toujours très hauts ? J'ai pu constater lors de l'évaluation diagnostique et pendant les cours que certains élèves pouvaient être mal à l'aise face à ces questions. La majorité d'entre eux attendait mon approbation pour répondre et n'osaient pas dire ce qu'ils pensaient réellement comme s'ils voulaient absolument dire ce que l'institution scolaire attendait d'eux. Cela se retrouve dans plusieurs autres domaines. Les élèves n'arrivent pas à utiliser leur esprit critique et essaient en permanence de savoir ce que l'on attend d'eux. Certains élèves, lors de l'évaluation, levaient la main pour me demander ce que voulait dire la question. Après explication de certains termes comme « inférieure », ils me demandaient si nous avions parlé de cette question en cours et si nous avions donné une réponse « juste ». Cela témoigne de leurs difficultés à se poser une question, à y répondre au regard des savoirs transmis mais surtout au regard de leurs représentations individuelles et collectives. Il faut également noter que certains élèves n'éprouvaient pas d'intérêt à se préoccuper de ces problématiques et donc à répondre à ces questions. Une autre hypothèse peut être mise en avant : le niveau scolaire des élèves neutres. Certains élèves avaient du mal à répondre à toutes les questions, à faire des phrases ou même à formuler un avis. Ils ne « savaient pas ». Malgré ces données, nous pouvons constater que la réception de savoirs historiques mixtes semble réussir. En effet, l'évolution des données entre la première évaluation et la dernière est éclairante : les élèves ont pris conscience que l'histoire n'est plus seulement masculine, et que les femmes y ont elles aussi joué un rôle important. De plus, ils

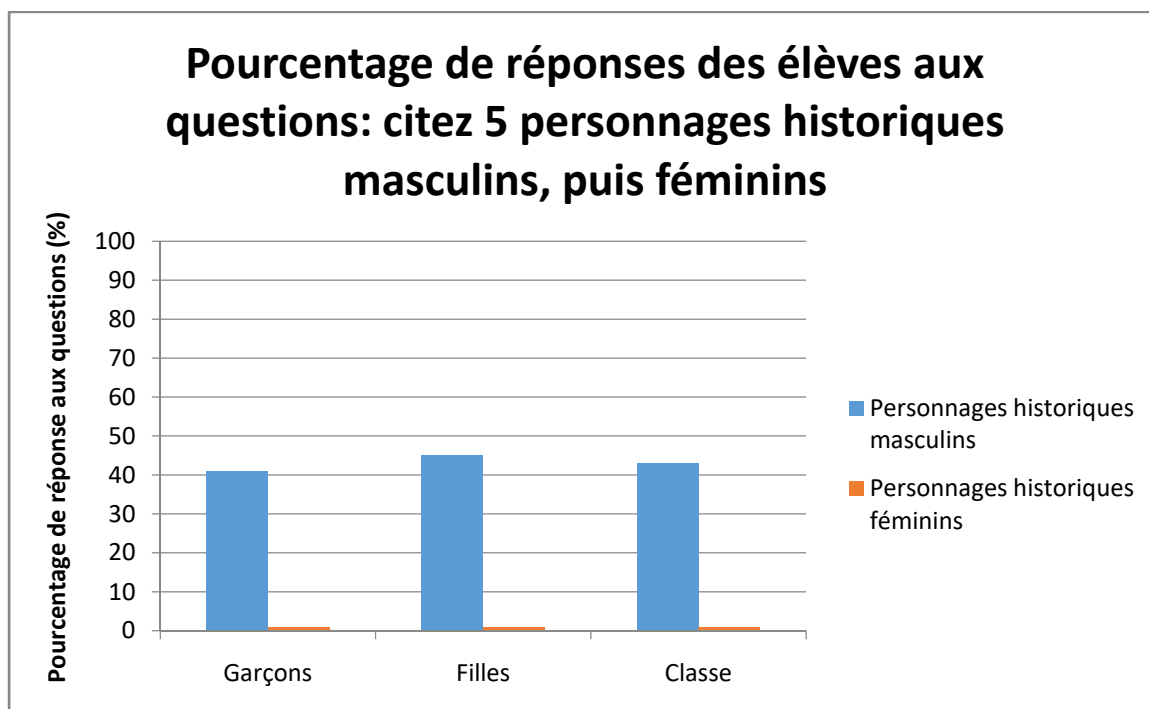


ont éprouvé un très grand intérêt pour l'histoire de ces femmes. Les garçons qui étaient les plus récalcitrants et qui ne voulaient s'occuper que de la famille des sportifs masculins, me demandaient à la fin de créer les cartes de personnages historiques féminins.

### C) Classe témoin

Afin de constater les apports de mon enseignement d'histoire mixte, j'ai choisi de prendre une classe témoin et de leur faire passer l'évaluation diagnostique à laquelle mes élèves ont participé avant qu'ils aient eu accès à l'enseignement d'une histoire mixte. La classe choisie est une autre classe de CM2 présente dans mon école. Le niveau socioculturel est similaire à ma classe, le niveau scolaire très légèrement inférieur. Le jour du questionnaire, vingt trois élèves étaient présent-es dans la classe.

Voici les résultats après l'analyse des données triées :



En analysant les résultats de la classe témoin, nous pouvons constater qu'aucun-e des élèves n'a su donner au minimum cinq noms de personnages historiques féminins. De plus, nous pouvons observer que plus de la moitié des élèves n'arrivent pas à donner cinq

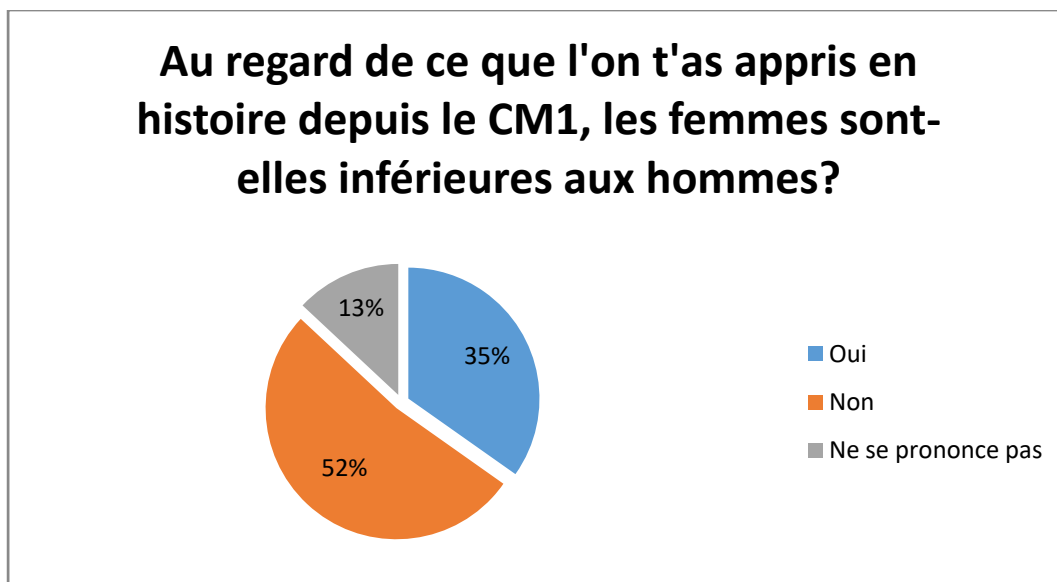
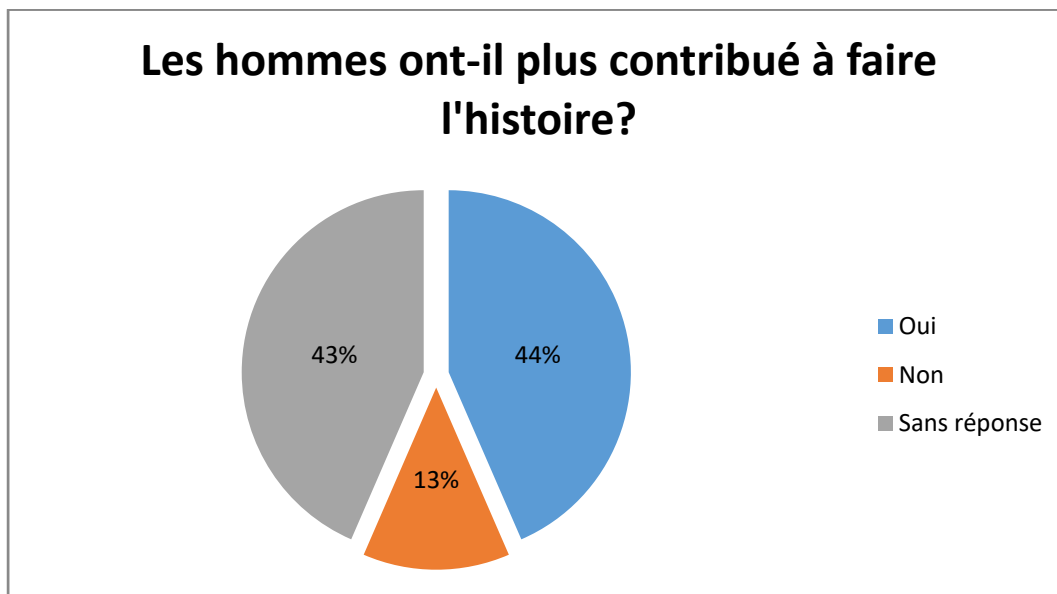
noms de personnages historiques masculins. En effet, seul 41% des élèves y arrivent. Plus précisément, il y a cinq filles et cinq garçons qui ont su répondre à la demande. Afin de mieux comprendre ces données, il est important d'avoir conscience du niveau scolaire des élèves de cette classe. En effet, ces derniers ont des difficultés dans les apprentissages, cela pouvant expliquer en partie le manque de connaissances de savoirs historiques mixtes.

Au regard de ce premier résultat, nous pouvons observer que les élèves de cette classe n'arrivent pas à trouver des noms de personnages historiques féminins. Autre constat, les noms donnés sont très récurrents quels que soient les élèves. Comme pour ma classe, je vais recenser les noms donnés par la classe témoin. Ainsi, en ce qui concerne les personnages historiques masculins, nous retrouvons Louis XIV et Christophe Colomb cités dix fois. Viennent ensuite Hitler, Louis XVI, Mussolini, Clovis et Charles de Gaulle cités au minimum cinq fois. Enfin, nous retrouvons des personnages cités moins de trois fois : Charlemagne, Napoléon Bonaparte, Jules César, Martin Luther King, Philippe Auguste, Ludwig van Beethoven, Louis Armstrong, Neil Armstrong, Michael Jackson.

Maintenant, si je recense les noms des personnages féminins, seuls cinq personnages sont cités. Les deux premiers sont Marie-Antoinette et Jeanne d'Arc. Elles sont citées respectivement six et neuf fois. Viennent ensuite Anne Frank, citée cinq fois, Cléopâtre citée quatre fois et enfin Marie Curie citée une fois. Tout d'abord, nous pouvons constater que les noms cités le plus de fois sont les mêmes concernant les deux classes. Il y a plus de diversité de noms donnés chez les deux classes pour les personnages historiques masculins. Si l'on regarde les noms cités par la classe témoin, il est intéressant d'observer que les noms peu habituels tels que Beethoven, Louis, Neil Armstrong et Michael Jackson sont cités par le même élève. Si l'on regarde de plus près les réponses pour les personnages historiques féminins, nous retrouvons en très grande majorité les noms de « Jeanne d'Arc », « Marie-Antoinette » et « Anne Franck ». Sur les quatorze élèves ayant répondu à cette question, tous et toutes ont donné au minimum un de ces trois noms, qui, par ailleurs, ne figurent pas dans les exemples de figures féminines données en exemples dans les programmes qui sont Aliénor d'Aquitaine, Anne de Bretagne et Catherine de Médicis. On peut émettre l'hypothèse que les élèves sont entrés en contact avec ces derniers dans des manuels scolaires et/ou par d'autres biais culturels. Si l'on compare ces résultats avec ceux de mes élèves dans l'évaluation sommative, on peut constater une différence significative dans les données. Tout d'abord, 72% de mes élèves ont su donner cinq noms de personnages historiques masculins et 52% ont su donner cinq noms de personnages historiques féminins. L'écart de pourcentage entre les

élèves des deux classes est très significatif. En conséquence la transmission de savoirs historiques mixtes favorise le savoir mixte des élèves et enrichit leurs connaissances historiques.

Intéressons-nous de plus près aux deux autres résultats que nous retrouvons ci-dessous :



Les élèves ont dû également répondre à la question de savoir si les hommes avaient plus contribué à faire l'histoire. 44% des élèves estiment que c'est le cas, 13 % estiment que non et

43 % ne se prononcent pas. Si l'on observe en détail les réponses des élèves ayant répondu par l'affirmative, nous retrouvons quatre garçons et six filles. Les réponses des filles sont assez significatives. Plusieurs d'entre elles affirment que les hommes sont plus nombreux en histoire ou encore qu'ils sont plus forts. Une élève justifie sa réponse par le fait que les femmes n'ont pas changé le monde. Un autre point semble intéressant : sur les trois élèves ayant répondu par la négative à cette question, nous retrouvons trois garçons.

Les représentations genrées ne sont pas forcément véhiculées que par les garçons dans cette classe car elles sont fortement ancrées chez les filles. En effet, plusieurs filles ont intégré le fait que les femmes avaient joué un rôle moins important que les hommes durant l'histoire. Pour elle, cela est normal, j'irai même plus loin, cela leur semble légitime. Elles ont assimilé leur position dominée et la justifient. Les représentations qui les animent ont un impact sur leur avenir. Elles peuvent se fermer des portes en pensant qu'elles ne sont réservées qu'aux garçons. Le sondage d'OpinionWay pour Barbie<sup>38</sup> effectué en février 2019 auprès d'un échantillon de cinq cent cinquante enfants âgés de sept à dix ans et de leurs parents est assez révélateur. En effet, ce dernier dévoile les représentations que les enfants ont sur les métiers ainsi que sur leurs désirs. 60% des enfants estiment que les métiers sont genrés avec une forte propension de filles à penser cela (63%). Les raisons invoquées sont multiples : la banalisation des métiers genrés dans la société ainsi que leur visibilité renforce ces représentations genrées auprès des élèves mais également auprès de leurs parents. À travers ce sondage, nous pouvons constater que les filles intègrent cette position dominée et la justifient. De plus, les ambitions des enfants s'en trouvent impactés : 34% des enfants estiment qu'il est plus facile pour un sexe en particulier de faire le métier de son choix. 54 % des parents pensent quant à eux qu'il y a un risque que leurs enfants renoncent au métier de leur rêve parce qu'on les en aura découragés, qu'on leur aura dit que ce n'était pas fait pour eux. Les conséquences de ces représentations genrées sur l'avenir et l'ambition des filles sont dramatiques. Il apparaît donc primordial d'œuvrer à travers des dispositifs éducatifs à déconstruire ces représentations de genre afin que les filles comme les garçons puissent être à la hauteur de leurs ambitions réelles et réaliser leur rêve.

Concernant le second graphique, les élèves de la classe témoin devaient indiquer s'ils pensaient que les femmes étaient inférieures aux hommes vis-à-vis de ce qu'ils avaient appris

---

<sup>38</sup> Sondage OpinionWay pour Barbie, Regards croisés parents enfants sur le dream gap, février 2019, 29p.

en cm1. Une majorité d'élèves estiment que ce n'est pas le cas, alors qu'à l'inverse 35 % des élèves pensent que les femmes le sont. Enfin 13 % des personnes interrogées ne se prononce pas. Ce qui apparaît intéressant à analyser est le fait que les élèves de cette classe témoin, tout en ne sachant pas donner cinq noms de personnages historiques féminins, pensent que les femmes ne sont pas inférieures aux hommes. Nous pouvons émettre l'hypothèse que pour eux, les femmes n'ont pas eu un grand rôle à jouer en histoire mais que cela n'impacte pas le pied d'égalité sur lequel les femmes et les hommes doivent se retrouver. Sur les douze élèves ayant répondu par la négative à cette question, nous retrouvons six garçons et six filles. Maintenant, si l'on discrimine le pourcentage de réponse positive, cinq garçons et trois filles ont répondu par l'affirmative. En définitive, les représentations genrées des élèves de cette classe ne sont pas le monopole des garçons. Les filles en sont également imprégnées. De plus, nous pouvons affirmer qu'au vu des résultats, les élèves de la classe témoin n'ont pas été en contact avec un savoir historique mixte. De ce fait, les connaissances historiques des élèves s'en trouvent impactées et leurs représentations des rapports filles-garçons sont fortement genrées.

Ces différentes expérimentations nous ont montré que mettre en œuvre une démarche d'enseignement de connaissances mixtes aidé les élèves à déconstruire les représentations genrées qui pouvaient les animer. Dans ma classe, d'autres outils peuvent être mis en place pour aller plus loin : utiliser des jeux et kit pédagogiques pour œuvrer à l'égalité fille-garçon, s'appuyer sur l'encyclopédie des femmes qui regroupe des extraits d'écrits de femmes rangés par mots clés, dans l'ordre alphabétique. Nous pouvons également nous appuyer sur une bibliographie sélective mettant à l'honneur la lutte contre les stéréotypes et œuvrant pour l'égalité fille-garçon. Un livret pédagogique<sup>39</sup> mis à disposition des enseignant-es est téléchargeable sur le site du centre Hubertine Auclert. Parmi les références, nous avons des ouvrages sur le rôle des parents, sur la représentation des clichés et stéréotypes véhiculés, sur le partage des responsabilités, le respect de l'autre et l'accès aux droits. Différents kits pédagogiques peuvent être utilisés comme celui des « p'tits égaux ». Ce répertoire d'activités novateur pour la construction de rapports égalitaires entre les filles et les garçons âgés de cinq à dix ans permet de mettre en place dans sa classe des activités dans toutes les disciplines. Ce kit pédagogique a été créé par la Direction de la santé publique Montréal Centre et adaptée en

---

<sup>39</sup> Livret pédagogique pour l'égalité fille-garçon, Atelier des merveilles, Centre Hubertine Auclert, 2009.

France par la Mission départementale aux droits des femmes et à l'égalité de Haute-Savoie. Au-delà d'un enjeu scientifique, il y a également un enjeu civique et politique. En effet, la transmission des savoirs historiques mixtes déconstruit les représentations genrées des élèves et enclenche un processus où les filles comprennent qu'elles n'ont pas à être dans une position de dominée vis-à-vis des garçons. Mais il faut également sensibiliser les garçons afin qu'ils ne se complaisent pas dans une position de domination. L'éducation à l'égalité des sexes concerne tout autant les filles que les garçons. Le fait de rendre visible les femmes dans l'histoire mais également dans les autres disciplines tend à déconstruire l'effet Mathilda et à montrer aux filles qu'elles peuvent prétendre aux mêmes ambitions que les garçons. La politique de l'Education nationale doit œuvrer dans ce sens afin de rendre tous ses élèves véritablement égaux.

## **Conclusion**

L'histoire est une discipline complexe à enseigner. Elle revêt plusieurs enjeux. Le premier est de former les citoyen-nes de demain. Le second est de transmettre aux élèves une connaissance des faits historiques et ainsi faire vivre la mémoire historique. Enfin, elle permet également d'œuvrer à l'égalité filles-garçons. Néanmoins, comme nous l'avons vu dans ce mémoire, plusieurs freins apparaissent quant à la transmission des savoirs historiques mixtes dès le cycle trois. Les enseignant-es du premier degré se retrouvent désarmés face à l'enseignement d'une histoire mixte. Ils n'ont pas assez de formation ni d'outils pour enseigner aux élèves une histoire qui fasse sens. D'autres freins à cet enseignement sont mis en évidence : le fait que les acquis de la recherche historique ne soient pas pris en compte dans les réformes des programmes scolaires, ce qui est d'ailleurs le cas dans d'autres disciplines, le parti pris des éditeurs et éditrices de manuels scolaires à ne pas mettre en avant cette histoire mixte pourtant bien réelle et enfin un manque latent d'intérêt par le ministère de l'Education nationale pour valoriser et promouvoir tous les outils mettant en avant une représentation non genrée de l'histoire et de la langue. Pourtant, les phases d'expérimentations mises en place dans notre classe de CM2 ont commencé à démontrer toute

la portée d'un enseignement d'une histoire mixte auprès des élèves et de leurs représentations. D'un point de vue scientifique, les élèves ont enrichi leurs connaissances historiques en s'appuyant sur des références historiques mixtes. En transmettant un savoir historique mixte, les enseignant-es favorisent la justesse des savoirs transmis en enseignant une histoire enfin écrite tant au féminin qu'au masculin. En outre, on peut estimer raisonnablement que, d'un point de vue civique, cet enseignement favorise la déconstruction des représentations genrées des élèves. En effet, le fait d'avoir accès à des savoirs mixtes montre aux élèves que les femmes ont tout autant joué un rôle dans l'histoire que les hommes. Cette prise de conscience des filles devient un enjeu primordial. Si ces dernières n'assimilent pas le fait qu'elles ne sont pas vouées à n'être que dans une position de dominée vis-à-vis des hommes, elles ne pourront véritablement être libres. Il faut pour cela, à travers la visibilité des femmes dans l'histoire, montrer aux filles qu'elles peuvent réaliser leur rêve ainsi que leur ambition au même titre que n'importe quel garçon. Aucun métier n'est réservé qu'à un seul sexe, aucun rêve ne s'écrit qu'au masculin ni qu'au féminin. L'horizon des possibles doit être le même pour une fille que pour un garçon. Là se situe le rôle de l'Education nationale : permettre à chacun-e de ses élèves de prétendre aux mêmes ambitions en ayant eu accès aux mêmes outils émancipateurs. L'émancipation en tant qu'individu libre et éclairée doit être un idéal que tous les enfants doivent atteindre. L'enseignement et l'école doivent y participer pleinement. La transmission des savoirs historiques mixtes permet donc de construire des citoyen-nes conscient-es de leurs histoires afin qu'ils-elles en soient acteurs et actrices.

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages

DERMENJIAN Geneviève, JAMI Irène, ROUQUIER Annie, THEBAUD Françoise (coord.), *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*, Paris, Belin, 2010, 416 p.

DUCLERT Vincent, *1870-1914 La république imaginée*, Paris, Belin, 2014, 861p

FALAIZE, Benoit, *Enseigner l'histoire à l'école, donner goût et interroger le passé pour faire sens aujourd'hui*, Paris, Retz, 2015, 79p.

PERROT, Michelle, *Les femmes ou les silences de l'histoire*, Paris, Flammarion, 2012, 512p.

SINIGAGLIA-AMADIO, Sabrina, *Enfance et genre - De la construction sociale des rapports de genre et ses conséquences*, Nancy, PUN, 2014, 292p.

THEBAUD, Françoise, *Ecrire l'histoire des femmes et du genre*, Lyons, ENS éditions, 2007, 309p.

THEBAUD, Françoise, *Les femmes au temps de la guerre de 14*, Paris, Payot, 2013, 478p.

ZANCARINI-FOURNEL, Michelle, *Histoire des femmes en France XIXe-XXe siècle*, Rennes, PUR, 2005, 256p.

### Articles

ANTIER, Chanta, « Résister, espionner : nouvelle fonction pour la femme en 1914-1918 », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 2008/4, n°232, p143-154.

CASSAGNES-BROUQUET, Sophie, KLAPISCH-ZUBER, Christiane, STEINBERG, Sylvie, « Sur les traces de Joan Kelly » *Clio, Femmes, Genre, Histoire*, 32, 2010, p.17-52.

MORIN-MESSABEL, Christine, FERRIERE, Séverine, SALLE, Muriel, « L'éducation à l'égalité «filles-garçons» dans la formation des enseignant-e-s », *Recherche et formation*, 69, 2012, p. 47-64.

ROCHEX, Jean-Yves, « Des inégalités scolaires, des moyens de les mesurer et d'en étudier les processus de production », *Le français aujourd'hui*, n° 183, 2013, p. 9-28



RIOT-SARCEY, Michèle, L'historiographie française et le concept de «genre», *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°47/4, 2000, p. 805-814

SINIGAGLIA-AMADIO, Sabrina, «Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France: la persistance des stéréotypes sexistes», *Nouvelles Questions Féministes*, n°29, 2010, p. 46-59

THEBAUD, Françoise, «Entre parcours intellectuel et essai d'ego-histoire. Le poids du genre», *Genre & Histoire*, 4, 2009.

VIRGILI, Fabrice. « L'histoire des femmes et l'histoire des genres aujourd'hui », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. n° 75, no. 3, 2002, pp5-14.

VOLDMAN, Danièle, «L'histoire des femmes et des genres» *Vingtième siècle. Revue d'histoire, Clio Histoire, femmes et sociétés*, 16, 2002, p 138-143.

ZANCARINI-FOURNEL, Michelle, «La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire», *Cahier d'histoire, Revue d'histoire critique*, 93, 2004, p.63-78

ZANCARINI-FOURNEL, Michelle, CACOUAULT-BITAUD, Marlaine, COMBAZ, Gilles, «De l'histoire des femmes à la formation des enseignants au genre», *Recherche et formation*, 69, 2012, p95-98.

### **Articles parus dans un ouvrage collectif**

ZANCARINI-FOURNEL, Michelle, Histoire des femmes, histoire du genre, in DELACROIX, Christian, DOSSE, François, GARCIA, Patrick, OFFENSTADT, Nicolas, *Historiographies, I, Concepts et débats*, Saint-Amand, Gallimard, 2010, 645p.

### **Rapport**

« Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ? », étude du Conseil économique et sociale présentée par Annette Wieworka au nom de la délégation aux droits des femmes, 2004, 54p.

### **Manuels**

LE CALLENNEC, Sophie, *Questionner le Monde CE2 Cycle*, Hatier, Magellan & Galillée, 159p.

### **Site internet :**

**Fonds documentaire sur l'histoire des femmes et du genre en éducation :**

[www.lyon.iufm.fr/aspasie](http://www.lyon.iufm.fr/aspasie)

**Association pour le développement de l'histoire des femmes et du genre :**

[www.mnemosyne.asso.fr](http://www.mnemosyne.asso.fr)

**Centre Hubertine Auclart :**

<https://www.centre-hubertine-auclart.fr/>

**Site de l'éducation nationale :**

-Circulaire BOEN, janvier 2015 portant sur l'égalité entre les filles et les garçons à l'école

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=85395](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85395)

## ANNEXES

### **Annexe 1 : Évaluation diagnostique des élèves**

- 1) **Peux-tu citer 5 personnages historiques ?**
- 2) **Peux-tu citer 5 personnages historiques masculins ?**
- 3) **Peux-tu citer 5 personnages historiques féminins ?**
- 4) **As ton avis, les femmes ont-elles plus contribué à faire l'histoire que les hommes ?  
Pourquoi ?**
- 5) **Si tu devais être un personnage historique quel serait-il ?**
- 6) **Au regard de ce qu'on t'as appris en histoire depuis le CM1, penses-tu que les femmes soient inférieures aux hommes ?**

### **Annexe 2 :**

#### Questionnaire Mémoire de recherche M2

##### Public : corps professoral

#### **1) Renseignements**

- Niveau de classe :
- Ecole :
- Ancienneté :
- Discipline de votre formation universitaire :

#### **2) Questionnaire**

- Pouvez-vous citer 5 personnages historiques ?

-Pouvez-vous citer 5 personnages historiques masculins ?

-Pouvez-vous citer 5 personnages historiques féminins ?

-Enseignez-vous une histoire mixte dans votre classe ?

-Selon vous, l'enseignement de l'histoire en France au cycle 3 prend t-il en compte le rôle et la place des femmes ?

-Pouvez-vous nous dire le thème où vous parlerez plus des femmes et le thème où vous en parlerez le moins ?

-Avez-vous entendu parler de travaux spécifiques sur l'histoire des femmes ?

## Annexe 3 : Méthodologie de recherche sur Internet :

### Comment faire une recherche sur internet ?



#### - Qu'est-ce qu'un moteur de recherche ?

C'est une application web qui permet de trouver des ressources à partir d'une requête sous forme de mots. Ce sont des « robots » qui parcourent les sites et suivent les liens hypertexte qui relient les pages les unes aux autres pour les répertorier dans une base de données accessible par les internautes à partir de mots-clés.



Il en existe beaucoup. Le plus utilisé à travers le monde est Google.



Mais ils ne sont pas sécurisés pour les plus jeunes.

Qwant Junior possède une liste noire des sites que les enfants ne doivent pas voir. Mais il s'appuie également sur une liste blanche pour trouver les sites recommandés.



#### - Comment savoir si un site est fiable ?

- Je regarde l'adresse de la page web (URL = Uniform Resource Locator). L'URL révèle l'origine géographique, le type d'organisme, ou le secteur d'activité par exemple.  
Ex : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Menica\\_Rondelly](https://fr.wikipedia.org/wiki/Menica_Rondelly)
- Je vérifie l'auteur de la page web ou de l'article et les objectifs du site. L'auteur est-il connu/reconnu ?  
onglet « nous contacter » « qui sommes-nous ? »
- Je fais attention à la date de publication ou de mise à jour.
- Mais aussi : je compare avec d'autres sources d'informations sans oublier les bibliothèques et les encyclopédies.

#### - Qu'est-ce qu'un lien hypertexte ?

C'est « un moyen de lier des informations de diverses natures et d'y accéder, comme un réseau de nœuds dans lequel l'utilisateur peut naviguer à volonté. » Ce sont ces éléments des pages web qui les lient entre elles et permettent de naviguer de l'une à l'autre lorsque l'on clique dessus.



Vinz et Lou – Tout n'est pas toujours vrai sur internet : <https://youtu.be/2LTfsorQ81M>

Vinz et Lou - Attention canular : [https://youtu.be/\\_xmsyjTozIA](https://youtu.be/_xmsyjTozIA)

## Annexe 4 : Photos prises dans ma classe lors de la phase de recherche du jeu des sept familles

Photo 1 :



Photos 2 et 3 :

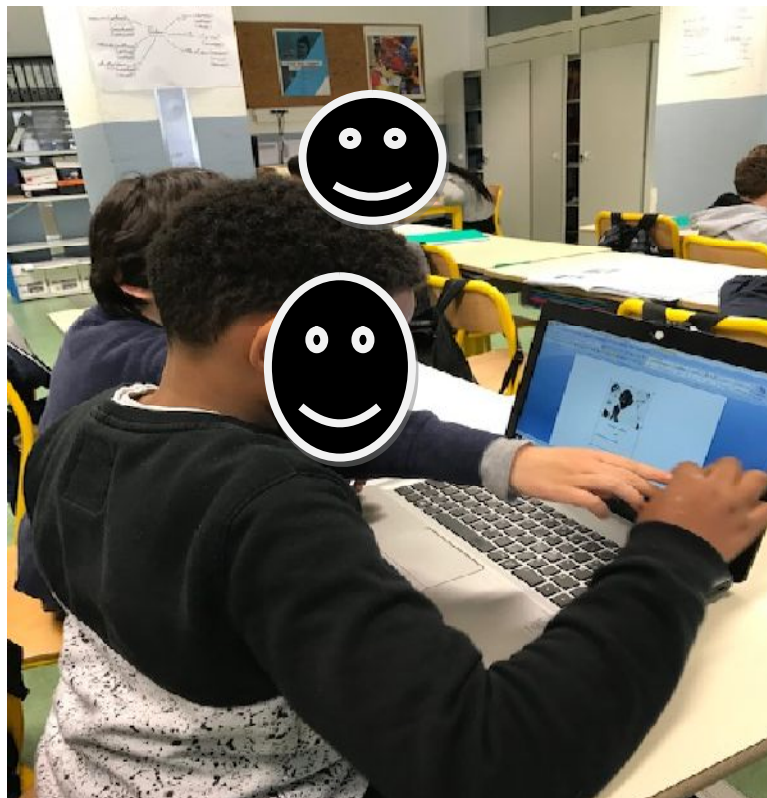


Photos 4 et 5 :





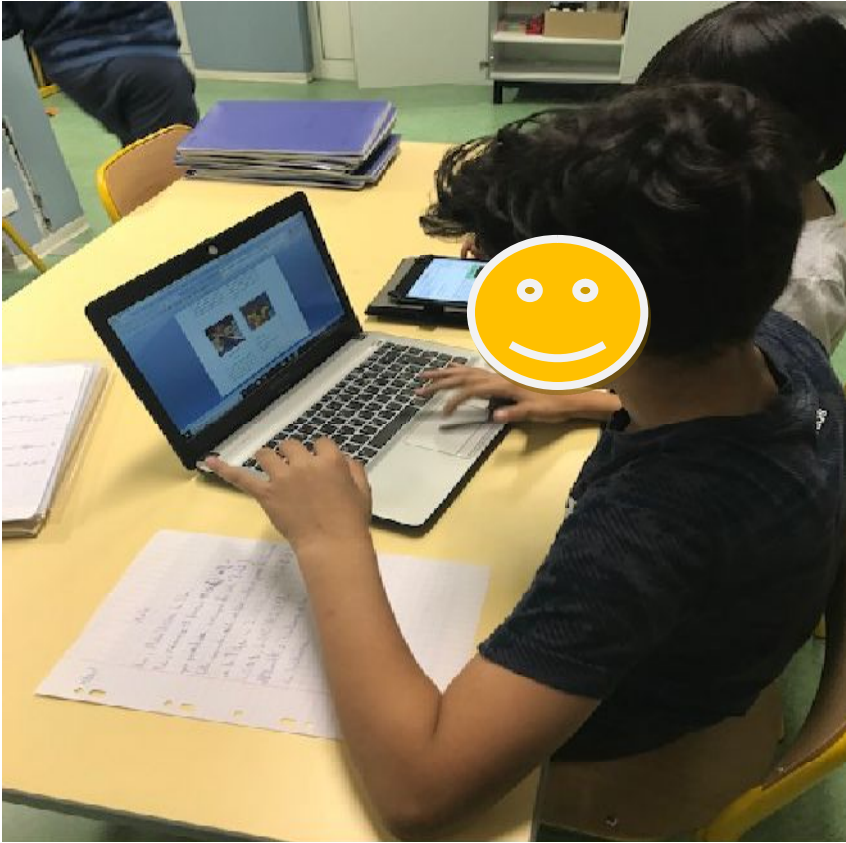
**Annexe 5 : photos prises durant la phase de création des cartes**













## Annexe 6 : Tableau de séquence

Séances	Objectifs	Compétences	Modalité support	Différenciation
Création jeu 7 familles (règles, définition des familles)  60 minutes	-Connaitre les caractéristiques d'un jeu des 7 familles et l'adapter avec des modalités historiques -Travailler en groupe	-Construire des repères historiques -Raisonnement, justifier une démarche et les choix effectués -Respecter autrui	Différents jeux de 7 familles, feuille A3  En groupe classe puis par groupe de 4	Les élèves peuvent avoir différents jeux des 7 familles avec eux pour visualiser l'idée du jeu

<p>2 : Catégorisation des personnages (cf FP)  60 minutes</p>	<p>-Savoir catégoriser des personnages historiques en effectuant des recherches documentaires -Savoir utiliser le numérique afin d'effectuer des recherches documentaires</p>	<p>-Raisonnement, justifier une démarche et les choix effectués -Respecter autrui -Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions</p>	<p>6 fiches avec 5 personnages inscrits dessus, 6 ipads + deux ordinateurs si besoin  -Par groupe de 4</p>	<p>Donner moins de personnages ou plus selon le niveau des élèves  Donner déjà des photocopies où des recherches ont été effectuées sur les personnages du groupe afin de faciliter les recherches</p>
<p>3-7 : recherche documentaire par groupe  45 minutes / séances</p>	<p>-Savoir utiliser l'outil numérique afin d'effectuer des recherches documentaires avec méthode</p>	<p>-Acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe à l'aide d'outils numériques  -Savoir utiliser différentes sources documentaires, chercher l'information, interroger la pertinence et l'origine de ces</p>	<p>-6 ipads -Fiche de familles des personnages + identité des personnages à noter  -Séances de recherche effectuées en demi-groupe (12 élèves) donc 4 groupes de 3.</p>	

		<p>informations dans l'univers du numérique.</p> <p>-Construire des repères historiques et géographiques</p> <p>-Vérifier l'information en croisant plusieurs sources</p>		
7 -10 : création des cartes numériquement	-Savoir utiliser l'outil informatique	<p>-Savoir travailler en groupe et coopérer</p> <p>-Construire des repères historiques et géographiques</p> <p>-Maitriser les bases de l'écriture au clavier</p>	<p>-6 ipads</p> <p>-Fiches des familles</p> <p>-En demi-groupe, 6 binômes : l'un crée la carte et l'autre relève les informations importantes du personnage et lui dicte</p>	<p>-En APC, montrer comment créer une carte numériquement</p> <p>-Sélectionner déjà les informations importantes à écrire sur la carte</p>



## Annexe 7 : Fiche de préparation (séance 2)

Catégorisation des personnages			
Domaine : Histoire Sous domaine : Histoire	Séance n2 sur 7	Durée : 60 min	Niveau : CM2
Compétences disciplinaires et transversales travaillées : - Construire des repères historiques - Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués - Respecter autrui - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions			
Objectifs de la séance : - Savoir catégoriser des personnages historiques en effectuant des recherches documentaires - Savoir utiliser le numérique afin d'effectuer des recherches documentaires			
Vocabulaire spécifique : personnages historiques, catégoriser, familles, recherche, support informatique, recherche documentaire, sources			
Matériel ou préparation du tableau ou de la classe (documents supports ? sources ?...) 6 fiches avec 5 personnages inscrits dessus, 6 ipads + deux ordinateurs si besoin			

Durée	Phases et mode	Déroulement, consignes, critères de réussite, rôles de l'enseignant...	Matériel	Observations
5min	Rappel de séance Groupe classe	L'enseignante demande aux élèves ce qu'ils ont vu la séance précédente.  Ces derniers interviennent et rappellent la séance sur la recherche des critères		

5min	Premier essai de catégorisation Par groupe de 4	<p>constitutifs du jeu des 7 familles que nous allons construire.</p> <p>L'enseignante demande aux élèves de citer un par un les critères que les élèves avaient finalement décidé de garder. Puis l'enseignante les écrit au tableau.</p> <p>L'enseignante indique qu'elle a commencé à chercher des personnages, elle les a notés, mais elle a oublié de noter à quelle famille ils</p>		
5 min	Mise en commun Par groupe	<p>appartenaient....</p> <p>Elle demande donc aux élèves de l'aider à retrouver les familles de chaque personnage.</p> <p>Consigne : Chaque groupe aura une liste de 5 personnages. Vous devez</p>		
35 min	Phase de recherche de vérification Par groupe de 4	<p>dans un premier temps, en parlant entre vous et en vous aidant, choisir une famille pour chaque personnage de votre groupe. Si vous ne savez pas ce n'est pas grave. Pour cette étape, vous</p>	Feuille A4 6 ipads Dictionnaire	<p>Réponse attendue : Les élèves ne sont pas sûrs de leur choix.</p> <p>Pour l'être : il faut effectuer des recherches à l'aide d'outils/ croiser les</p>

10 min	<p>Mise en commun / Institutionnalisation Groupe classe</p>	<p>n'avez pas d'outils pour vous aider. Ensuite, vous choisissez un rapporteur de groupe qui sera chargé de me dire dans quelle famille les personnages sont regroupés.</p> <p>L'enseignante construit un tableau des familles de personnages (au tableau).</p> <p>L'enseignante interroge un par un les rapporteurs et inscrit les personnages dans la colonne correspondante à sa famille, selon les élèves. Les autres élèves, s'ils remarquent une erreur, peuvent intervenir et proposer au groupe en charge de la catégorisation du personnage de le changer de colonne.</p> <p>Une fois ce travail fait, l'enseignante demande aux élèves s'ils sont certains de leurs choix.</p>	<p>sources (séance décrochée sur la méthodologie).</p> <p>Une séance décrochée est faite en parallèle sur la méthodologie d'une recherche documentaire numérique (trace écrite).</p>
--------	---	--	--

		<p>Elle demande donc aux élèves comment ils peuvent faire pour être sûrs. Elle demande quels outils ils peuvent utiliser pour l'être.</p> <p>Ces derniers, dans la discussion, amène l'idée de faire des recherches pour vérifier la catégorisation des personnages. A cet effet, l'outil numérique sera privilégié.</p> <p>Avant de passer à la phase de recherche, l'enseignante propose un temps méthodologie pour les élèves.</p> <p>Tout d'abord : comment utiliser l'outil informatique, discussion autour de cet aspect, des sites à utiliser. Ensuite, aborder les moteurs de recherche.</p> <p>Après discussion commune, l'enseignante propose d'utiliser le site vikidia pour cette première phase de recherche.</p>		<p>Au début les élèves ne relèvent pas que tous les personnages historiques sont quasiment tous des hommes. Mais à la lecture des prénoms et noms, plusieurs élèves comprennent et relèvent l'information.</p>
--	--	--	--	--

		<p>Ensuite, discussion en groupe classe sur les éléments que les élèves peuvent rechercher sur les personnages.</p> <p>Après discussion, les premiers éléments communs à tout le monde sont :</p> <p>-Nationalité, Dates de naissance et/ou de décès, la famille à laquelle ils appartiennent et les faits marquants/ détails du personnage.</p> <p>Consignes : En groupe, vous allez devoir utiliser les différents outils mis à votre disposition pour rechercher des informations sur les personnages de votre groupe. Pour ce faire, vous devez suivre la méthodologie que l'on a mis en place ensemble toute à l'heure.</p> <p>Dans un second temps, l'un ou plusieurs d'entre</p>		
--	--	---	--	--

		<p>vous devra écrire des informations sur les personnages.</p> <p>L'enseignante demande à un élève de reformuler la consigne.</p> <p>L'enseignante redemande au rapporteur de venir au tableau pour changer les personnages historiques de son groupe mal placés, et de valider les bons. Tous les rapporteurs viennent faire ce travail.</p> <p>Une fois ce travail fait, l'enseignante demande aux élèves ce qu'ils ont appris aujourd'hui. Elle leur demande s'ils ont relevé un point commun aux personnages. Dans un premier temps, les élèves disent que ce sont tous des personnages historiques, qu'ils ont fait des choses importantes.</p> <p>L'enseignante note ces réponses puis relis tous les prénoms (masculins) et noms des personnages. Les élèves relèvent le</p>		
--	--	---	--	--

		<p>point commun (ce sont quasiment tous des hommes). Une discussion s'ensuit et l'enseignante leur demande comment ils veulent faire leur jeu et à la grande majorité, ils ont voulu faire un jeu comprenant autant d'hommes que de femmes.</p> <p>Dans la trace collective, différents éléments apparaissent :  méthodologie succincte d'une recherche documentaire numérique, définition d'un personnage historique.</p>		
Bilan :		<p>Difficultés pour les élèves de trouver les bonnes informations concernant les personnages. Ils ont des faiblesses dans les recherches documentaires.</p> <p>Manque de matériel, qui implique que certains élèves n'ont pas, ou peu, manipulés.</p>		

## **« Nous qui sommes sans passé, nous qui n'avons pas d'histoire »**

### **La transmission de savoirs historiques mixtes au premier degré :**

#### **Enjeux scientifiques et civiques**

Lorsque l'on demande à des enfants de 10 ans, quel personnage historique ils aimeraient incarner, les mêmes noms retentissent à nos oreilles : Jules César, Christophe Colomb, Clovis, Napoléon Bonaparte. Sauf quelques exceptions, les personnages historiques féminins demeurent absents de ces listes de personnages. Nous constatons donc que l'histoire n'a été écrite qu'au masculin. Cette discipline scolaire est complexe à enseigner. Elle revêt de nombreux enjeux : civique, mémoriel, égalitaire. Ainsi, la transmission des savoirs historiques exclusivement masculins pose un véritable problème quant à l'instruction et l'éducation à l'égalité homme-femme de nos élèves. Enseigner une histoire mixte apparaît donc comme primordiale si l'on veut permettre d'une part une émancipation réelle et égale de nos élèves et d'autre part le rétablissement d'une justesse scientifique. Afin de garantir ces objectifs, différents leviers doivent être actionnés : la formation des enseignant-es sur l'histoire mixte doit être réelle, de même que la prise en compte des acquis de la recherche dans ce domaine, les supports éducatifs doivent également s'adapter. Transmettre une histoire mixte semble donc être essentiel pour l'émancipation de nos élèves. Ce mémoire a pour objectif de démontrer les enjeux civiques et scientifiques de cette transmission.

Mots clés : histoire mixte, émancipation, égalité