



**HAL**  
open science

# Usages et représentations des corps amérindiens dans la colonisation occidentale et l'enseignement de la thématique du corps à des fins d'enseignement moral et civique en classe de seconde

Manon Frisone

## ► To cite this version:

Manon Frisone. Usages et représentations des corps amérindiens dans la colonisation occidentale et l'enseignement de la thématique du corps à des fins d'enseignement moral et civique en classe de seconde. Education. 2021. dumas-03277039

**HAL Id: dumas-03277039**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03277039>**

Submitted on 2 Jul 2021

**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.

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF

Mention 2<sup>nd</sup> degré- parcours Histoire-Géographie

2<sup>ème</sup> année

*Usages et représentations des corps amérindiens dans la colonisation occidentale et l'enseignement de la thématique du corps à des fins d'Enseignement Moral et Civique en classe de Seconde*

Mots Clefs : Corps, Amérindiens, colonisation, enseignement, EMC



« Comment le Corregidor des mines punit cruellement les caciques principaux »

Felipe Guamán Poma de Ayala, *Nouvelles chroniques et bon gouvernement*, v. 1615

Présenté par : Manon FRISONE

Encadré par : Georges JABLONSKI-SIDERIS

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens particulièrement à exprimer ma profonde reconnaissance à M. Georges Jablonski – Sidéris, directeur de ce mémoire et professeur à l’Institut National Supérieur du Professorat et de l’Enseignement de Paris, pour sa disponibilité et ses conseils éclairés, m’ayant permis de progresser dans ma réflexion, tant scientifique que pédagogique.

Je souhaite également remercier M. Bertrand Pleven, également formateur, pour les enseignements riches et enthousiasmants transmis.

Je tiens enfin à remercier l’ensemble des formateurs, collègues, amis et parents ayant mis à disposition leurs aides, conseils et soutiens précieux lors de cette année de formation ainsi que lors de la rédaction de ce mémoire.

# Table des matières

<b>Introduction .....</b>	<b>3</b>
<b>Partie 1 : Mise au point scientifique .....</b>	<b>6</b>
I. La domination du territoire permise par la domination des corps.....	6
A. La représentation des corps amérindiens comme outil de domination .....	6
B. La violence exercée sur les corps.....	9
C. Les corps contrôlés et soumis par le travail forcé.....	12
II. Des corps dominés et fragilisés .....	15
A. Le « Traumatisme de la conquête » sur les corps .....	15
B. Le choc microbien : la mort de corps dominés et fragilisés.....	17
III. Des corps et des pratiques modifiés par la colonisation .....	20
A. Une acculturation des corps dominés ?.....	20
B. La question du métissage .....	23
<b>Partie 2 : Adaptation pédagogique .....</b>	<b>26</b>
I. Le corps et son enseignement dans les programmes officiels.....	26
A. Le corps, grand absent du programme de Seconde.....	26
B. Aborder le corps avec des adolescents, une question socialement vive ?.....	28
II. Mise en place de la séquence pédagogique .....	30
A. Justification, présentation et démarche .....	30
B. Déroulement et modalités d'évaluation .....	32
III. Analyse critique de la séquence mise en œuvre .....	37
A. Des objectifs globalement atteints bien que perturbés par la situation sanitaire ...	37
B. Limites et propositions d'amélioration .....	41
<b>Conclusion.....</b>	<b>44</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>46</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>48</b>

## Introduction

### « Absent de l'histoire, mais pourtant un de ses lieux »

C'est ainsi que Jean-Pierre Peter et Jacques Revel proposaient de définir le corps, dans leur contribution à *Faire de l'histoire* en 1974<sup>1</sup>. Pourtant, les programmes scolaires d'histoire, et particulièrement celui du niveau de Seconde, dans lequel je suis amenée à enseigner cette année en ma qualité de professeure stagiaire, semble particulièrement désincarné. En effet, davantage centré sur une histoire politique, il apparaît que les programmes officiels d'enseignement<sup>2</sup> n'accordent pas une place de premier ordre à la thématique du corps dans le cadre de l'enseignement de l'histoire.

C'est donc pourquoi j'ai choisi de travailler sur cet objet d'étude. En effet, le caractère particulièrement désincarné du programme semble inciter l'enseignant averti des évolutions scientifiques et historiographiques à intégrer, lorsque cela lui est possible, la thématique du corps lors de son enseignement. Le choix de ce sujet me permettait ainsi de consolider mes connaissances disciplinaires en la matière, ainsi que de renforcer ma culture historiographique en matière d'histoire du corps. Ainsi, j'ai choisi d'aborder la thématique du corps à partir de la partie du programme qui me semblait le plus s'y prêter dans le cadre d'une adaptation pédagogique par la suite, celle concernant l'ouverture atlantique de l'Europe et notamment la colonisation du territoire américain. Forte de ce premier constat, j'ai souhaité axer mon travail sur les corps des Amérindiens lors de la colonisation occidentale, et plus particulièrement espagnole, de leur territoire.

Ce sujet semble dès lors se placer à la croisée de trois courants historiographiques renouvelant le champ des études historiques. Ainsi, dans un premier temps, comme préalablement énoncé, ce travail prend place dans la lignée de l'étude du corps en tant qu'objet d'étude historique valable et sérieux. De fait, depuis bientôt 40 ans, l'histoire du corps se développe. Si cette historiographie s'est d'abord développée par le prisme de l'histoire de la médecine et du corps féminin, elle a tendance à élargir ses perspectives sous l'effet de l'influence de l'histoire du genre, prenant ainsi davantage en compte la diversité des genres.

---

<sup>1</sup> J. Le Goff et P. Nora, *Faire de l'histoire*, Gallimard, 1964

<sup>2</sup> Bulletin officiel de l'Education Nationale – Programme d'histoire-géographie de seconde générale et technologique

Par ailleurs, depuis une quinzaine d'années, les historiens prêtent une attention nouvelle au corps, en mettant davantage en lumière un questionnement centré sur l'expérience vécue par ces derniers. C'est ainsi, par exemple, l'ouvrage de Georges Vigarello, *Le Sentiment de soi*, paru en 2014<sup>3</sup>. Ce renouveau centré sur l'expérience vécue par les corps semble ici permettre un rapprochement avec les *post colonial studies*, se développant en France principalement depuis les années 2000, accusant dès lors un certain retard vis-à-vis des pays anglo-saxons où elles se développent depuis les années 1980. Enfin, ce travail se place également dans la lignée du mouvement des *subaltern studies* et de l'Ecole de la Vision des vaincus.

Ainsi, il semble que la croisée de ces trois courants historiographiques ayant grandement contribué à renouveler le champ disciplinaire dans lequel elles s'inscrivent soient particulièrement propices à l'étude d'une thématique comme celle du corps des Amérindiens dans le cadre de la colonisation. En effet, la colonisation a eu des conséquences particulièrement importantes sur les corps des Amérindiens, déstructurant les cadres des sociétés précolombiennes. Au-delà, la société et l'Empire inca lui-même est pensé à l'image d'un corps humain, dont l'inca serait la tête. C'est pourquoi, Constance Classen, reprenant Poma de Ayala écrit « Alors que les Incas s'identifiaient à la domination masculine et les peuples vaincus à des femmes soumises, la conquête renversa les positions, les *conquistadores* occupant la position dominante. Les Incas, en fait, se représentaient l'épée des Espagnols comme un pénis, cette image montrant qu'ils considéraient l'invasion comme une violation sexuelle symbolique »<sup>4</sup>. Ainsi, la thématique du corps est bel et bien centrale dans les sociétés amérindiennes.

Par ailleurs, l'étude de cette thématique du point de vue scientifique, en étant suivie d'une partie pédagogique, doit nous permettre de réfléchir à la manière d'aborder la notion de corps avec un public d'élèves adolescents par les démarches employées mais également par l'implication du corps dans la pratique de l'oral. Réfléchir à l'enseignement de la thématique du corps doit également nous permettre d'aborder une analyse des finalités civiques de l'enseignement, en histoire et en géographie, comme en Enseignement Moral et Civique. En effet, le corps comme objet d'étude peut être perçu comme un objet scolairement vif, une thématique sensible à aborder en raison de la complexité des sensibilités mobilisées et des systèmes de valeurs impliqués au sein d'une même classe.

---

<sup>3</sup> G. Vigarello, *Le sentiment de soi. Histoire de la perception du corps*, Seuil, 2014, 324 pages.

<sup>4</sup> C. Classen, *Inca cosmology and the human body*, 1993 dans J. Thomas « Le corps dans la pensée quechua », *Corps*, vol. 1, no. 1, 2006, pp. 73-79

Ainsi, nous avons choisi de nous interroger quant aux conséquences de la colonisation occidentale sur les corps des populations amérindiennes ainsi qu'à l'enseignement de la thématique du corps à des fins d'Enseignement Moral et Civique en classe de Seconde.

La première partie de ce travail, conçue comme une mise au point scientifique nous permettra dans un premier temps de concevoir la domination des corps amérindiens comme un instrument de la domination du territoire par les occidentaux puis, dans un deuxième temps, d'étudier les corps amérindiens comme dominés et fragilisés par la colonisation. Enfin, le troisième temps de cette partie sera consacré à la modification des corps amérindiens et de leurs pratiques par la colonisation. Par la suite, la deuxième partie de ce travail sera constitué d'une proposition d'adaptation pédagogique. Nous commencerons par interroger la place du corps dans les programmes ainsi que le corps comme objet d'enseignement vif, avant de présenter la démarche et le déroulé de la séquence, puis d'en proposer une analyse réflexive.

## **Partie 1 : Mise au point scientifique**

### **I. La domination du territoire permise par la domination des corps**

#### **A. La représentation des corps amérindiens comme outil de domination**

Les corps amérindiens ont fait l'objet de représentations nombreuses lors de la colonisation, décrits dans les récits de voyages comme dans l'iconographie. Les représentations réalisées des corps autochtones ne sont pas neutres et peuvent être analysées au prisme de la domination coloniale, la description des corps étant dès lors utilisée comme un outil, un moyen de la domination par les Européens. C'est notamment l'analyse qu'en fait Bartolomé de Las Casas dans ses écrits<sup>5</sup>. Dès avant la colonisation du territoire américain, les Européens ont été en relation avec une forme d'altérité corporelle, notamment en Afrique, continent entretenant des relations avec l'Europe depuis l'époque antique. Pourtant, en débarquant en Amérique, les colons ont été confrontés à une forme d'altérité nouvelle et profonde, émanant d'une population neuve à leurs yeux. Ainsi, les descriptions de ces corps inédits se font nombreuses, et ce dès l'arrivée de Christophe Colomb dans les îles Caraïbes.

Dans un premier temps, les écrits et représentations iconographiques ne font pas mention d'une quelconque répulsion mais, au contraire, plutôt d'une forme d'étonnement admiratif, de fascination de la part des premiers européens en contact avec les populations amérindiennes. Toutefois, nous ne saurions voir dans ces premières représentations une description purement méliorative. En effet, ces dernières opèrent en réalité d'ores et déjà une classification, fondée sur la couleur de peau mais également sur d'autres caractéristiques physiques comme les formes des visages et des corps. Ainsi, ces descriptions contribuent à fonder l'altérité certes, mais surtout une altérité reposant sur une certaine infériorité. Par ailleurs, il nous semble pertinent de remarquer que cette classification est opérée en fonction des critères et des normes d'humanité et de beauté, sinon espagnoles, du moins occidentales. En effet, l'homme occidental est érigé au rang de norme, de référence identitaire. Il semble dès lors servir de paradigme à la classification des Amérindiens en fonction du rapprochement de leurs caractéristiques physiques avec celles des Européens. De fait, si les colons semblent frappés par la beauté des populations du continent américain, ils les comparent avec les corps qu'ils connaissent, qu'ils ont l'habitude de rencontrer. A ce stade de l'analyse, il nous semble important de préciser que

---

<sup>5</sup> L. Mora-Rodríguez, « La domination comme système » *Bartolomé de Las Casas. Conquête, domination, souveraineté*. Presses Universitaires de France, 2012, 264 pages



les corps amérindiens, au XVI<sup>ème</sup> siècle, sont envisagés, décrits et représentés de manière homogène, sans laisser place à la diversité culturelle pourtant bel et bien présente sur le territoire américain.

Ensuite, rapidement, il s'avère que les corps des beaux sauvages peuvent également rappeler voire devenir celui des bêtes, en raison des premiers témoignages d'anthropophagie. Leur iconographie fait alors place aux figures de la bestialité et de la cruauté. Ce basculement dans les représentations eut notamment lieu pour les Caribes ou Kalinago de Guyane. Bien que leur pratique de l'anthropophagie ne soit pas avérée, c'est bel et bien cette croyance qui a renforcé les représentations et descriptions de la sauvagerie des Amérindiens<sup>6</sup>. Ainsi, dans cette gravure sur bois de 1493, le groupe amérindien fuyant les caravelles est notamment représenté avec de longs cheveux ainsi que de la barbe, symbole de la sauvagerie pour les Occidentaux.



*Lettera di Amerigo Vespucci delle isolenovamente trovate in quattro suoi viaggi,*  
Florence, v. 1506, Bibliothèque Nationale de France

Par ailleurs, notons que le thème de la nudité est particulièrement utilisé dans les représentations comme dans les descriptions des Amérindiens par les Européens. De fait, la nudité peut être étudiée de différentes manières. Ainsi, celle-ci peut dans un premier temps renvoyer à la liberté des mœurs, liberté sexuelle et renvoyer à une certaine passion érotico-

---

<sup>6</sup> G. Boëtsch et J. Thomas, « Le corps de l'Autre. Les représentations des Africains et des Amérindiens » dans *Sexualités, identités et corps colonisés*, CNRS Editions, 2019, pp. 37-43

exotique des colons pour les corps des Amérindiens. De plus, dans un second temps, celle-ci peut également être analysée, au prisme des écrits de Christophe Colomb comme ceux d'Amerigo Vespucci, comme le signal du caractère docile et pacifique des populations autochtones rencontrées. En effet, l'absence de pilosité mise en lumière par les Européens semble avoir été perçue comme la marque d'une certaine asexuation, privant dès lors les Amérindiens de leur agressivité<sup>7</sup>. En outre, la nudité peut, en troisième et dernier lieu, également être associée à une déshumanisation des corps amérindiens. Dès lors, la nudité devient synonyme de sauvagerie, oubli de soi, négligence et inhumanité. Ainsi, l'un des documents iconographiques accompagnant les récits de voyage d'Amerigo Vespucci, représentant un Amérindien urinant près de ses semblables apparemment indifférents<sup>8</sup>. Ainsi, les diverses analyses faites de la nudité comme élément majeur de la représentation des corps des Amérindiens par les colons semblent pouvoir lier la population à une position d'infériorité.

De fait, le discours produit pour représenter les corps lors de la colonisation, que celui-ci soit textuel ou iconographique, conduit à en construire une image justifiant sa soumission, et ainsi les opérations de colonisation entreprises, des corps comme des terres. La description des corps peut dès lors être perçue et analysée comme une forme de violence symbolique. Toutefois, la violence s'abattant sur les corps lors de la colonisation du territoire américain par les Européens ne saurait être analysée uniquement à l'aune du prisme symbolique, tant les violences physiques ont marqué les corps amérindiens.

---

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> A. Vespucci, *Le Nouveau Monde. Les voyages d'Amerigo Vespucci (1497 – 1505)*, Chandeigne, 2005, dans P. Ragon et T. Denean Sharpley-Whiting, « L'iconographie sexuelle des « sauvages » et la passion exotique et érotique » dans *Sexualités, identités et corps colonisés*, CNRS Editions, 2019, pp. 45-52

## B. La violence exercée sur les corps

En effet, la violence est la composante principale des relations entretenues par les deux mondes en présence, bien que celle-ci soit le plus souvent régie par le droit<sup>9</sup>. Ainsi, les Espagnols tendent à reproduire sur le continent américain les comportements issus de la Reconquista. Leurs représentations mentales sont effectivement profondément empreintes d'images et de schémas de pensées renvoyant aux croisades de reconquête. Il semble donc particulièrement pertinent de rappeler le contexte de l'Espagne médiévale pour étudier la colonisation violente du territoire américain.

La conquête du territoire américain est, en effet, particulièrement violente. Ainsi, se multiplient les massacres, incendies et pillages au gré de l'avancée des Européens dans le territoire. N. Wachtel parle ainsi d'une « fin sanglante » ou d'une « expérience de fin d'un monde », d'un « monde assassiné »<sup>10</sup>. C'est par exemple le cas de la prise de Cuzco, capitale de l'Empire inca par F. Pizarro et ses hommes en 1533, d'une particulière violence : la ville est mise à sac, pillée, et de nombreux monuments sont détruits, à l'instar du Temple du Soleil. Par ailleurs, un autre exemple mobilisé pourrait être celui de la chute de Mexico, dont ce chant nahuatl relate la violence, marqué par une certaine obsession pour la mort des corps, mais également de la civilisation.

*Le long des routes gisent, brisées, les javelines ;  
Les chevelures sont éparées.  
Sans toit sont les maisons  
et vermeil sont leurs murs.  
La vermine pullule au long des rues et sur les places,  
et les murs sont souillés de lambeaux de cervelles.  
Rouges coulent les eaux, elles sont comme teintées,  
et quand nous les buvons,  
c'est comme si nous buvions de l'eau de salpêtre.<sup>11</sup>*

---

<sup>9</sup> T. Gomez, *Droit de conquête et droits des Indiens. La société espagnole face aux populations amérindiennes*. Armand Colin, « U », 2014, 240 pages.

<sup>10</sup> N. Wachtel, *La vision des vaincus : les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole*, Gallimard, Bibliothèque des histoires, 1971, 395 pages.

<sup>11</sup> *Ms. anonimo de Tlateolco* dans Miguel Leon-Portilla, *Los antiguos Mexicanos a través de sus crónicas y cantares*, 1961 dans N. Wachtel, *op.cit.*

Par ailleurs, la violence de la conquête est corroborée par un écrit de Bartolomé de Las Casas, *Carta al Consejo de Indias*, dans lequel il dénonce notamment le fait que les corps des Amérindiens soient jetés à des chiens, brûlés vifs, rôtis au grill ou encore tués au couteau.

Ainsi, les corps amérindiens ont été soumis à une extrême violence lors de la colonisation, violence en partie accentuée par la supériorité technique de l'armement des colons européens. Bien que les Amérindiens aient, dans un premier temps et une fois l'effet de surprise passé, adaptés les mouvements de leurs corps aux armes occidentales. Ainsi, face à la trajectoire rectiligne de leurs canons, ils coururent en zigzag ou se jetèrent au sol lorsqu'ils entendaient un coup de canon<sup>12</sup>. Toutefois, ces adaptations sommaires ne se sont pas avérées suffisantes et les Européens prirent très rapidement l'avantage. Il faut en revanche prêter attention à ne pas imputer la chute des civilisations précolombiennes à la seule supériorité technique des armes occidentales, comme nous le reverrons par la suite.

La violence de la colonisation est toutefois bel et bien l'un des éléments ayant contribué à une chute démographique brutale de la population amérindienne. Si cet effondrement démographique fut global, la violence, et notamment celle engendrée par les guerres et les combats ont conduit à un déséquilibre entre les sexes particulièrement important à l'âge adulte, occasionnant une surmortalité masculine sans précédent.

Toutefois, la conquête rapide ne signifie pas que les combats ont cessé brusquement du jour au lendemain. La violence de cette conquête ne doit pas nous faire oublier que la violence a continué après celle-ci, notamment par la répression des corps révoltés comme le système et la nouvelle organisation coloniale. C'est ainsi l'exemple de la crise des années 1560-1570, décennie profondément marquée par le mouvement millénariste du *Taqui Ongo*, forme de résistance religieuse au Pérou espagnol. Ce mouvement exaltait la religion indienne et annonçait la fin de la domination espagnole, permise par la victoire des dieux ressuscités sur celui des chrétiens. Ce mouvement fut durement et violemment réprimé : selon le rang et l'importance de la culpabilité des différents chefs du mouvement, ils furent condamnés à l'exil, eurent leurs cheveux tondues ou encore durent subir des coups de fouet<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> N. Wachtel, *La vision des vaincus : les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole*, Gallimard, Bibliothèque des histoires, 1971, 395 pages.

<sup>13</sup> N. Wachtel, *La vision des vaincus : les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole*, Gallimard, Bibliothèque des histoires, 1971, 395 pages.

Ainsi, la violence physique s'exprime bien sur les corps amérindiens, y compris après la période de conquête à proprement parler. Les corps sont opprimés et tués de façon violente comme nous venons de le montrer, mais également plus lentement, par le travail. En effet, la violence physique exprimée sur les corps se prolonge dans les institutions, à l'instar de *l'encomienda*.

### C. Les corps contrôlés et soumis par le travail forcé

En effet, l'un des objectifs des voyages d'exploration entrepris à la fin du XV<sup>ème</sup> siècle peut être apparenté à un objectif économique. Ces voyages sont, en partie, destinés à découvrir et explorer de nouveaux territoires afin d'en exploiter les richesses locales et en créer un commerce. Il n'y a ainsi pas de volonté première d'extermination des populations, destinées à devenir une source de main d'œuvre particulièrement importante. Ainsi, l'*encomienda*, entendue comme l'institution par laquelle la couronne espagnole donnait aux colons le droit d'utiliser la force de travail d'un groupe d'Amérindien dont il devait en contrepartie prendre en charge l'évangélisation, devient un instrument politique régissant le rapport et les relations entre les deux sociétés en se fondant sur l'infériorisation des Amérindiens et le contrôle de leur corps par le travail. De fait, en 1503, la couronne espagnole promulgue un décret obligeant les Indiens à travailler, contre le paiement d'un salaire. Si, dans les faits, ce salaire reste à la discrétion du pouvoir colonial local, ce décret permet néanmoins de poser les bases et les fondements théoriques et législatifs du régime de l'*encomienda*<sup>14</sup>. Les populations précolombiennes sont dès lors amenées à travailler dans des fermes et des champs, comme dans des mines. C'est par exemple le cas de la mine d'argent de Potosí au Pérou espagnol, dans laquelle les corps seront mis à rude épreuve par les conditions de travail particulièrement difficiles liées au rythme de travail imposé, mais également aux températures rigoureuses et à l'altitude.

Ainsi, le tribut dû aux anciens seigneurs est maintenu dans les faits, bien que ces derniers n'existent plus. Toutefois, si auparavant le travail en tant que forme de tribut était soumis à un principe de réciprocité, ce n'est plus le cas sous la domination mise en place par le pouvoir colonial qui s'appuie sur des institutions anciennes. En effet, le principe de réciprocité n'est pas reconduit dans cette adaptation du tribut : l'*encomendero* ne fournit ainsi ni protection, ni outils pour travailler la terre, comme c'était le cas pour le tribut inca. Le rythme de travail est également nouveau, plus intensif et exigeant, il met les corps amérindiens à l'épreuve. C'est ainsi l'exemple du système mis en place dans la vallée de Huaura au Pérou espagnol, dont le fonctionnement nous est parvenu grâce à un manuscrit de 1583 actuellement conservé à la Bibliothèque nationale du Pérou<sup>15</sup>. Le visiteur interroge les Amérindiens travaillant pour

---

<sup>14</sup> T. Gomez, *Droit de conquête et droits des Indiens. La société espagnole face aux populations amérindiennes*. Armand Colin, « U », 2014, 240 pages

<sup>15</sup> Bibliothèque Nationale du Pérou, Lima, A 629, f. 15 v. dans N. Wachtel, *La vision des vaincus : les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole*, Gallimard, « Bibliothèque des histoires », 1971, 395 pages. Trouver la référence dans vision des vaincus

l'*encomendero* Juan Bayon de Campomanes. Ils font état d'un tableau particulièrement accablant. En effet, ils sont obligés de travailler sur les terres de l'*encomendero tous les jours*, y compris les jours de fête, sitôt qu'ils ont terminé un travail on revient les chercher à coup de fouet pour un nouveau et les tentatives de fuite sont très sévèrement punies. Ainsi, Juan Tanta, l'un des témoins interrogés relate qu'il fut attaché une corde à son cou et qu'il fut trainé jusqu'à la place publique pour y être battu<sup>16</sup>. Ici encore, la violence s'abat sur des corps déjà fortement éprouvés par un travail forcé éreintant. Les corps amérindiens sont donc contraints de réaliser un travail forcé, contre leur volonté, soumis par la violence. Ils deviennent de simples mains d'œuvre, dépossédés progressivement de leurs terres individuelles et communautaires. Dès lors, le corps amérindien devient un instrument de travail poussé à sa limite.

En effet, le pouvoir se structure autour du contrôle de la main d'œuvre, du contrôle des corps. Le travail des populations dans les fermes et dans les mines est la condition nécessaire du système politique et économique espagnol. De fait, si la soumission des corps a d'abord un objectif économique comme nous l'avons précédemment montré, il y a également une idéologie derrière leur soumission. Les populations précolombiennes sont perçues comme fainéantes, oisives et paresseuses. Il apparaît par conséquent nécessaire de les soumettre à un travail forcé, puisqu'ils ne travailleront efficacement que sous la contrainte. Ainsi, les considérations idéologiques et politiques comme les considérations économiques semblent encourager et pointer vers la soumission des corps des populations précolombiennes.

C'est d'ailleurs dans ce sens que se construit la critique formulée par Bartolomé de Las Casas dans ses écrits à propos du travail forcé imposé aux Amérindiens. En effet, l'une des autres motivations du contrôle des corps amérindiens réside dans le motif religieux. Le contrôle des corps par le travail devait permettre de christianiser les populations de manière plus efficace. En critiquant cela, Bartolomé de Las Casas se place à la fois du point de vue économique mais également du point de vue religieux et pratique. Ainsi, il critique d'abord les travaux forcés imposés aux Amérindiens dans une vision stratégique et économique d'utilisation des ressources disponibles sur le territoire afin de maintenir les objectifs économiques et commerciaux fixés par la couronne espagnole. Les populations précolombiennes épuisées sont dès lors présentées comme des ressources perdues, gâchées. Par ailleurs, dans un second temps, la soumission des corps amérindiens aux travaux forcés est

---

<sup>16</sup> Bibliothèque Nationale du Pérou, Lima, A 629, f. 4 v. dans N. Wachtel, *op. cit.* page 177

également présentée par Bartolomé de Las Casas comme un obstacle à la conversion des populations. En effet, en conduisant à tuer les corps d'épuisement, les détruire par le travail ou en leur faisant perdre toute vitalité et donc condition humaine, le contrôle des corps des populations précolombiennes par le travail ne peut en aucun cas contribuer à une évangélisation efficace de ces dernières.

Ainsi, nous avons montré que la domination du territoire par les Européens lors de la colonisation du territoire américain se faisait par le biais du contrôle des corps des populations précolombiennes. De fait, qu'il s'agisse de la description réalisée des corps amérindiens, de la violence exercée sur ces derniers ou encore de leur contrôle par des travaux forcés, les corps amérindiens ont été dominés afin de renforcer la domination des Européens et leur pouvoir sur les territoires comme sur les individus le peuplant. Les corps relèvent donc bel et bien d'un outil de domination. Ces derniers ont d'ailleurs été particulièrement fragilisés durant la colonisation.



## II. Des corps dominés et fragilisés

### A. Le « Traumatisme de la conquête »<sup>17</sup> sur les corps

Le « traumatisme de la conquête » est une expression utilisée par N. Wachtel dans son œuvre *La vision des vaincus*, désignant le choc psychologique provoqué par l'arrivée des Européens et la défaite des dieux traditionnels. En effet, la déstructuration des sociétés précolombiennes de manière rapide et brutale fut une forme de violence, à la fois psychologique comme physique pour les Amérindiens. Les conséquences et traumatismes psychologiques s'étant effectivement par la suite rapidement répercutés sur les corps mêmes des populations.

Ainsi, la colonisation du territoire américain s'accompagne d'une profonde déstructuration de l'organisation sociale, religieuse et politique des sociétés précolombiennes. Cette déstructuration est renforcée par les représentations de l'Empire inca, régulièrement associées à l'image du corps humain. De fait, comme évoqué dans notre introduction, la conquête occidentale et la domination des sociétés précolombiennes, notamment celle de l'Empire inca, furent ressenties comme la destruction d'un véritable corps humain, ce qui peut permettre d'expliquer une certaine partie du traumatisme. L'empire semble dès lors vivre comme un être humain, un corps humain, à qui les Espagnols auraient coupé la tête en tuant l'inca et ainsi l'édifice entier se serait écroulé<sup>18</sup>. Par ailleurs, les populations précolombiennes ont également pu être déplacées au gré des besoins stratégiques et économiques des Espagnols, augmentant encore davantage le traumatisme vécu par les populations et leur perte de repères. C'est ainsi l'exemple de populations du bassin amazonien, dont le mode de vie reposait principalement sur la pêche et la cueillette, se sont déplacés dans des milieux naturels beaucoup plus arides, notamment pour servir dans les mines d'or et d'argent à l'instar de celle de Potosí, rendant dès lors la pêche impossible et la cueillette bien différente de celle qui était connue et pratiquée jusqu'alors. Cela a donc conduit à une importante fragilisation physique des populations.

Ainsi, en 1582, une cédule royale adressée à l'archevêque de Lima témoigne de l'inquiétude vis-à-vis de la condition psychologique des populations précolombiennes, ayant des répercussions sur leurs corps. Ce texte mentionne notamment des Amérindiens ayant recours au suicide et à la pendaison, des Amérindiens se laissant mourir de faim ou encore des avortements et des infanticides « pour libérer [les enfants] des tourments dont elles

---

<sup>17</sup> N. Wachtel, *op. cit.* page 55

<sup>18</sup> J. Thomas. « Le corps dans la pensée quechua », *Corps*, vol. 1, no. 1, 2006, pp. 73-79.

souffrent »<sup>19</sup>. De même, Bartolomé de Las Casas dénonce en 1535 la façon dont les femmes amérindiennes tuent les nouveaux nés pour éviter que ceux-ci n'aient à subir l'esclavage, ainsi que les fausses couches subies à causes du traumatisme et des travaux forcés.

Ainsi, la colonisation rapide et violente crée bel et bien un traumatisme pour les populations précolombiennes, ce dernier se traduisant physiquement sur les corps. Suicides et infanticides, dus à la déstructuration totale des sociétés et au sentiment de dépossession, affectent durablement les sociétés nouvellement coloniales. Par ailleurs, ce traumatisme se perpétue pendant toute la durée de l'époque coloniale et encore jusqu'à nos jours : la colonisation puis la domination espagnole continue d'être perçue et représentée mentalement comme une situation de sujétion profondément humiliante.

---

<sup>19</sup> « Libro primero de Cédulas y provisiones reales a la dignidad arzobispal de Lima », texte publié par José t. Polo dans « Apuntes sobre las epidemias en el Peru », *Revista Historica*, 1913, pp. 103 – 105, dans N. Wachtel op. cit.

## B. Le choc microbien : la mort de corps dominés et fragilisés

La colonisation espagnole et leur domination exercée sur le territoire américain a également conduit à fragiliser les corps de manière particulièrement importante. Ainsi, au lendemain de la conquête, il est possible d'observer, dans un premier temps, une chute brutale de la population précolombienne. Cette baisse démographique se poursuivra ensuite, à un rythme beaucoup moins soutenu toutefois.

En effet, malgré la difficile évaluation chiffrée du nombre de morts liées à des sources partielles, les estimations portent la chute démographique de l'espace inca à environ 80%. Ainsi, de 8 millions d'habitants en 1530 avant la conquête de l'empire, celui-ci voit sa population réduite à 1,3 millions d'habitants en 1590<sup>20</sup>. Par ailleurs, la population de l'espace mexicain diminue d'au moins 75% sur la même période et, d'après les écrits de Bartolomé de Las Casas, les habitants de l'île d'Hispaniola, les Arawaks, disparaissent moins d'une quinzaine d'années après l'arrivée des Européens. Ce phénomène semble dès lors bien toucher l'ensemble des territoires américains colonisés pendant la période qui nous intéresse.

Les Amérindiens identifient eux-mêmes les causes de ce bouleversement démographique. Ainsi, dans une série d'enquêtes administratives réalisées entre 1582 et 1584, dans le cadre des *Relaciones Geográficas*, les individus interrogés placent les maladies et épidémies dont ils ont fait l'objet parmi les causes principales de leur chute démographique, accompagnées des guerres et des travaux forcés. En effet, de nouvelles maladies sont introduites par les Espagnols sur le continent américain. Ces maladies et bactéries étaient inconnues des corps amérindiens, dont le système immunitaire n'était dès lors pas en mesure de les protéger : c'est le choc microbien, principal facteur à l'origine de la chute démographique de la population amérindienne. C'est ainsi l'exemple de l'épidémie de variole qui frappa le Pérou à partir de l'année 1587. En effet, le père Arriaga dans un rapport annuel en décrit les ravages, mentionnant tour à tour les pustules sur les corps des victimes, l'odeur fétide des malades, les gorges obstruées empêchant le passage de la nourriture et la défiguration des victimes<sup>21</sup>. Les corps amérindiens sont ainsi grandement fragilisés et tués par l'arrivée des Espagnols sur leur territoire. Ainsi, l'importance du choc microbien dans la chute brutale de la démographie

---

<sup>20</sup> N. Wachtel op. cit. page 152

<sup>21</sup> Lettre du père Arriaga, datée du 21 mai 1590, publiée par J. Polo op. cit. p. 102 dans N. Wachtel op. cit. page 148

amérindienne est particulièrement témoignée dans cet extrait de F. Bernardino de Sahagún, dans son *Histoire générale des choses de la Nouvelle-Espagne*, vers 1580 :

« Le dixième roi de Mexico portait le nom de Cuitlaua. Il règne quatre-vingts jours pendant que les Espagnols étaient installés à Mexico. Ce fut sous son règne qu'apparut dans tout le pays une épidémie de petite vérole, maladie qui, aux dires des vieillards, n'avait jamais été observée à Mexico ni en aucun autre point de la Nouvelle-Espagne. Les victimes furent en si grand nombre que les bras manquaient pour les enterrer. C'est pour cela qu'on jetait les morts dans les canaux, qui étaient alors très profonds. »

Cet extrait met particulièrement en exergue l'ampleur des morts causées par le choc microbien et il semble dès lors aisé d'en saisir les implications démographiques.

Par ailleurs, il semble que ce choc microbien bouleversant la démographie ait été accentué par la mise sous tutelle et la domination des ces derniers corps amérindiens dans le système de l'*encomienda*. En effet, les populations précolombiennes étant soumises à un travail forcé ayant d'importantes conséquences sur les corps, comme nous l'avons montré auparavant, les corps ont été d'autant plus affaiblis. Ainsi, des corps dominés et n'ayant pas de quoi se nourrir car ne pouvant réaliser leur propre récolte, sont beaucoup moins résistants face à un choc microbien d'une telle ampleur, leur système immunitaire étant d'ores et déjà très affaibli. C'est ainsi la théorie de Bartolomé de Las Casas dans son ouvrage<sup>22</sup>.

En outre, les corps des Amérindiens ont été particulièrement négligés durant la colonisation. Cette négligence se traduit non seulement par la surexploitation des corps, préalablement étudiée, mais également par l'absence de traitement d'hygiène. Ce manquement en termes de santé a contribué à renforcer la défaillance du système immunitaire des Amérindiens face aux nouvelles maladies apportées avec eux par les Espagnols. De plus, dans les *encomiendas*, la maladie n'était la plupart du temps pas traitée mais punie car considérée comme un manque de travail, pénalisant la production menée par les colons<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> L. Mora-Rodríguez, *Bartolomé de Las Casas. Conquête, domination, souveraineté*. Presses Universitaires de France, 2012, 264 pages

<sup>23</sup> *Revista chilena de infectología*, 2003, vol. 20, n° 1, p. 19-25, dans L. Mora-Rodríguez, *Bartolomé de Las Casas. Conquête, domination, souveraineté*. Presses Universitaires de France, 2012, 264 pages.

Ainsi, la chute d'environ 80% de la population en moyenne a pu également contribuer à la déstructuration de la société dans son ensemble, sur tous les aspects. La colonisation du territoire américain par les Espagnols a donc eu des conséquences importantes sur les corps des populations précolombiennes, qu'il s'agisse du « traumatisme de la conquête » se répercutant sur les corps, ou bien du choc microbien, amplifié par la domination sur les corps exercée par les colons. Par ailleurs, les corps ont également pu être amenés à être modifiés, par une certaine acculturation, le métissage ou encore la pratique de danses permettant aux corps de conserver la mémoire de la colonisation.

### III. Des corps et des pratiques modifiés par la colonisation

#### A. Une acculturation des corps dominés ?

Les corps et les pratiques des populations précolombiennes sont modifiés par la colonisation, occasionnant une déstructuration profonde des sociétés amérindiennes. Cette modification des corps et de leurs pratiques a pu être souhaitée, dans un premier temps, par les colons. En effet, Nicolas de Ovando, gouverneur de l'île d'Hispaniola à partir de 1502, rédige une ordonnance dans laquelle il fait part de sa volonté d'acculturation des populations précolombiennes pour de nombreux aspects de la vie en société. Celle-ci concerne ainsi l'occupation de l'espace et notamment l'organisation des villes, l'obligation d'adopter les habitudes alimentaires et vestimentaires fondées sur le modèle espagnol, la réduction de la pratique consistant à se baigner aussi régulièrement, etc. Nous pouvons d'ores et déjà noter que la plupart de ces thématiques liées l'acculturation concerne les corps et leurs pratiques. Toutefois, il est essentiel de rappeler qu'il s'agit ici d'une volonté théorique, qu'il convient de nuancer de manière assez significative par l'étude de la pratique.

Ainsi, une certaine acculturation peut s'observer du point de vue des corps, et notamment concernant les pratiques vestimentaires comme source de prestige. De fait, sur les territoires américains colonisés, deux systèmes de valeurs coexistent. Potentiellement à l'origine de conflits, cette situation a pu conduire le groupe dominé à adopter certains éléments de la culture dominante car perçus comme une manière d'affirmer un certain prestige. En effet, les *curaca*, ou caciques, perdent certains de leurs privilèges lors de la colonisation et du passage à la domination espagnole, comme la polygamie ou la consommation de coca. La forme d'acculturation vestimentaire dont ils font preuve témoigne alors d'un moyen nouveau pour affirmer leur prestige. De fait, dans la région de Cuenca, les *curaca* ainsi que les populations précolombiennes les plus riches revêtent les différents éléments de l'habit espagnol, du chapeau jusqu'aux chaussures, se distinguant dès lors des autres Amérindiens gardant la tenue traditionnelle précolombienne. C'est ainsi l'exemple de l'autoportrait de Poma de Ayala, chroniqueur indigène, se représentant vêtu de l'habit espagnol, s'y assimilant en signe de prestige. Par ailleurs, il peut s'avérer particulièrement pertinent de remarquer que cette forme d'acculturation vestimentaire ne concerne que les Amérindiens les plus riches et élevés dans la hiérarchie sociale, la grande majorité de la population restant fidèle aux éléments vestimentaires traditionnels, du moins dans un premier temps. N. Wachtel opère également une distinction

géographique, remarquant que le phénomène d'acculturation vestimentaire est particulièrement avancé dans le nord de l'espace colonisé<sup>24</sup>.



**Felipe Guamán Poma de Ayala, *Nouvelles chroniques et bon gouvernement*, v. 1615**

Par ailleurs, il nous paraît intéressant d'étudier une autre forme d'acculturation ayant des conséquences sur les corps : l'acculturation des corps morts. Cette problématique paraît se poser comme l'une des limites évoquées au sein du processus d'acculturation corporelle. Ainsi, traditionnellement, les Incas n'avaient pas recours à l'inhumation pour leurs morts : les corps des Amérindiens décédés n'étaient pas enterrés. Les corps étaient le plus régulièrement déposés dans des abris en forme de ruches ou dans des cavernes, une porte protégée par des pierres isolant les morts du monde des vivants. Par la suite, les morts recevaient des offrandes des parents venant lui demander protection. Toutefois, lors de la colonisation des terres américaines, les missionnaires occidentaux, répondant à leur mission d'évangélisation, obligèrent les Amérindiens à enterrer leurs morts dans des cimetières, consacrés par l'Eglise. Les populations précolombiennes réagirent avec horreur à cette nouvelle pratique liée aux corps de leurs morts. Ainsi, « pris de désespoir, ils déterraient les cadavres la nuit pour les transporter dans leur ancienne sépulture. A des pères jésuites qui leur demandaient pourquoi ils agissaient

---

<sup>24</sup> N. Wachtel, op. cit. page 224

ainsi ils répondaient “par pitié et par commisération pour nos morts, afin qu’ils ne soient pas fatigués par le poids des mottes de terre ” »<sup>25</sup>. Ainsi, cette forme d’adoption forcée dans la pratique et non reconnue par les populations précolombiennes semble alors se poser comme véritable limite à l’acculturation des corps amérindiens par la colonisation européenne. Pour désigner ce phénomène complexe et limité, N. Wachtel parle alors de « déculturation sans véritable acculturation, si bien que deux mondes restent face à face, l’un dominant, l’autre dominé ».<sup>26</sup> En effet, la violente colonisation a conduit à la déstructuration sociale, politique et culturelle des sociétés précolombiennes, leurs repères culturels ayant été chamboulés. Toutefois, il est trop tôt, dans le cadre de l’étude de la thématique de l’acculturation des corps, pour parler d’une véritable acculturation, bien que les pratiques d’une catégorie de la population se soit emparée de certains éléments afin d’en faire une source de prestige. En revanche, dans le cadre de l’étude du métissage, la colonisation a bel et bien eu des conséquences sur les corps et leurs pratiques, notamment en régissant leurs droits et leurs obligations.

---

<sup>25</sup> A. Métraux, *Les Incas*, 1962, p. 66 dans N. Wachtel op. cit. page 210

<sup>26</sup> N. Wachtel, op. cit. page 241



## B. La question du métissage

La colonisation espagnole du territoire américain conduit deux sociétés, deux systèmes de représentations et de valeurs différents à coexister au sein d'un même espace, l'un tendant à prendre le pas sur l'autre. Biologiquement, le métissage des individus appartenant à ces deux mondes différents s'est très rapidement développé. Cela peut d'ailleurs en partie s'expliquer par le fait que les Espagnols ont entrepris la conquête du territoire américain, et notamment du Pérou sans emmener de femmes avec eux. Le métissage fut également le fruit d'une autre conquête, celle des corps des femmes amérindiennes. L'élite de la première génération de métis aurait pu conduire à penser que ces derniers occupaient un rôle de liaison, de relation entre les sociétés. En effet, métissage, en diluant les frontières entre ces dernières aurait pu en permettre une certaine homogénéisation au sein d'une société nouvelle. Ainsi, l'élite de la première génération de métis occupe une place importante au sein de la construction de l'histoire amérindienne, péruvienne notamment. C'est ainsi le cas dans le domaine des lettres, avec la personne de Gracilaso de la Vega ou bien encore dans le domaine militaire, les métis ayant particulièrement aidé les Européens contre les Araucans du Chili<sup>27</sup>. Toutefois, ils suscitent rapidement l'inquiétude et se trouvent alors rejetés : le métissage est peu à peu discrédité et les métis sont exclus des fonctions administratives. Les métis sont en effet une source importante d'ambiguïté sociale et politique.

En effet, face à l'émergence rapide des métis, les autorités coloniales espagnoles réagissent rapidement en créant des barrières légales, destinées à exclure les métis en régissant leurs corps et leurs pratiques. De nombreuses cédulas royales viennent dès lors définir légalement les droits et les obligations de chaque groupe, afin que la qualité des individus puisse être fonction de marqueur social et du statut. Ainsi, les métis sont des individus qui ne sont pas intégrés à l'un ou l'autre du groupe social de leurs parents, le père étant la grande majorité du temps espagnol tandis que la mère était amérindienne. De fait, des cadres légaux sont mobilisés par les autorités coloniales afin de pallier le flou juridique induit par cette nouvelle part de la population.

Au-delà de ce questionnement juridique à dimension sociale, les métis sont également considérés comme une menace pour les Espagnols. En effet, cette nouvelle part de la population est perçue comme davantage encline à la révolte, comme la menace d'une alliance entre métis et amérindiens contre le pouvoir colonial espagnol, mais ils représentent également la crainte

---

<sup>27</sup> N. Wachtel *op. cit.* page 213

d'une possible revendication de la possession du pays en raison de leur double héritage, paternel comme maternel. Ainsi, en 1562, le vice-roi Nieva, dans une lettre adressée à la couronne espagnole exprime son hostilité aux métis :

*« Ceux qui naissent d'une telle union ont un penchant pour le mauvais, et les métis et les mulâtres sont déjà si nombreux, et leurs penchants si mauvais, qu'il y a lieu de craindre, tant ils sont nombreux, et tant ils s'accroissent, qu'ils ne provoquent dommages et agitation dans ces Etats ; car on ne peut attendre d'eux rien de bon pour la stabilité et la tranquillité des ces Etats.<sup>28</sup> »*

Ainsi, les métis inquiètent, ce qui conduit donc le pouvoir colonial à légiférer sur leurs corps et leurs pratiques. En effet, dès 1549, Charles Quint, souverain d'Espagne édicte une cédule royale excluant l'attribution d'une quelconque charge publique à un métis, sauf autorisation préalable du pouvoir royal. Par ailleurs, en 1567, le vice-roi Garcia de Castro, après avoir réprimé une émeute menée par des métis, demande au roi d'interdire le port d'arme, quelle qu'elle soit, aux métis sous peine de mort<sup>29</sup>. Ainsi, les pratiques des métis sont contraintes par le pouvoir colonial.

En outre, les métis ne sont pas uniquement craints et considérés comme une menace par le pouvoir colonial espagnol, ils ont été également fait l'objet d'un important mépris de la part des Amérindiens. C'est ainsi l'exemple de Poma de Ayala qui les considère comme une « race maudite<sup>30</sup> » et propose, afin de limiter leur influence, de les envoyer à l'exil au Chili ou encore de les obliger à résider dans les villes conçues par le pouvoir colonial. Il recommande également la ségrégation des métis. Si le choix de la ségrégation a parfois été effectué, ce principe de restriction des lieux de vie n'a en réalité jamais eu été strictement et rigoureusement appliqué par le pouvoir colonial espagnol<sup>31</sup>.

Ainsi, les corps et les pratiques des métis ont fait l'objet de régulation et de restriction, de la part du pouvoir colonial détenant le pouvoir législatif et se fondant, parfois et en partie, sur

---

<sup>28</sup> Levillier, *Gobernates del Peru*, t. I, p. 422 – 423 dans N. Wachtel, *op. cit.* page 214

<sup>29</sup> Lettre au Roi, février 1567, dans Levillier *op. cit.* page 235 dans N. Wachtel *op. cit.* page 214

<sup>30</sup> Poma de Ayala, *Nueva Cronica y Buen Gobierno*, 1614 dans N. Wachtel *op. cit.* page 214

<sup>31</sup> PALMA Norma Angélica Castillo. “Le métissage en Nouvelle-Espagne XVIe-XVIIIe siècle” dans MOLIN Michel, et al. *Du transfert culturel au métissage : Concepts, acteurs, pratiques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2015. (pp. 193-215)

le mépris des amérindiens à leur endroit. Les corps métis ont donc pu faire l'objet de répulsion de la part des deux sociétés et système de valeur en présence sur le territoire américain lors de la colonisation, faisant ainsi pleinement partie des corps dominés par le pouvoir colonial.

La colonisation espagnole du territoire américain, par les pratiques mises en place et les représentations qu'elle a contribué à construire, s'est ainsi construite par les corps, et davantage par leur domination.

## **Partie 2 : Adaptation pédagogique**

### **I. Le corps et son enseignement dans les programmes officiels**

#### **A. Le corps, grand absent du programme de Seconde**

Ainsi, après avoir choisi d'effectuer une mise au point scientifique au sujet de la notion de corps dans le cadre de la colonisation occidentale du territoire américain, je souhaite, dans cette nouvelle partie, traiter de la notion de corps d'un point de vue pédagogique et didactique.

De fait, après analyse des programmes d'histoire de seconde, puisqu'il s'agit du niveau que j'enseigne cette année, il semble apparaître que la notion de corps soit en très grande partie absente des thématiques abordées par les textes officiels. En effet, le programme se révèle être particulièrement désincarné de ses acteurs. Ainsi, les thématiques imposées à l'étude par les programmes se rattachent davantage à de l'histoire politique ou encore à de l'histoire économique, tout en produisant une histoire qui semble ainsi accorder une place minimale à ses acteurs et à l'étude de leurs corps<sup>32</sup>.

Cette désincarnation importante du programme d'histoire de seconde interroge. En effet, dans les programmes, toutes disciplines confondues, l'étude du corps est restreinte aux thématiques liées à l'éducation à la santé. Ces objets d'étude sont ainsi liés aux disciplines de Sciences de la Vie et de la Terre et d'Education Physique et Sportive. Les programmes d'éducation ne semblent ainsi pas concevoir le corps comme espace de liberté ou bien au contraire de domination, thématiques parmi tant d'autres, alors même qu'il apparaisse que les enjeux en soient particulièrement importants. En effet, c'est le cas en histoire comme en géographie, mais également d'un point de vue civique, finalité commune aux deux disciplines, au-delà de l'Enseignement Moral et Civique.

L'absence de thématiques liées au corps semble d'autant plus dommageable que l'incarnation de l'histoire par les acteurs et leurs représentations, par exemple, apparaît comme permettant le plus souvent à l'histoire, comme à la géographie, de faire davantage sens pour les élèves. En effet, l'étude de ces thématiques en permettrait une étude sûrement moins abstraite, elle pourrait donc constituer un intérêt pédagogique assez important. Dès lors, il apparaît qu'il

---

<sup>32</sup> Bulletin officiel de l'Education Nationale – Programme d'histoire-géographie de seconde générale et technologique

appartienne à l'enseignant alerte et averti des évolutions épistémologiques et historiographiques relativement récentes d'aborder ce sujet avec les élèves, puisque les enjeux en sont particulièrement importants et pertinents, au regard de leur étude dans le cadre scolaire.

Au-delà du cadre réservé à l'histoire et à la géographie, l'Enseignement Moral et Civique semble également pâtir de cette prise en compte incomplète des renouvellements historiographiques et épistémologiques. Ainsi, le programme, dont le thème de l'année en Seconde est « La liberté, les libertés », s'attache davantage à étudier les libertés en tant que telles, des corpus législatifs, des institutions et éventuellement à des figures d'engagement qu'à travailler sur les effets, impacts et limites de ces libertés sur les corps des citoyens. Cela permettrait dès lors d'incarner davantage les principes étudiés. Ici aussi, il semble qu'il appartienne à l'enseignant averti de traiter la question avec les élèves dont il a la responsabilité, tout en respectant le cadre des programmes. Aborder la question et la thématique du corps avec des élèves adolescents doit d'ailleurs coïncider avec une forte anticipation et préparation de la part de l'enseignant.

## **B. Aborder le corps avec des adolescents, une question socialement vive ?**

Aborder le corps avec des élèves adolescents entre 15 et 16 ans en classe de Seconde peut s'avérer être une thématique sensible à enseigner. Ainsi, pour des enfants au cœur de la puberté, le corps relève d'un objet sensible, auquel peuvent se heurter différentes sensibilités, représentations, systèmes de valeurs, etc. Par ailleurs, il s'agit d'une thématique souvent médiatisée, ce qui contribue à en renforcer le caractère sensible. C'est ainsi l'exemple des débats récents concernant la représentation des clitoris dans les manuels scolaires de Sciences de la Vie et de la Terre ou encore du débat à propos de la « tenue républicaine »<sup>33</sup> nécessaire à l'école. Pour autant, il s'agit d'un objet d'étude qui s'invite régulièrement dans les salles de classe mais également au sein même des établissements, que cela soit dans les couloirs, à la cafétéria ou encore dans la cour de récréation. Il semble donc que l'enseignement du corps soit indispensable au sein de disciplines à dimensions et finalités civiques telles que l'histoire, la géographie ou encore l'Enseignement Moral et Civique.

Il nous apparaît également que cet enseignement du corps dans une finalité civique devrait être distinct, mais non dissocié, de l'enseignement du corps à des fins d'éducation à la santé comme nous l'avons mentionné précédemment, sa finalité civique étant plus restreinte, mais pas inexistante. Ainsi, mon collègue de Sciences de la Vie et de la Terre et moi-même avons coordonné nos programmations afin que la séquence d'Enseignement Moral et Civique menée fasse suite au chapitre de cette dernière discipline « Corps humain et santé » ainsi que la partie « Procréation et sexualité humaine »<sup>34</sup>. Ainsi, nous souhaitons donner une certaine cohérence à l'enseignement de la thématique du corps pour les élèves, que celui-ci ait lieu du point de vue scientifique, biologique, historique ou plus largement civique.

Par ailleurs, il nous a semblé que pour enseigner des thématiques sensibles comme celles liées au corps, l'enseignant devait adopter une préparation poussée, anticipant les difficultés pouvant éventuellement être rencontrées du fait des différentes sensibilités des élèves. Ainsi, dans un premier temps, il nous semble opportun de rappeler que l'enseignant ne doit pas s'arrêter aux rires et autres ricanements des élèves à l'évocation de thématiques liées à celles des corps, pouvant la plupart du temps également s'apparenter à des mécanismes de défense ou de gêne. En outre, l'enseignant se doit ensuite d'avoir une maîtrise irréprochable de ses acquis

---

<sup>33</sup> Jean-Michel Blanquer, RTL, 21 septembre 2020

<sup>34</sup> Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale – Programme de Sciences de la Vie et de la Terre de seconde générale et technologique

disciplinaires et scientifiques, lui permettant dès lors de répondre aux différents questionnements des élèves. Ce positionnement lui permettra également de toujours pouvoir opérer la distinction entre ce qui est acquis scientifiquement et reconnu par la communauté scientifique, avec ce qui est lu, su, vu et entendu par ailleurs par les élèves. Ce faisant, il travaillera avec les élèves les capacités et méthodes essentielles à la formation d'un esprit critique. En effet, l'enseignant ne doit pas faire le choix d'aborder une thématique sensible uniquement dans le but de l'aborder, mais bel et bien pour développer les compétences et les connaissances des élèves dans le cadre du programme. De plus, la maîtrise scientifique lui permettra également de pouvoir faire face en cas de réaction particulièrement véhémente à l'un des objets liés à la thématique étudiée en classe, la maîtrise du contenu disciplinaire étant l'une des clés d'une gestion de classe réussie. Ainsi, la séquence doit être pensée et préparée avec rigueur afin de maîtriser le contenu scientifique, les concepts mobilisés, ainsi que la démarche employée et ainsi anticiper au mieux les problématiques pouvant être soulevées par les élèves.

## II. Mise en place de la séquence pédagogique

### A. Justification, présentation et démarche

L'adaptation pédagogique réalisée s'inscrit dans le cadre du programme d'Enseignement Moral et Civique de la classe de Seconde, dont la thématique annuelle est « La liberté, les libertés ». Afin de répondre à l'exigence d'une proposition pédagogique en Enseignement Moral et Civique propre à ce séminaire, j'ai été conduite à faire le choix d'une transposition de la thématique des corps dominés à l'époque contemporaine. En effet, le programme d'Enseignement Moral et Civique apparaît comme restreint au cadre de la France, ponctuellement au cadre de l'Union Européenne, et ne me permettait pas ainsi de traiter la thématique des corps amérindiens en tant que corps dominés avec les élèves dont j'ai la responsabilité cette année. C'est pourquoi j'ai choisi de travailler avec les élèves sur la notion de corps, et plus particulièrement des corps dominés, en France et à l'époque contemporaine.

La séquence s'inscrit dans la politique de l'établissement dans lequel je suis affectée en tant que professeure stagiaire, le lycée Camille Claudel de Palaiseau (91). En effet, à la suite de la réforme du lycée de 2019, il a été décidé en conseil pédagogique de préparer les élèves à l'exercice dit du « Grand Oral » dès leur entrée en classe de Seconde afin, non seulement de rassurer les élèves dans leur préparation mais également de les préparer au mieux à cette épreuve aux contours encore flous. Ainsi, chaque professeur, quelle que soit la discipline qu'il enseigne, travaille la pratique de l'oral aussi régulièrement que possible dans la perspective du « Grand Oral ». C'est donc pourquoi la séquence construite dans le cadre de la transposition pédagogique de ce mémoire se conclut par une tâche complexe invitant les élèves à produire puis déclamer un discours destiné à demander et promouvoir la panthéonisation de Mme Gisèle Halimi.

Le programme de l'année de Seconde en Enseignement Moral et Civique est divisé en différents axes, eux-mêmes subdivisés en différents domaines. Cette séquence prend place dans le premier axe du programme « Des libertés pour la liberté », et mobilise le domaine « Libertés de l'individu » en traitant de l'objet d'enseignement « L'engagement des femmes et des hommes pour la liberté », tel que recommandé par la fiche Eduscol associée.<sup>35</sup> La séquence qui fait l'objet de notre étude comportait donc différents objectifs, tant en termes de savoirs

---

<sup>35</sup> Fiche Eduscol – Enseignement Moral et Civique en classe de seconde



scientifiques que de savoir-faire. Ainsi, la séquence permettait dans un premier temps de remobiliser les différents aspects et définitions de la notion de liberté, étudiés au préalable au cours de l'année. Par ailleurs, dans un second temps, la séquence était également l'occasion de travailler une figure de l'engagement, tel que préconisé par les programmes. C'est ce travail sur une figure de l'engagement en faveur des libertés qui devait permettre ensuite aux élèves d'aborder la notion de corps, et plus précisément du corps comme espace de liberté. Au-delà, un certain nombre de repères, majoritairement historiques mais sans s'y restreindre, devaient également être construits au cours de la séquence, à l'instar des bornes chronologiques de la guerre d'Algérie, ou encore de la loi Veil dépenalisant l'Interruption Volontaire de Grossesse en 1974. Comme évoqué précédemment, la principale compétence travaillée dans le cadre de cette séquence résidait dans « S'exprimer en public de manière claire et argumentée ». Les élèves ont également été amenés à travailler leur « capacité à contribuer à un travail coopératif »<sup>36</sup>. Enfin, cette séquence comportait également des finalités civiques, en permettant notamment de travailler, outre le travail collaboratif, l'engagement citoyen ainsi que d'étudier la Panthéon en tant que bâtiment civique par excellence.

Par ailleurs, proposer aux élèves la réalisation d'une tâche complexe, les plaçant en tant qu'acteurs de la société civile dans un consigne scénarisée permet, à mon sens, de favoriser l'engagement et la responsabilité citoyenne des élèves, qui sont avant tout des citoyens en devenir et en construction.

Nous reviendrons plus en détails sur le déroulé de la séquence et la mise en œuvre de notre démarche dans un second temps.

---

<sup>36</sup> Compétences issues du Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale – Programme d'Enseignement Moral et Civique de seconde générale et technologique

## B. Déroulement et modalités d'évaluation

La séquence a été mise en œuvre avec les élèves pendant un total de quatre séances, d'une durée d'une heure chacune, à raison d'une heure quinzaine.

La première séance de la séquence présentée a débuté par l'explication des objectifs de la séquence aux élèves, ainsi que des contours de la tâche finale. Ainsi, il m'a semblé qu'il serait pertinent que les élèves gardent en tête l'objectif final de la séquence tout au long de celle-ci, afin d'en faciliter la conscientisation et l'assimilation des critères de réussite. Cette démarche est issue du module destiné à présenter la mise en place des pédagogies de projet, mené conjointement par Mme B. Arroyo et Mme A. Nguyen au sein de l'Institut National Supérieur du Professorat et l'Education de Paris. Je m'en suis beaucoup inspirée pour la réalisation de cette séquence, bien que celle-ci ne corresponde pas entièrement à une pédagogie dite « de projet ». J'ai donc précisé aux élèves, dès le début de la séquence, les modalités de l'évaluation et du travail qu'ils auraient à réaliser en classe, première présentation à laquelle j'ai ensuite ajouté des précisions au fur et à mesure des séances et des questionnements des élèves.

La première séance a ensuite été le lieu de l'établissement conjoint d'une grille d'évaluation des présentations orales. Les élèves ont dans un premier temps été invités à réfléchir, par petits groupes, aux critères d'une bonne prestation orale, sans qu'une quelconque distinction de nature ait été effectuée, ni par l'enseignant ni par les élèves. Sur les conseils de Mme Emilie Giniès, tutrice universitaire, j'ai recommandé aux élèves de se fonder pour cela sur leur expérience d'élèves, spectateurs, bien que nous essayions qu'ils le soient de moins en moins, de longues heures durant de prestations orales émanant de leurs professeurs. En effet, partir des représentations des élèves est une démarche qui m'est chère dans la pratique enseignante que je mets en œuvre. J'essaie de l'appliquer aussi régulièrement qu'il me l'est possible et permis, puisqu'elle permet notamment à l'enseignant d'effectuer une évaluation diagnostique et aux élèves d'émettre des hypothèses. Chaque groupe a par la suite nommé un rapporteur, chargé de faire état des critères retenus lors de la mise en commun. Nous avons ensuite, collectivement, noté chaque critère au tableau et discuté de sa pertinence. La troisième et dernière partie de la séance a conduit à l'élaboration collective de la grille d'évaluation d'une présentation orale<sup>37</sup>, qui serait d'ailleurs celle utilisée pour l'évaluation de leur tâche finale.

---

<sup>37</sup> Annexe I

La démarche de la co-construction de la grille d'évaluation me semblait particulièrement intéressante d'un point de vue didactique, et ainsi je tenais à la mettre en œuvre avec les élèves dont j'ai la responsabilité cette année. En effet, co-construire cette grille permet non seulement de davantage impliquer les élèves dans leurs apprentissages, mais également de leur permettre de mieux saisir les attendus d'un exercice. En se fondant sur leurs ressentis, pour la plupart totalement pertinents, cela a également permis au cours d'être moins descendant et ainsi conduit l'élève à être véritablement acteur de ses apprentissages. Il s'agit là d'un aspect qui m'apparaît comme essentiel, et encore plus particulièrement dans le cadre de la construction de compétences centrales et transversales comme celle de la pratique du langage oral, qui pose un certain nombre de difficultés aux élèves. Par ailleurs, la co-construction de la grille d'évaluation et sa transmission aux élèves en amont de la séquence, ou au moins de la tâche finale, permet également aux élèves les moins connivents avec l'école de compenser cette lacune en termes d'attendus souvent implicites. En effet, la critique majeure proférée à l'encontre de l'exercice du « Grand Oral » est qu'il repose sur des compétences le plus souvent travaillées en dehors de l'école, dans le cadre familial, conduisant ainsi à une forme de déterminisme. A mon sens, la co-construction de la grille avec les élèves ainsi que sa transmission en amont permettent, sinon de remédier, au moins de pallier les inégalités pouvant être créées et/ou renforcées par cet exercice, à condition de mener un entraînement régulier des différents indicateurs avant l'examen.

Ensuite, la seconde séance a été le lieu d'un passage magistral rapide sur l'histoire et la fonction du Panthéon, ainsi que sur les règles de la panthéonisation d'une personne. Ce passage a également été l'occasion de mettre en lumière le manque criant de diversité en son sein. Pendant ce court moment magistral, les élèves ont été placés en écoute active et invités à prendre des notes.

La suite de la séance a été consacrée à l'analyse de la panthéonisation de Mme Simone Veil, à travers le discours prononcé par M. Emmanuel Macron le jour de son entrée au Panthéon<sup>38</sup>. Il est à noter qu'un exposé concernant Simone Veil avait déjà été réalisé en début d'année : les élèves disposaient donc d'un nombre d'informations biographiques assez conséquent. Par binômes, les élèves ont été amenés à relever les arguments mobilisés par Emmanuel Macron pour justifier la panthéonisation de Simone Veil, puis à les regrouper en catégories destinées à analyser le propos. Enfin, la dernière partie de la séance a été conçue comme une analyse plus

---

<sup>38</sup> Annexe II

littéraire du texte, de la structure du discours argumenté. Cette dernière partie devait permettre aux élèves de distinguer la structure d'un exposé biographique, souvent réalisé sous la forme d'une liste de faits biographiques, d'un discours rédigé pour être déclamé et argumenté, destiné à convaincre un auditoire. Ainsi, cette troisième et dernière partie de séance avait notamment pour objectif de donner aux élèves les clés de rédaction de leur discours demandant la panthéonisation de Mme Gisèle Halimi.

Travailler sur la panthéonisation de Simone Veil dans le cadre d'un projet destiné à demander la panthéonisation de Gisèle Halimi m'est apparu particulièrement pertinent. En effet, au-delà de permettre aux élèves d'identifier certains critères de panthéonisation, ce travail a également permis d'effectuer un certain rappel contextuel et notionnel, notamment à propos de libertés au préalable travaillées dans l'année. Il permet également une certaine mise en perspective de ces deux figures, qui ne sont dès lors plus perçues comme des figures héroïques isolées d'un contexte pourtant essentiel, mais bel et bien comme faisant partie d'un mouvement collectif et nécessaire à la liberté des corps dominés.

Puis, la troisième séance de notre séquence a porté sur la figure même de Gisèle Halimi. J'ai présenté une courte vidéo journalistique<sup>39</sup> aux élèves, retraçant la vie et les combats de cette avocate tunisienne. Ils ont été amenés à prendre des notes pendant le visionnage. Nous avons ensuite procédé à une mise en commun, destinée à faire le point sur les éléments essentiels retenus par les élèves ainsi qu'à éclairer certains points mal compris ou peu explicites dans la vidéo. Ce fut par exemple le cas du Front de Libération National (FLN) mentionné dans la vidéo, mais très peu connu des élèves. Les élèves ont complété leurs notes. Par la suite, une phase magistrale dialoguée a permis de faire émerger la thématique commune à la grande majorité des combats menés par Gisèle Halimi : défendre et revendiquer la liberté des corps dominés, qu'il s'agisse des corps féminins, des corps algériens, des corps homosexuels, des corps des condamnés à mort, etc. J'ai ensuite présenté aux élèves la pétition ouverte pour la panthéonisation de Gisèle Halimi, créée par Mme Louise Dubray, psychologue clinicienne, en leur signifiant qu'ils pouvaient, s'ils le souhaitaient et en tant que document d'étayage, s'en inspirer pour rédiger leur discours.

Lors de la suite de la séance, les élèves ont formé des binômes et ont été invités, dans un premier temps, à sélectionner les arguments qu'ils souhaitaient mobiliser dans leur discours. Je suis passée valider les arguments dans chacun des binômes afin qu'ils puissent ensuite passer à

---

<sup>39</sup> Brut. (2018, 11 février). Une vie : Gisèle Halimi [Vidéo]. <https://www.brut.media/fr/entertainment/une-vie-gisele-halimi-3ad2f8bc-f3e3-48e2-b6aa-978047445665>

la rédaction de leur discours, en leur signifiant de vérifier que leur devoir comportait bien un fil rouge essentiel : la défense par Gisèle Halimi des corps dominés. La plupart des groupes n'avaient pas achevé la rédaction de leur discours avant la fin de la séance, ils ont donc été invités à le terminer à la maison. Le cours d'Enseignement Moral et Civique étant un cours quinzaine, cela leur laissait deux semaines de préparation.

Enfin, la quatrième et dernière séance devait être dédiée à la présentation orale devant le groupe classe des discours rédigés par les élèves. Les binômes devaient passer les uns après les autres. Pendant le temps d'écoute, les élèves ne présentant pas leur discours devaient remplir la grille d'évaluation concernant la présentation de leurs camarades. Ainsi, à l'issue de chaque présentation, un temps d'échange et d'analyse a été mis en œuvre, mené dans un premier temps par les élèves spectateurs. Cette démarche avait un objectif double. D'abord, elle permettait aux élèves spectateurs, non seulement ne pas rester passifs devant la prestation de leurs camarades, mais également de davantage s'approprier les critères de réussite d'une présentation orale. En effet, en procédant à l'analyse de la prestation de leurs camarades en remplissant la grille d'évaluation, les élèves peuvent mieux conscientiser les critères, dès lors incarnés par leurs camarades. De plus, le second objectif de cette démarche réside dans le rôle de l'enseignant dans l'évaluation, ainsi que la place même de cette dernière dans les apprentissages. En effet, le fait que les élèves réalisent le même travail que l'enseignant d'évaluation des critères à partir de la grille co-construite en amont permet, à mon sens, non seulement de les rendre davantage acteurs de leurs apprentissages mais également de changer quelque peu la vision que les élèves ont souvent de l'évaluation. Ainsi, celle-ci est souvent perçue comme uniquement sommative, évaluant des compétences figées sur l'instant. Le regard de leurs camarades, dont l'avis était uniquement consultatif, et l'évaluation de la correspondance aux critères par leurs pairs était conçue comme devant renforcer la visée pédagogique de l'évaluation, toujours dans la représentation des élèves. Ce sont ainsi les élèves qui ont, le plus souvent, identifié de manière pertinente les éléments des différentes présentations orales qui restaient à travailler. La parole des pairs n'a, pour des adolescents, souvent pas la même portée que celle de l'enseignant et il semble qu'elle ait permis de renforcer les retours de ce dernier. Par ailleurs, cette démarche évaluative m'a permis, en tant qu'enseignante, d'aborder un positionnement quelque peu différent vis-à-vis des élèves. L'enseignant n'est plus uniquement la personne qui évalue systématiquement les élèves et qui attribue uniquement une note, mais bien celle qui en évaluant des compétences à un instant T, identifie les points de difficulté, les signifie aux élèves et y propose une remédiation dans la perspective de la construction de ces compétences de manière

progressive, jusqu'en Terminale. Le fait que les élèves soient tous placés dans la posture de l'enseignant a permis ce basculement de la perception du rôle de l'enseignant.

Toutefois, s'il s'agissait bien de la démarche initiale, le contexte sanitaire et les décisions gouvernementales ont quelque peu mis à mal l'organisation de cette dernière séance. En effet, celle-ci devait avoir lieu en date du 8 avril 2021, soit dans la première semaine d'enseignement en distanciel avant les vacances de Printemps. La dernière séance a donc dû se dérouler en distanciel, par visioconférence. Si tous les élèves ont réussi à se connecter, les différents problèmes liés à l'utilisation des micros et caméras n'ont pas permis une conduite de séance optimale, comme je l'avais envisagée. Toutefois, j'avais anticipé quelques difficultés et ai pu y remédier lors des dernières séances d'Histoire-Géographie en présentiel. En effet, j'ai pris soin de photocopier en nombre suffisant les grilles d'évaluation co-construites pour que les élèves puissent quand même participer à l'évaluation des critères de la présentation orale de leurs camarades à distance. Ils sont ainsi partis avec le matériel nécessaire à la bonne conduite de la séance. Les présentations orales par visioconférence sont par définition décevantes, et ne permettent pas de juger avec pertinence les compétences des élèves, notamment en termes de positionnement du corps ou de lecture de notes. Par ailleurs, évaluer les élèves lors de cette séance aurait conduit à nécessairement pénaliser les élèves ne pouvant par exemple pas allumer leur caméra, par contrainte technique ou liée à leur environnement de travail. J'ai donc pris la décision de transformer cette séance d'évaluation de la tâche finale en séance d'évaluation blanche. La démarche est restée la même, les élèves ont pris des notes dans la grille d'évaluation et ont fait leurs retours à leurs camarades, avant que je ne fasse moi-même mes retours. Ainsi, les élèves ont disposé d'un premier retour formatif et de propositions de remédiation sur leur prestation, qu'ils peuvent dès lors améliorer avant la nouvelle séance évaluative réalisée en présentiel à la rentrée.

De fait, à l'exception de cette dernière séance évaluative ajoutée en raison du contexte sanitaire, j'ai pu mener à bien la séquence ci-dessus présentée. Cela me permet donc de pouvoir en faire une analyse réflexive, destinée à en analyser les points forts comme les faiblesses, et éventuellement à proposer des pistes d'amélioration.

### **III. Analyse critique de la séquence mise en œuvre**

#### **A. Des objectifs globalement atteints bien que perturbés par la situation sanitaire**

Ainsi, j'ai eu la chance de pouvoir mener à bien la séquence prévue dans son intégralité, malgré quelques aménagements nécessaires au regard du contexte sanitaire. De fait, j'ai eu la satisfaction de constater que les objectifs ambitionnés pour la séquence ont été globalement atteints.

En effet, dans un premier temps, la remobilisation des notions rattachées à la liberté et étudiées dans les séquences précédentes fut particulièrement efficace et pertinente. Cela m'a par conséquent également conduit à mesurer le degré de réussite des précédentes séquences et séances mises en œuvre au cours de l'année en Enseignement Moral et Civique.

Par ailleurs, la séance de restitution des présentations orales, et donc les travaux réalisés par les élèves, a permis de rendre compte d'une compréhension particulièrement pertinente des enjeux posés par la séquence, et notamment ceux ayant trait au corps comme espace de liberté dans une société où tant de corps restent des corps dominés. Ainsi, de nombreuses présentations orales d'élèves ont par exemple fait référence à certains des repères historiques construits lors de la séquence, à l'instar de la loi Veil dépénalisant l'Interruption Volontaire de Grossesse en 1975 ou du procès de Bobigny en 1972. En outre, la thématique du corps associée à celle de la liberté a semblé particulièrement susciter l'intérêt d'une grande partie des élèves. En effet, la grande majorité d'entre eux a témoigné d'un investissement particulièrement important lors de la conduite du projet ainsi que d'un intérêt poussé, se manifestant de manières différentes. Ainsi, par exemple, la participation orale fut notamment particulièrement importante, qu'il s'agisse d'une simple participation pour apporter un élément de réponse à un questionnement avancé par l'enseignant, ou bien également de s'interroger, poser des questions relatives aux thématiques travaillées. Ces questionnements ont d'ailleurs permis, le plus souvent, de contribuer à l'avancement du cours et des séances, ainsi que d'approfondir certains points, voire même de les mettre en perspective. Par ailleurs, l'intérêt marqué d'un nombre important d'élèves lors de cette séquence a également conduit à ouvrir la discussion sur les corps d'une manière plus large que ce à quoi j'avais circonscrit la conduite de ma séquence. Ainsi, les discussions menées au cours des séances ont notamment permis de discuter de l'absence de la représentation de clitoris dans les manuels scolaires de Sciences de la Vie et de la Terre. Cette discussion ouverte en cours d'Enseignement Moral et Civique a d'ailleurs été poursuivie par la

suite avec l'enseignant de Sciences de la Vie et de la Terre. Enfin, il m'est apparu que l'une des raisons pouvant expliquer l'intérêt marqué des élèves pour la mise en œuvre de cette séquence pouvait résider dans le fait que l'une des séances a été réalisée parallèlement à la journée internationale de lutte pour le droit des femmes : la séance a ainsi pu, je pense, résonner avec l'actualité entourant les élèves lors de cette période.

En outre, les objectifs civiques ambitionnés pour cette séquence semblent avoir été atteints dans leur ensemble. En effet, les travaux oraux présentés par les élèves témoignent globalement d'une bonne compréhension des fonctions civiques du Panthéon. Certains y ont même ajouté, occasionnellement, un regard critique, notamment concernant l'inégalité criante à propos du nombre d'hommes panthéonisés, comparé à celui des femmes. D'autres sont également allés encore plus loin et ont mentionné le manque de diversité dans son ensemble au sein du Panthéon. De plus, étudier des figures de l'engagement pour la liberté en tant qu'initiation à l'engagement citoyen des élèves semble avoir été un objectif globalement atteint puisque certains élèves m'ont par la suite confié avoir signé la pétition destinée à Emmanuel Macron et demandant la panthéonisation de Gisèle Halimi. Pour finir, le choix de travailler sur les corps dominés a également fait l'objet de l'expression d'un mécontentement, émanant notamment d'un élève masculin. Ainsi, lors de la présentation de la séquence, des notions travaillées et de ses objectifs, une remarque s'est fait entendre : « Pffff, on va encore travailler sur les femmes, on fait que ça, y en a marre ». J'ai aussitôt repris l'élève, tout en lui demandant d'explicitier ce qu'il entendait par cette phrase s'il le voulait bien. Il m'a ainsi expliqué, devant l'ensemble de ses camarades et avec une certaine véhémence, qu'il commençait à en « avoir marre » de travailler sur les femmes et sur les discriminations dont elles faisaient l'objet, et « qu'il y avait plus important dans la vie ». Afin de ne pas perdre l'ensemble du groupe classe, je lui ai signifié que nous en reparlerions tous les deux à la fin de la séance, après avoir tout de même mentionné que l'étude des corps dominés ne se limitait pas aux corps des femmes. Lors de notre discussion à l'issue de l'heure, il a commencé par s'excuser pour la véhémence de ces propos, en m'assurant qu'il s'était emporté. Je l'ai excusé mais ai toutefois voulu effectuer un rappel civique concernant les discriminations subies par les femmes, et l'importance de leur étude. Il m'a ainsi expliqué qu'il ne remettait pas en cause ces discriminations, mais qu'il trouvait que les enseignements, notamment dans les matières relatives aux sciences humaines, mettait davantage l'accent sur les discriminations de sexe et de genre, plutôt que celles liées, par exemple, à l'immigration. Nous avons ensuite convenu ensemble qu'il n'existait pas de priorité en matière de discrimination et que le fait d'en étudier une particulièrement n'invalide pas les



autres. Il a semblé partir rassuré et s'est par la suite montré investi et sérieux durant le reste de la conduite de la séquence.

Par ailleurs, en matière de capacités et méthodes travaillées, le contexte sanitaire a rendu quelque peu plus compliqué l'évaluation des élèves, et donc de la construction de ma séquence. Ainsi, comme évoqué précédemment, j'ai maintenu l'évaluation de la présentation orale des élèves, selon les modalités prévues et présentées, lors de la semaine d'enseignement à distance du début du mois d'avril. Les élèves ont donc été invités à présenter leur discours argumenté en visioconférence. Il a donc été moins aisé, pour moi comme pour les autres élèves devant compléter la grille d'évaluation, d'évaluer les élèves déclamant leur présentation orale sur les critères précédemment co-construits avec en classe. En effet, certains élèves ne possédant pas de caméra, il est dès lors difficile d'évaluer le contact visuel avec l'auditoire, la posture, ou encore l'absence de lecture des notes. Cela étant, d'après les premiers retours, qui je le rappelle ont été repensés comme consultatifs, des élèves comme les miens, il ressort que les élèves se sont, pour la plupart d'entre eux, plutôt bien appropriés les différents critères recensés puis travaillés ensemble. Seul le débit de parole, souvent trop rapide, semble encore constituer un écueil majeur pour une partie des élèves. Dès lors, il semble que la co-construction des critères puis des grilles d'évaluation, ainsi que leur explicitation, permette bel et bien aux élèves de davantage s'appropriier les critères sur lesquels ils seront évalués. Cela a particulièrement été démontré pour les élèves du groupe les moins connivents avec l'école, pour lesquels l'épreuve du « Grand Oral » semble parfois relever d'une montagne infranchissable, tant les codes nécessaires sont souvent ceux travaillés en dehors de l'école. Ainsi, la co-construction des critères avec les élèves m'a pleinement satisfaite, et j'espère avoir l'occasion de le remettre à nouveau en œuvre aussi souvent qu'il m'en est donné l'occasion. En outre, le distanciel ayant conduit à la mise en place d'une autre séance d'évaluation, celle-ci sera dès lors le moyen de savoir si le fait de placer les élèves spectateurs dans la peau des évaluateurs aura également permis de renforcer leur appropriation des critères de réussite puisqu'en effet, le temps est laissé à leur libre appréciation de modifier ou non leur discours comme son interprétation. En tout état de cause, les élèves ont été particulièrement investis dans ce rôle, même dans le cadre du distanciel, ce qui me permet d'être optimiste quant à son utilité.

En revanche, si les critères de la présentation orale du point de vue strictement formel ont été globalement atteints par la plus grande partie des élèves, peu ont réussi à se détacher de la forme dite « exposé biographique ». Ainsi, une partie des élèves, assez importante pour ne pas

être négligée, ont eu le travers de présenter leur discours comme un exposé d'un certain nombre d'éléments biographiques significatifs à propos de la vie de Gisèle Halimi. La logique argumentative est difficile à mettre en œuvre pour des élèves de Seconde, ce dont je me suis également aperçue en travaillant en Histoire et en Géographie sur les réponses à des questions problématisées, nouvel exercice d'Épreuves Communes en classe de Première. Cette difficulté, pourtant déjà rencontrée avec ces mêmes élèves, me laisse à penser que le travail réalisé en deuxième séance avec les élèves à propos de la construction d'une argumentation n'était pas suffisant, et qu'il aurait certainement fallu y accorder davantage de temps, si ce n'est une séance entière. Ainsi, il aurait par exemple fallu axer une partie du travail sur l'analyse de plusieurs textes de discours, afin d'identifier les caractéristiques de ce type de texte. J'aurais également pu envisager de faire écouter et visionner des discours argumentés aux élèves : le fait de les entendre et de les voir plutôt que de les lire, comme je leur avais proposé pour le discours d'Emmanuel Macron lors de la panthéonisation de Simone Veil, en aurait sûrement favorisé une meilleure compréhension pour certains, me permettant ainsi de davantage prendre en compte la diversité des élèves.

Ainsi, la séquence mise en œuvre et présentée comporte toutefois un certain nombre de limites, auxquelles il m'est possible de proposer des pistes d'amélioration.

## **B. Limites et propositions d'amélioration**

Le fait d'avoir pu mettre en œuvre ma séquence me permet également plus facilement d'en concevoir les limites et ainsi, éventuellement, d'y proposer des éléments et suggestions d'amélioration.

En premier lieu, il convient ici de préciser que je n'ai pas, pour la rédaction et la présentation orale des travaux, imposé de binômes aux élèves. Ces derniers se sont, dès lors, associés en fonction de leurs affinités. J'avais pourtant bel et bien réfléchi à une possible organisation reposant sur des binômes anticipés par l'enseignant. Pour autant, au regard des contraintes imposées par le contexte sanitaire du mois de mars 2021, j'ai fait le choix de ne pas fonctionner de la sorte, afin que les élèves aient la possibilité de travailler ensemble, selon les outils et les modalités qui leur conviennent, permettant ainsi un travail de groupe plus efficace et peu contraignant pour des élèves de Seconde. Toutefois, bien que je n'aie pas fait le choix de cette organisation, je reste intimement convaincue qu'il s'agit du fonctionnement que j'aurais dû adopter, si les conditions sanitaires me l'avaient permis. En effet, cela aurait permis que les élèves travaillent davantage la compétence du programme d'Enseignement Moral et Civique « capacité à contribuer à un travail collaboratif », en contribuant notamment à renforcer la confrontation d'idées différentes, l'entraide ainsi que la coopération. En outre, lors des deuxièmes et troisièmes séances, certains groupes et certains élèves se sont reposés sur la mise en commun des arguments à mobiliser de manière assez importante, ne procédant pas dans un premier temps à l'analyse en groupe demandée. Ainsi, je pense que la création des groupes en amont par l'enseignant, en fonction des niveaux et besoins des élèves, pourrait certainement permettre de pallier ces difficultés rencontrées.

Par ailleurs, une animation de séance à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Enseignement de Paris, assurée par M. Pascal François, IA-IPR d'Histoire-Géographie dans l'académie de Paris à la fin du mois de mars 2021, m'a permis de percevoir de nouvelles manières de travailler sur la pratique de l'oral avec les élèves. Ainsi, M. François nous a recommandé de travailler avec les élèves à partir des vidéos mises à la disposition des enseignants sur Eduscol, permettant aux élèves non seulement d'identifier mais également de visualiser les critères d'une intervention orale réussie. Cette mise en œuvre aurait certainement été particulièrement utile lors de la conduite de la première séance de ma séquence. Combinée à la démarche consistant à partir des représentations des élèves, il semble que cette mise en

œuvre puisse contribuer à davantage incarner les critères énoncés par le groupe classe, et ainsi à faire davantage sens pour les élèves. La séance animée par M. François a malheureusement eu lieu trop tard dans l'année pour que je puisse le mettre en œuvre avec mes élèves dans le cadre de cette séquence, toutefois je prévois de le faire aussi tôt que j'en aurai l'occasion.

En outre, bien que j'aie suivi ma volonté de placer les élèves aussi souvent que possible en activité afin qu'ils soient véritablement acteurs de leurs apprentissages, il me semble que cela aurait pu être encore davantage renforcé. Ainsi, une pédagogie encore plus active aurait pu conduire les élèves à travailler par la pédagogie de l'enquête par exemple, tel que cela est recommandé dans la fiche Eduscol relative à cette partie du programme d'Enseignement Moral et Civique de Seconde<sup>40</sup>. Cela aurait notamment permis, à mon sens, un travail renforcé sur les documents, et notamment sur des sources, travail primordial en histoire certes, mais également dans le cadre d'une discipline comme celle-ci, faisant une place de choix au travail sur la source et la construction de l'information. Ainsi, renforcer encore davantage la mise en œuvre d'une pédagogie active, d'un travail approfondi sur les documents, aurait certainement pu conduire, à mon sens, à une étude plus poussée de la notion de corps en tant que tel, et plus précisément des corps dominés, par exemple par le biais de leur représentation, et non uniquement au travers d'une figure de l'engagement. Toutefois, la rédaction du bulletin officiel ainsi que des contraintes de temps m'ont contrainte à opérer des choix qui, bien que me paraissant pertinents, conduisent nécessairement à laisser de côté des éléments non moins intéressants et essentiels.

De plus, la mise en œuvre de cette séquence a renforcé ma conviction que, bien que tout anticiper soit impossible, il est nécessaire de s'efforcer de le faire au maximum pour répondre aux différents questionnements des élèves et de construire des séances efficaces. Ainsi, lors de la troisième séance de la séquence et du travail sur les éléments biographiques de la vie de Gisèle Halimi, nous avons fait référence à la guerre d'Algérie ainsi qu'à la défense de Djamilia Boupacha par l'avocate. Il s'est avéré que je n'avais pas assez anticipé le peu de connaissances des élèves à l'égard de ce pan de l'histoire de France. Ainsi, pour tenir le temps que je m'étais imposé dans la construction de ma séquence, je suis passée assez, trop, rapidement sur certaines questions qui auraient mérité un éclairage plus important afin que les élèves puissent en saisir les enjeux, non seulement dans le cas de notre étude à propos des corps dominés, mais également de manière plus générale. De fait, avec davantage d'anticipation, et sans doute

---

<sup>40</sup> Fiche Eduscol – Enseignement Moral et Civique en classe de seconde

d'expérience, j'aurais sans doute consacré une plus grande partie du minutage de la séance sur la question de la Guerre d'Algérie et de ses enjeux. Bien que j'aie répondu à toutes les questions de mes élèves, ce manque de temps ne m'a pas permis de développer autant que je l'aurais souhaité les éléments abordés.

Enfin, je me pose la question du retour à effectuer sur le travail des élèves. En effet, à l'issue de leur présentation, les élèves ont eu un premier retour de leurs camarades ayant complété la grille d'évaluation durant leur présentation puis le mien. J'ai renvoyé à chaque groupe la grille d'évaluation de leur présentation complétée, afin que, s'ils le souhaitent, ils puissent la modifier et l'améliorer avant leur passage évalué. Les contraintes sanitaires m'ont ainsi permis de créer une évaluation formative pour les élèves. A l'issue de l'évaluation réalisée lors de la prochaine séance, chaque groupe se verra également remettre une nouvelle grille d'évaluation complétée par mes soins, permettant ainsi de mettre en lumière les progrès et améliorations, si toutefois il y en a. En revanche, je m'interroge quant au caractère suffisant de ce retour. En effet, il me semble qu'il ne permet pas aux élèves d'avoir un exemple modélisant, vers lequel ils pourraient éventuellement se tourner dans le cadre de travaux similaires futurs. Toutefois, il me paraît assez peu opportun de distribuer un corrigé « clés en mains » aux élèves : d'une part cela semblerait assez peu approprié au regard de la nature de l'exercice autorisant une véritable liberté, d'autre part la pertinence de distribuer un corrigé écrit en réponse à un exercice oral me semble assez lointaine. Ainsi, je pense opter pour une retranscription de la présentation orale ayant été la plus complète et pertinente, avant de proposer, en tant que fiche de remédiation facultative, un travail à partir des ressources vidéo disponibles sur Eduscol recommandées par M. François.

## Conclusion

Ainsi, nous avons commencé par effectuer une première mise au point scientifique concernant les usages et les représentations des corps amérindiens au cours de la colonisation du territoire américain par les Espagnols. Nous nous plaçons ainsi dans la lignée des travaux transformant l'historiographie à ce sujet, dans le cadre des *post-colonial studies* ainsi que des *subaltern studies* qui, depuis une vingtaine d'années renouvellent le champ de la recherche en souhaitant s'éloigner du modèle européen-centré, considérant l'Europe comme cadre de référence de ses catégories d'analyse. Cela nous a permis de sortir des représentations dites « du devenir », semblant impliquer que l'ensemble des sociétés doivent accomplir les mêmes étapes sur la voie du progrès nécessaire et de la civilisation, dont l'Europe n'a de cesse d'être présentée comme en étant le modèle le plus abouti, le plus achevé. Nous nous sommes également placés dans la lignée des travaux de l'école de la Vision des vaincus, cherchant à considérer les Amérindiens comme de véritables acteurs à part entière de leur histoire. Par ailleurs, nous avons également fait le choix de suivre le renouveau historiographique lié à la prise en compte du corps comme objet d'étude valable et sérieux.

Nous avons ainsi montré que les représentations, pratiques et usages des corps amérindiens avaient constitué un instrument particulièrement important de la colonisation occidentale, et ont été particulièrement fragilisés et modifiés par elle. En effet, nous avons dans un premier temps analysé la manière dont la domination et la colonisation du territoire américain était passée par la domination des corps. Celle-ci fut à la fois exercée symboliquement, par les représentations écrites et iconographiques réalisées des Amérindiens, que physiquement, par l'importance de la violence s'exerçant sur les corps amérindiens, ainsi que par la soumission de ces derniers à des travaux forcés conduisant à leur épuisement. Dans un deuxième temps, nous avons également étudié la fragilisation de ces corps dominés, liée à la colonisation du territoire américain par les Espagnols, se manifestant à la fois par le « traumatisme de la conquête » se répercutant sur les corps, ainsi que par le choc microbien, identifié comme le facteur le plus important de la chute démographique des populations précolombiennes. Enfin, dans un troisième temps, nous avons mis en exergue la modification des corps amérindiens et de leurs pratiques, du fait de la colonisation espagnole des territoires. Cette modification des corps et de leurs pratiques se formalise ainsi dans le métissage, le cadre qui lui est donné dans la société, mais également dans une certaine forme d'acculturation incomplète en termes de tenue vestimentaire, celle-ci étant en grande partie réservée à une

unique partie de la population l'utilisant comme manifestation de prestige. Il peut d'ailleurs être pertinent de remarquer que les corps amérindiens reproduisent aujourd'hui la colonisation par la pratique de la danse et du théâtre, lors des « danses de la conquête<sup>41</sup> ». Cette coutume liée au folklore est en effet conçue comme une *praxis* restructurante, après une colonisation ayant occasionné une déstructuration si importante des sociétés précolombiennes. Ainsi, les danses théâtrales rejouent le déroulé de la colonisation, y incluant souvent l'hommage à une figure de la résistance amérindienne, à l'instar de Tecum Uman. Le folklore conserve ainsi le souvenir de la réaction amérindienne, tout en le recréant, le rejouant avec les corps.

De fait, forts de notre première mise au point scientifique, que nous avons par ailleurs partiellement adaptée dans le cadre du chapitre dédié à ce sujet du programme d'histoire de la classe de Seconde, nous avons souhaité l'adapter dans le cadre de la mise en œuvre du programme d'Enseignement Moral et Civique. Ainsi, nous avons conduit une séquence centrée autour d'une figure de l'engagement pour la défense des corps dominés, Mme Gisèle Halimi ainsi que de la pratique de l'oral. La mise en œuvre de cette séquence nous a permis de réfléchir à la façon d'aborder puis de travailler avec des élèves adolescents sur la notion de corps, qui peut être comprise comme une thématique sensible. Malgré les adaptations requises par la situation sanitaire, nous avons pu mener à bien notre projet, et ainsi en analyser les points forts comme les limites dans la perspective d'une analyse réflexive de pratique. Les finalités civiques de cette séquence nous ont semblé relever d'une importance particulièrement primordiale puisque, selon les mots de Gisèle Halimi en 1983 : « Pour tous les combats des femmes, c'est surtout la vigilance, parce que pour les femmes peut être plus que pour les hommes, rien n'est jamais acquis ».

---

<sup>41</sup> N. Wachtel, *op. cit.* page 65

## **Bibliographie**

### **1. Publications officielles de l'Education Nationale**

- Bulletin officiel de l'Education Nationale – Programme d'histoire-géographie de seconde générale et technologique
- Bulletin officiel de l'Education Nationale – Programme d'Enseignement Moral et Civique de seconde générale et technologique
- Fiche Eduscol – Enseignement Moral et Civique en classe de seconde

### **2. Ouvrages**

- C. Bernand et S.Gruzinski, *Histoire du Nouveau Monde*, Tome 1, « De la découverte à la conquête », Fayard, 1991, 768 pages.
- T. Gomez, *Droit de conquête et droits des Indiens. La société espagnole face aux populations amérindiennes*. Armand Colin, « U », 2014, 240 pages.
- G. Halimi, *Le procès de Bobigny : Choisir la cause des femmes*, Gallimard, 2006, 288 pages.
- L. Mora-Rodríguez, *Bartolomé de Las Casas. Conquête, domination, souveraineté*. Presses Universitaires de France, 2012, 264 pages.
- C. Valenti, *Bobigny : le procès de l'avortement*, Larousse, 2010, 223 pages.
- N. Wachtel, *La vision des vaincus : les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole*, Gallimard, « Bibliothèque des histoires », 1971, 395 pages.

### **3. Chapitres d'ouvrages**

- M. Bertrand, « Chapitre 2. De la conquête à la colonisation de l'Amérique ibérique », *L'Amérique ibérique. Des découvertes aux indépendances*, Armand Colin, 2019, pp. 25-51
- G. Boëtsch et J. Thomas, « Le corps de l'Autre. Les représentations des Africains et des Amérindiens » dans *Sexualités, identités et corps colonisés*, CNRS Editions, 2019, pp. 37-43
- Gomez-Muller, « L'être-métis : l'Inca Garcilaso de la Vega », *Penser la rencontre de deux mondes. Les défis de la découverte de l'Amérique*. Presses Universitaires de France, 1993, pp. 35-64



- Norma Angelica Castillo Palma, “Le métissage en Nouvelle-Espagne XVIe-XVIIIe siècle”. Molin, Michel, et al.. *Du transfert culturel au métissage : Concepts, acteurs, pratiques*, Presses universitaires de Rennes, 2015, pp. 193-215
- B. Phan, « La colonisation espagnole », dans *Colonisation et décolonisation. (XVIe-XXe siècle)*, Presses Universitaires de France, 2017, pp. 25-36
- B. Phan, « La colonisation et les hommes », dans *Colonisation et décolonisation. (XVIe-XXe siècle)*, Presses Universitaires de France, 2017, pp. 193-211
- P. Ragon et T. Denean Sharpley-Whiting, « L’iconographie sexuelle des « sauvages » et la passion exotique et érotique » dans *Sexualités, identités et corps colonisés*, CNRS Editions, 2019, pp. 45-52

#### **4. Articles de revues**

- S. Chapuis-Després, « Histoire du corps, histoire du genre. Bilan et perspectives », *Corps*, no. 14, 2016, pp. 67-77
- C. Cunill, « L’Indien, personne misérable. Considérations historiographiques sur le statut des peuples indigènes dans l’empire hispanique », *Revue d’histoire moderne & contemporaine*, vol. 64-2, no. 2, 2017, pp. 21-38
- S. Gruzinski, « Histoires indiennes. Avancées et lacunes d’une approche éclatée », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2002, p. 1311-1321
- S. Plane, « Pourquoi l’oral doit-il être enseigné ? », *Cahiers pédagogiques*, 31 août 2015
- J. Thomas, « Le corps dans la pensée quechua », *Corps*, vol. 1, no. 1, 2006, pp. 73-79

#### **5. Rapport**

- C. Dehay, *Faire du grand oral un levier pour l’égalité des chances*, rapport remis à Jean-Michel Blanquer le 19 juin 2019

Annexes

Annexe I – Grille d'évaluation de la présentation orale

	<b>Maitrise insuffisante</b>	<b>Maîtrise fragile</b>	<b>Maîtrise satisfaisante</b>	<b>Maîtrise très satisfaisante</b>	<b>Observations éventuelles</b>
<b>Gestion du temps et répartition de la parole</b>					
<b>Respect de la forme de l'exercice (discours argumenté, destiné à convaincre)</b>					
<b>Arguments pertinents et connaissances précises</b>					
<b>Débit et volume de la parole</b>					
<b>Elocution, articulation, aisance</b>					
<b>Détachement vis-à- vis des notes</b>					
<b>Gestuelle (tenue au tableau, regards vers l'auditoire, etc)</b>					
<b>Registre de langue correct et adapté</b>					

## **Annexe II – Extrait du discours prononcé par Emmanuel Macron lors de l'entrée au Panthéon de Simone Veil le 1<sup>er</sup> juillet 2018, proposé aux élèves**

Le 5 juillet dernier, lorsque j'ai annoncé, à l'issue de l'hommage qui lui était rendu dans la Cour des Invalides, que Simone VEIL reposerait au Panthéon au côté de son époux, cette décision ne fut pas seulement la mienne. Ce ne fut pas non plus celle de sa famille qui, cependant, y consentit. Cette décision fut celle de tous les Français. C'est intensément, tacitement, ce que toutes les Françaises et tous les Français souhaitaient. Car la France aime Simone VEIL. Elle l'aime dans ses combats, toujours juste, toujours nécessaire, toujours animée par le souci des plus fragiles où elle s'engagea avec une force de caractère peu commune. La France l'aime plus encore parce qu'elle a compris d'où lui venait cette force mise au service d'une humanité plus digne. [...]

En 1948, René Cassin avait fait ratifier par l'Assemblée générale des Nations unies la Déclaration universelle des droits de l'Homme. Simone VEIL savait cependant que dans ce noble combat des droits humains, la moitié de l'humanité continuait obstinément d'être oubliée : les femmes. Elle avait vu leur soumission et leurs humiliations, elle-même avait affronté des inégalités qu'elle jugeait absurdes, dépassées. Alors elle se bâtit pour que justice soit faite aux femmes, à toutes les femmes. Justice pour les femmes détenues dans des conditions indignes, qu'elle s'efforça quand elle était magistrate d'améliorer, justice pour les femmes, leur indépendance financière, leur autonomie conjugale, leur égalité dans l'autorité parentale. Justice pour que leur qualités et talents soient reconnus et utilisés dans tous les domaines. Pour les femmes meurtries dans leur chair, dans leur âme, par les faiseuses d'anges, pour les femmes qui devaient cacher leur détresse ou la honte, et qu'elle arracha à leur souffrance en portant avec une force admirable le projet de loi sur l'interruption volontaire de grossesse, à la demande du président Valéry GISCARD D'ESTAING et avec le soutien du Premier ministre Jacques CHIRAC. Justice pour les femmes incertaines de leurs droits et de leur place dans la société, pour les femmes reléguées par les lois, les clichés, les conventions. Justice pour toutes ces femmes qui, partout dans le monde, sont martyrisées, violentées, vendues, mutilées. Avec Simone VEIL entrent ici ces générations de femmes qui ont fait la France, sans que la nation leur offre la reconnaissance et la liberté qui leur était due. Qu'aujourd'hui par elle, justice leur soit à toutes rendue. [...] Comme Jean MONNET, Simone VEIL s'est battue pour la paix et, donc, pour l'Europe. Elle qui avait vécu l'indicible expérience de la sauvagerie et de l'arbitraire savait que seul le dialogue et la concorde entre les peuples empêcheraient qu'Auschwitz ne renaisse sur les cendres froides de ses victimes. Elle se fit combattante de la paix, elle se fit combattante de l'Europe. Elle voulut l'Europe par réalisme, non par idéalisme ; par expérience, non par idéologie ; par lucidité, non par naïveté. [...]

Votre œuvre Madame fut grande, parce qu'elle s'est nourrie de vos deuils et de vos blessures, de vos fidélités et de vos intransigeances, mais aussi parce que vous l'avez entièrement vouée à la France et à la République. Tout ce que vous avez fait, vous l'avez fait aussi parce que la République vous y appelait, vous y portait, vous y encourageait. Vous avez cru en la République et la République a cru en vous. La grandeur de l'une a fait la grandeur de l'autre. C'est parce que de toutes vos forces, vous l'avez honorée qu'aujourd'hui, elle vous honore. Votre œuvre cependant n'est pas achevée. Elle entre ici dans l'histoire et dans la postérité. Puisse vos combats continuer à couler dans nos veines, à inspirer notre jeunesse et à unir le peuple de France. [...]

Vive la République, vive la France.