

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
AVIS ET RAPPORTS DU
CONSEIL ÉCONOMIQUE ET SOCIAL

*QUELLE PLACE
POUR LES FEMMES
DANS L'HISTOIRE
ENSEIGNÉE ?*

2004
Etude présentée par
Mme Annette Wiewiorka

Année 2004- N°5

NOR : C.E.S. X00000405V

Vendredi 27 février 2004

MANDATURE 1999-2004

Séance du Bureau du 16 décembre 2003

**QUELLE PLACE POUR LES FEMMES
DANS L'HISTOIRE ENSEIGNÉE ?**

**Etude du Conseil économique et social
présentée par Mme Annette Wieviorka
au nom de la délégation aux droits des femmes
et à l'égalité des chances entre hommes et femmes**

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
I - HISTOIRE DES FEMMES ET DU « GENRE »: UN EXCEPTIONNEL DÉVELOPPEMENT	5
A - L'ESSOR DE LA RECHERCHE EN MATIÈRE D'HISTOIRE DES FEMMES AUX ÉTATS-UNIS	5
B - LE DÉVELOPPEMENT DES ÉTUDES SUR LE « GENRE »	6
C - L'EXTENSION À LA FRANCE DE CE MOUVEMENT.....	7
II - RETROUVER, CONSERVER LES TRACES NÉCESSAIRES À L'ÉCRITURE D'UNE HISTOIRE DES FEMMES.....	9
A - LA BIBLIOTHÈQUE MARGUERITE DURAND	9
B - LE CENTRE DES ARCHIVES DU FÉMINISME À ANGERS.....	11
C - LE GUIDE DES SOURCES PRÉSENTES DANS LES ARCHIVES PUBLIQUES OU PRIVÉES	12
III - LA PLACE DES FEMMES DANS L'HISTOIRE ENSEIGNÉE - ÉTAT DES LIEUX	13
A - ÉTAT DES LIEUX.....	13
1. Les programmes scolaires d'histoire	13
2. Les manuels scolaires	15
B - DES INITIATIVES RÉCENTES.....	20
1. Le Colloque « Apprendre l'histoire et la géographie à l'école »....	20
2. Autres initiatives.....	23
C - LES INCITATIONS EUROPÉENNES	23
IV - PERSPECTIVES ET PISTES DE PROPOSITIONS	25
A - LES ARCHIVES	25
B - ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE ET RECHERCHE	26
C - ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE	26

ANNEXES.....	29
Annexe 1 : Vote par la délégation aux Droits des femmes et à l'égalité des chances entre hommes et femmes.....	31
Annexe 2 : Quelques relectures de l'histoire possibles.....	33
Annexe 3 : Les femmes dans la société française au 20 ^e siècle, quelques dates.....	41
TABLE DES SIGLES	43
LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	45
LISTE DE SITES INTERNET.....	47

Le Bureau du Conseil économique et social a confié, le 28 janvier 2003, à la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre hommes et femmes la préparation d'une étude intitulée « *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ?*¹ ».

La délégation a désigné Mme Annette Wieviorka comme rapporteure.

Pour son information, elle a procédé à l'audition de :

- Mme Simone Rignault, auteure d'un rapport parlementaire sur la place des femmes dans les manuels scolaires ;
- Mme Michelle Perrot, historienne, membre du Conseil national des programmes (CNDP) ;
- Mme Annie Metz, directrice de la Bibliothèque Marguerite Durand ;
- Mme Leora Auslander, professeure à l'Université de Chicago ;
- M. René Rémond, président de la Fondation nationale des sciences politiques, membre de l'Académie française ;
- Mme Geneviève Fraisse, députée européenne, directrice de recherches au laboratoire de philosophie politique et contemporaine du CNRS ;
- Mme Michelle Zancarini-Fournel, professeure à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Lyon.

La délégation a également effectué un déplacement au Centre des archives du féminisme de l'Université d'Angers, au cours duquel elle a entendu :

- Mme Christine Bard, professeure à l'Université d'Angers, présidente de l'Association « Archives du féminisme » ;
- Mme Valérie Neveu, conservatrice du centre des archives du féminisme de l'Université d'Angers ;
- Mme Corinne Bouchoux, promotrice d'un projet de cybermusée consacré à l'histoire des femmes.

Toutes les personnalités qui, par leurs travaux, la communication d'informations et les auditions, ont contribué à la préparation de cette étude voudront bien trouver ici l'expression des remerciements de la rapporteure.

¹ Le résultat du vote de l'étude au sein de la délégation figure en annexe 1.

INTRODUCTION

« Il subsiste pourtant bien des zones muettes et, en ce qui concerne le passé, un océan de silence, lié au partage inégal des traces, de la mémoire et, plus encore, de l’Histoire, ce récit qui a si longtemps oublié les femmes comme si, vouées à l’obscurité de la reproduction, inénarrables, elles étaient hors du temps, du moins hors évènements ».

Michelle Perrot, *Les femmes ou les silences de l’histoire*.²

Les débats concernant la place des femmes dans la société opposent en général ceux (celles) partisan(e)s d’une action volontariste (*l’affirmative action*, l’action positive des Américains) et ceux (celles) faisant confiance à l’évolution des mentalités.

Dans son avis « *Femmes dans les lieux de décision* », rapporté par Mme Michèle Cotta³, au nom de la section du travail, le Conseil économique et social soulignait ainsi, en décembre 2000, la nécessité de faire évoluer les mentalités en valorisant l’image des femmes. Dans cette perspective, était en particulier évoqué le problème récurrent constitué par la place limitée accordée aux femmes dans le matériel d’enseignement, et notamment dans les manuels scolaires, celle-ci se réduisant trop souvent « à la portion congrue (Jeanne d’Arc) et à des aspects frisant la caricature (les suffragettes) ou limitée à la littérature du XVII^e siècle ». Or, celle-ci a une influence directe sur l’image de la femme auprès des jeunes générations scolarisées. Et l’avis concluait : « *la non reconnaissance de la présence et de la place des femmes dans l’histoire économique et sociale de notre pays est particulièrement choquante au moment où l’actualité nous appelle au devoir de mémoire* ».

La fabrique des mentalités, leur capacité d’évolution restent chose obscure. Les spécialistes des sciences humaines et sociales mettent l’accent, selon leur discipline, sur l’influence des modèles familiaux, des médias, de la publicité ou encore de l’école, même si tous s’accordent sur le fait que, désormais, elle n’est plus, autant qu’à l’époque de Jules Ferry, le fondement de l’État et de la Nation, ni, de très loin, source unique de savoir.

Dans une démocratie, les possibilités d’intervention de l’État sont limitées, et c’est heureux. Certes, il doit légiférer pour empêcher certains excès, en matière de publicité notamment. Il ne peut interférer dans l’intimité de la sphère privée où se déplient aussi les rapports hommes-femmes. En revanche, l’État est tout à fait dans son rôle quand il intervient en finançant bibliothèques et centres de recherche, en définissant certaines orientations des politiques

² Perrot Michelle, *Les femmes ou les silences de l’histoire*.

³ Cotta Michèle, *Femmes dans les lieux de décision*, rapport et avis du Conseil économique et social présentés au nom de la section du travail, Journal officiel n° 18 du 28 décembre 2000.

scientifiques, et surtout quand, dans l'Education nationale, il définit les contenus des programmes et donne aux enseignant(e)s des directives.

Est-il besoin de préciser que la question de la place des femmes dans l'histoire enseignée ne peut être dissociée de la place toute particulière qu'occupe l'histoire dans notre pays et dans notre enseignement, ni des controverses sur ce qu'est l'histoire, discipline dont certain(e)s historien(ne)s nous disent qu'elle connaît une crise profonde.

L'Histoire a été très longtemps dans notre pays celle de la Nation (« *par définition publique et virile* »⁴) et de sa construction, de l'époque du pouvoir royal, où l'État s'est forgé, à la Révolution française, d'où naît la République, et à l'histoire de ses républiques, des guerres menées par ces différents régimes, notamment. Une histoire où seuls les événements, les guerres, les grands hommes, structurent le récit.

Ce récit, qui laisse par définition peu de place aux femmes, a été un temps abandonné dans les programmes, au début des années soixante-dix, mais nous assistons à un retour à cette histoire politique, jugée plus structurante pour les élèves. Cette tendance à l'oblitération des femmes dans l'histoire se trouve d'ailleurs confortée en ce que l'école de la République est fondée - Mme Michelle Perrot comme Mme Geneviève Fraisse⁵ y ont insisté, Geneviève Fraisse parlant même de « croyance » au cœur du métier d'enseignant(e) - sur l'Universel, un universel qui tend à obliterer toutes les différences, y compris celle des sexes. Pourtant, les enseignant(e)s retrouvent ces différences lors de l'orientation, notamment dans les filières techniques, qui demeurent fortement sexuée⁶.

Or l'universel n'est qu'un demi universel. Comme l'écrivent Georges Duby et Michelle Perrot⁷ dans l'introduction reprise dans chacun des cinq volumes de leur *Histoire des femmes en Occident*, l'histoire a été un « *métier d'hommes qui écrivent l'histoire des hommes présentée comme universelle, tandis que les murs de la Sorbonne se couvrent de fresques féminines* ».

La place infime laissée aux femmes dans l'histoire qui est enseignée contraste pourtant avec l'extraordinaire dynamisme de l'histoire des femmes, avec la multiplication de travaux universitaires - maîtrises, thèses - et d'ouvrages de très grande qualité qui ont su trouver un large public, comme l'attestent, pour ne prendre qu'un exemple, les cinq volumes publiés chez Plon en 1991-1992 de *L'histoire des femmes*, sous la direction de Georges Duby et de Michelle Perrot.

⁴ Audition de Mme Michelle Perrot devant la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre hommes et femmes du Conseil économique et social du 11 mars 2003.

⁵ Audition de Mme Geneviève Fraisse devant la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre hommes et femmes du Conseil économique et social du 10 septembre 2003.

⁶ Mitrani Monique et Couraud Geneviève, *À partir de la mixité à l'école, construire l'égalité*, contribution présentée au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre hommes et femmes du Conseil économique et social du 17 janvier 2001.

⁷ Duby Georges et Perrot Michelle, *Histoire des femmes en Occident*, Plon 1991-1992.

I - HISTOIRE DES FEMMES ET DU « GENRE »: UN EXCEPTIONNEL DÉVELOPPEMENT

« Les acquis de l'*histoire des femmes*, considérables au niveau de la recherche, passent en définitive bien plus par les médias et par le marché que par l'institution scolaire et même universitaire, qui demeure à cet égard frileuse, voire étrangement bloquée », constate Mme Michelle Perrot.

A - L'ESSOR DE LA RECHERCHE EN MATIÈRE D'HISTOIRE DES FEMMES AUX ÉTATS-UNIS

Les débuts de l'écriture de l'*histoire des femmes* sont fortement imbriqués dans les grandes années du mouvement féministe, aux États-Unis d'abord et surtout, en France dans une moindre mesure. Il faut le dire clairement : il s'agit au départ d'une histoire militante, ce qui ne veut pas dire qu'elle est sans qualités.

Il s'agissait d'abord de montrer que le passé n'était pas seulement peuplé d'hommes, qu'il y avait eu aussi des femmes. Ainsi, les premières chercheuses - car cette histoire fut, dans les débuts, l'œuvre des seules femmes - se préoccupèrent de montrer le rôle des femmes là où elles les trouvaient : dans les révolutions, par exemple. Ce fut une période où furent publiées un certain nombre de biographies de femmes célèbres, femmes politiques, mais aussi scientifiques, littéraires, artistes...

Dans le même temps, et dans un mouvement qui dépasse largement l'écriture de l'*histoire des femmes*, l'intérêt se porta sur les femmes « ordinaires », sur leurs vies « ordinaires », sur la maternité, le travail... Il s'agit de rendre les femmes visibles, pour reprendre le titre d'un ouvrage non traduit, mais qui a beaucoup influencé les chercheuses notamment américaines, *Becoming visible. Women in European history*⁸. Cette « volonté de rendre visibles les femmes comme actrices de l'*histoire*, comme sujets de recherche, comme historiennes » préside aux premiers travaux⁹.

Dans ces premières années, les études furent très nombreuses sur le travail dans un premier temps, puis sur l'*histoire des mouvements féministes*.

Jusqu'au milieu des années quatre-vingt, cette histoire s'écrit et s'enseigne en marge des institutions universitaires. Les historiennes alors réagissent. Elles ont d'abord le sentiment d'être arrivées au bout d'un chemin : elles avaient rendu « visibles » tout ce qui pouvait l'être. En revanche, leurs recherches restaient cantonnées dans un « ghetto », sans impact aucun sur l'écriture générale de l'*histoire*. Elles sentaient aussi qu'elles se trouvaient devant une impasse

⁸ Bridenthal Renate et Koonz Claudia, *Becoming visible, women in European History*, Boston, Houghton Mifflin (1997).

⁹ Virgili Fabrice, « L'*Histoire des femmes* et l'*histoire des genres* aujourd'hui », *Vingtième Siècle*, juillet-septembre 2002, p. 5.

intellectuelle. Cette histoire là ne permettait pas de comprendre les inégalités persistantes, en matière de salaire par exemple, ni les législations discriminatoires, ni tout simplement les constructions historiques du masculin et du féminin.

B - LE DÉVELOPPEMENT DES ÉTUDES SUR LE « GENRE »

Les recherches se sont donc transformées et un passage s'est effectué des études sur les femmes (*Women studies*) aux études sur le « genre » (*Gender studies*). Le « genre » n'est pas le sexe biologique, mais la construction sociale, (dont il est par là même possible d'étudier l'évolution au cours du temps) du masculin et du féminin. L'ambition alors était grande : les pionnier(ère)s de l'histoire du genre avait le sentiment qu'ils(elles) allaient renouveler l'ensemble de la science historique. Ce qui n'a pas été le cas.

Les études sur le genre, résolument pluridisciplinaires (la linguistique et la psychanalyse y prennent une grande part), ont largement trouvé leur place dans les Universités américaines. Dans chaque Université, notait Mme Leora Auslander¹⁰, professeure à l'Université de Chicago, existe un centre de recherche sur les femmes ou sur le genre, créé généralement à la fin des années soixante-dix, dans le même mouvement qui vit naître les centres d'études africaines, ou latino-américaines.

Ces centres ont, pour la plupart, cinq objectifs : coordonner la recherche sur les femmes et les questions de genre ; organiser des colloques pour faire circuler la connaissance ; vulgariser les connaissances produites par la recherche ; encourager l'enseignement du genre dans toutes les disciplines ; enfin, permettre un enseignement interdisciplinaire débouchant sur l'équivalent de la maîtrise.

Ces centres ne sont pas des départements universitaires. Des enseignant(e)s ne leur sont pas affecté(e)s. Les professeur(e)s qui enseignent l'histoire des femmes ou les études féminines ont un poste dans un département d'histoire, de sociologie, de littérature... Ainsi, pratiquement tous les départements d'histoire des Universités américaines ont au moins deux enseignant(e)s spécialisé(e)s dans ces domaines, l'un(e) s'occupant d'histoire européenne, l'autre de celle d'une autre région du monde. Ainsi existe une « masse critique » d'enseignant(e)s dans ces domaines.

Dans les domaines de l'histoire des femmes et de celle du genre, les États-Unis ont incontestablement joué un rôle de pionnier, d'inspirateur, voire de modèle, par la circulation des publications, mais aussi par l'existence de réseaux formels ou informels liant entre eux les chercheurs(ses).

¹⁰ Audition de Mme Leora Auslander devant la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre hommes et femmes du Conseil économique et social du 27 mai 2003.

C - L'EXTENSION À LA FRANCE DE CE MOUVEMENT

En dépit du développement de ces réseaux, le retard de la France par rapport aux États-Unis, et même par rapport à d'autres pays de l'Union européenne, est patent, même s'il est permis de constater certains progrès. Il reste toujours difficile de faire une carrière universitaire avec des sujets sur l'histoire des femmes, jugés « communautaristes ». Nous retrouvons ici une partie des termes du débat sur la parité. Or assimiler les femmes à une existante ou possible communauté mettant en péril l'unité de la République ne résiste pas à l'examen. Un « homme » sur deux est une femme. Réintroduire les femmes dans notre vision du passé est, au contraire, une façon d'intégrer les femmes.

Comme aux États-Unis, les débuts de l'histoire des femmes accompagnent le mouvement féministe, né dans le sillage du mouvement de 68. Ce mouvement s'est d'abord pensé comme une sorte de *tabula rasa*, dans un déni de tout ce qui avait existé avant lui, que l'on peut regrouper grossièrement sous l'appellation de « féminisme réformiste ». Comme aux États-Unis, la confusion est patente entre le militantisme et la recherche, ce qui, dans ces années de remise en cause de tous les savoirs, où beaucoup d'intellectuel(le)s ou d'universitaires refusent toute position académique ou institutionnelle, ne constitue aucunement une exception. Très vite pourtant naissent les premiers groupes de recherche, les premières revues.

Ainsi, le Centre d'études féminines de l'Université de Provence (CEFUP) est créé en 1972, reconnu en 1976. Plusieurs revues voient le jour, en général éphémères : *Questions féminines* (1977), *La revue d'en face* (1977), *Le Bulletin d'information des études féminines* (1978), *Pénélope*, *Pour l'histoire des femmes* (1979), qui cesse sa parution en 1985, après treize numéros. Surtout, en 1973-1974, Mmes Michelle Perrot, Fabienne Bock et Pauline Schmidt intitulent leur séminaire « *Les femmes ont-elles une histoire ?* ».

Les années quatre-vingt voient, comme aux États-Unis, tout à la fois le reflux de cette histoire « militante » et le désir d'une institutionnalisation. La manifestation la plus éclatante de cette mutation, en un temps somme toute relativement court, est l'important colloque « *Femmes, féminisme, recherche* », soutenu par le Centre national de la recherche scientifique (CNRS), qui se tient à Toulouse en 1982. Ce très grand colloque (144 communications, 800 participantes) atteste la vigueur d'un champ en formation. Dans la foulée, Mme Yvette Roudy obtient la création de trois postes à l'Université spécialisés dans l'histoire des femmes. C'est une première. Cela peut paraître peu, mais c'est davantage qu'aujourd'hui. Dans ce domaine, comme dans d'autres touchant aux femmes, rien n'est jamais acquis et chaque progrès peut être remis en cause.

Davantage que l'Université, très liée en France à l'enseignement secondaire, avec notamment la lourde charge que constitue la préparation des concours de recrutement (CAPES, Agrégations), le CNRS jouit d'une grande marge de liberté, en pouvant notamment lancer des actions thématiques programmées qui assure le financement de projets.

Ainsi, en 1983, une action programmée : « *recherches féministes et recherche sur les femmes* » est lancée, qui finance 68 programmes. Cette action marque en quelque sorte la normalisation des recherches sur le féminisme, leur institutionnalisation, alors que les grands combats qui l'ont mobilisé - pour l'essentiel celui sur la liberté de la contraception et la légalisation de l'avortement - ont été victorieux. Les travaux obéissent désormais aux normes académiques, même si l'horizon, pour les chercheuses de cette génération, reste toujours un horizon militant.

À la fin des années quatre-vingt, l'État se désengage au moment où, dans d'autres pays européens, les initiatives se multiplient. Il n'existe aujourd'hui en France que deux chaires consacrées à l'histoire des femmes, même si, ça et là, des enseignant(es) chercheur(e)s - Françoise Thébaut, professeure des Universités, par exemple - ont soutenu une thèse et une habilitation à diriger des recherches consacrées à l'histoire des femmes et enseignent, parmi leurs autres cours, l'histoire des femmes ou du genre.

Cette faiblesse de la place de l'histoire des femmes dans les institutions de recherche et d'enseignement supérieur contraste avec la vitalité toujours croissante de la recherche. En 1997 naît *Clio, Histoire, femmes et sociétés*, première revue universitaire consacrée à l'histoire des femmes. Le colloque de Rouen de 1997 (publié en 1998) pose la question : une histoire sans les femmes est-elle possible ?

En 2000, est créée une société internationale d'étude des femmes sous l'ancien régime. La même année est aussi créée « Mnemosyne : Association pour le développement de l'histoire des femmes et du genre » qui, en octobre 2003, a remis son premier prix en histoire des femmes à une étudiante de l'Université de Paris I, auteure d'une biographie intellectuelle d'Andrée Viollis, journaliste et grand reporter.

Les premiers manuels à l'usage de l'enseignement supérieur paraissent : celui de M. Yannick Ripa, *Les femmes actrices de l'histoire de France, 1789-1945* (SEDES, 1999)¹¹ et celui de Mme Christine Bard, *Les femmes dans la société française au XX^e siècle* (Colin, 2001)¹².

Les numéros spéciaux de revue se multiplient : « Les femmes et la guerre » (*Guerres mondiales et conflits contemporains*, juin 2000)¹³ ; « Sexualité et domination » (*Cahiers d'histoire*, 2001)¹⁴ ; « Féminin et masculin » (*Mouvement social*, janvier 2002)¹⁵ ; « Histoire des femmes, histoire des genres » (*Vingtième siècle*, automne 2002)...

¹¹ Ripa Yannick, *Les femmes actrices de l'histoire de France, 1789-1945*, SEDES, (1999).

¹² Bard Christine, *Les femmes dans la société française au XX^e siècle*, Armand Colin, (2001).

¹³ Article « Les femmes et la guerre », in *Guerres mondiales et conflits contemporains*, juin 2000.

¹⁴ Article « Sexualité et domination », in *Cahiers d'histoire*, (2001).

¹⁵ Article « Féminin et masculin », in *Mouvement social*, (janvier 2002).

Or, le résultat de ces travaux de haute qualité ne trouve pratiquement pas de traduction dans l'enseignement supérieur. La quasi totalité des étudiant(e)s d'histoire suivent un cursus dans lequel l'histoire des femmes ou l'histoire du genre n'est jamais évoqué. Ces étudiant(e)s deviendront pourtant, pour une partie d'entre eux, des enseignant(e)s. Parmi les raisons qui expliquent la difficile entrée de l'histoire des femmes et du genre dans l'enseignement supérieur, peut-il, faut-il insister sur l'image négative qui lui est parfois associée, et qui tient partiellement aux conditions de son émergence ? L'histoire des femmes et du genre est parfois confondue avec le féminisme radical qui a contribué à son émergence, et dont elle s'est pourtant très largement détachée pour devenir un champ de recherche autonome et pertinent en lui-même. Pour certains et certaines, faire l'histoire des femmes et l'enseigner serait synonyme, nous y avons déjà fait allusion, de « communautarisme », mot connoté péjorativement dans notre pays. C'est oublier que les sociétés, les « communautés » parfois revendiquées, sont toutes, sans exception aucune, composées d'hommes et de femmes, que les rapports hommes/femmes traversent toutes les sociétés et toutes les époques, et qu'une histoire sans les femmes n'est que l'histoire de la moitié de l'humanité.

II - RETROUVER, CONSERVER LES TRACES NÉCESSAIRES À L'ÉCRITURE D'UNE HISTOIRE DES FEMMES

Une chaîne lie indissolublement l'écriture de l'histoire, c'est-à-dire la recherche, et son enseignement dans les Universités, où sont formés les futur(e)s enseignant(e)s, qui seront aussi les rédacteur(e)s des manuels. Il ne peut y avoir d'enseignement d'une histoire qui n'a pas été écrite. Il ne peut y avoir de recherche, d'écriture de l'histoire, sans sources, principalement les archives, qui sont les traces que le passé nous a léguées. Or les « silences de l'histoire », en ce qui concerne les femmes, font très largement écho au silence des sources, au silence des archives, comme l'a montré Michelle Perrot.

A - LA BIBLIOTHÈQUE MARGUERITE DURAND

Fondée officiellement en 1932, cette bibliothèque a été pensée et voulue par Marguerite Durand. Née en 1864, comédienne, cette jeune femme belle, élégante, talentueuse, abandonne le théâtre quand elle épouse, en 1888, un avocat, Georges Laguerre, passionné de politique qui s'engage aux côtés du général Boulanger.

Marguerite Durand est alors introduite dans les milieux politiques et journalistiques et se lie d'amitié avec de grandes figures de l'époque, la journaliste Séverine, notamment.

Après le suicide du général Boulanger, Marguerite Durand quitte son mari, et entre au *Figaro*. En 1896, *le Figaro* l'envoie au congrès féministe international qui se tient à Paris. C'est, comme le disent ses biographes, son chemin de Damas. Elle se convertit au féminisme et fonde, peu de temps après le

Congrès, *La Fronde*, un journal quotidien de décembre 1897 à mars 1903, mensuel pendant les deux années qui suivent, et dont la particularité est de n'employer que des femmes.

Ce journal n'est pas un journal « féministe » en ce qu'il se consacrerait uniquement aux luttes des femmes pour l'égalité ; c'est un journal, selon l'expression même de Marguerite Durand, « comme les autres », comportant des informations générales, politiques, économiques, littéraires, sportives et qui n'omet pas les cours de la Bourse, alors que la Bourse reste interdite aux femmes jusqu'aux années 1960. Marguerite Durand doit obtenir des autorisations spéciales pour que ses journalistes puissent pénétrer dans des lieux alors interdits aux femmes, comme l'Assemblée nationale.

Au siège du journal se trouve un salon de thé, mais aussi une bibliothèque, noyau de l'actuelle bibliothèque, dont l'objectif est de mettre à la disposition des journalistes une documentation sur les femmes. Tout un travail de confection de dossiers de presse sur les thèmes concernant les femmes : divorce, code civil, droit de vote... est effectué. Après la disparition de *la Fronde*, Marguerite Durand se consacre aux luttes des femmes, notamment dans le domaine du travail.

Elle participe à toutes les grandes campagnes de l'entre deux guerres, concernant les droits des femmes, mais surtout, elle pense - et en cela elle est une pionnière - qu'il manque en France un grand centre où la mémoire des femmes puisse être conservée.

Elle s'inquiète aussi du devenir des archives des associations féministes et féminines. Ces archives sont souvent conservées par la présidente, par la secrétaire, par un membre du conseil d'administration... L'association déménage, ou la personne qui détient les archives meurt. Les archives alors s'égarent, ou sont détruites. C'est ce dont s'inquiète Marguerite Durand. Pour sa part, elle collecte tout ce qui concerne les femmes : les livres, mais aussi les périodiques, les revues, des manuscrits, des correspondances, des photographies.

Elle songe à créer une Maison des œuvres et institutions féministes, avec une grande place pour les archives des associations de femmes. Elle échouera dans ce projet, mais réalisera la bibliothèque. Elle décide en effet de léguer son fonds à la ville de Paris, qui l'accepte lors de la séance du conseil municipal du 31 décembre 1931. La bibliothèque est fondée officiellement en 1932. Elle s'installe dans un petit local de la mairie du V^e arrondissement, sous les toits, et Marguerite Durand la dirige jusqu'à sa mort, en 1936. La bibliothèque déménage en 1989 dans le XIII^e arrondissement.

À la Bibliothèque Marguerite Durand ne travaillent que sept personnes, ce qui lui impose de n'être ouverte que les après-midi, le reste du temps étant occupé au traitement des documents. Ceux et celles qui y travaillent n'ont guère le temps pour accomplir ce qui est au cœur de sa vocation, la localisation et la collecte d'archives.

La bibliothèque n'est pas informatisée. Elle dépend de la ville de Paris, d'où provient la totalité de son budget. Malgré un déménagement dans des locaux plus spacieux, ceux de la Bibliothèque municipale du XIII^e arrondissement de Paris, la Bibliothèque Marguerite Durand ne peut accueillir que des fonds d'archives de petit volume. C'est, en partie, ce qui explique la constitution du Centre des archives du féminisme à Angers.

B - LE CENTRE DES ARCHIVES DU FÉMINISME À ANGERS

Le Centre des archives du féminisme à Angers a été créé, en 2000 à la Bibliothèque universitaire d'Angers par une convention entre l'Université d'Angers et l'Association archives du féminisme. L'objectif était de sauver de façon urgente les archives, en établissant un lien entre les acteurs(trices) du féminisme, personnalités ou associations, et les personnes (étudiant(e)s, chercheur(e)s...) intéressées par l'histoire des femmes et du féminisme.

Inauguré le 18 avril 2001, le centre bénéficie d'un partenariat avec la formation « Histoire et métiers des archives » de l'Université d'Angers. Ainsi, les fonds privés qui y sont déposés sont rapidement classés et inventoriés par des étudiant(e)s de maîtrise et de Diplôme d'enseignement supérieur spécialisé (DESS). Il est aussi lié au Centre d'histoire des politiques et des régulations sociales (HIRES) de l'Université d'Angers, où Mme Christine Bard, spécialiste de l'histoire des femmes au XX^e siècle, maîtresse de conférence, organise, depuis 1996, des journées d'études et des colloques portant sur l'histoire des femmes, du féminisme et de l'antiféminisme.

Outre les revues (140 titres) et les ouvrages sur les femmes et le féminisme (quelque 700), le Centre possède des fonds de premier intérêt pour l'histoire des femmes. Ce sont des fonds de personnalités ayant joué un rôle de premier plan dans l'émancipation des femmes, comme Cécile Brunschvig (1877-1946), présidente de l'Union française pour le suffrage des femmes, membre du parti radical-socialiste, sous-secrétaire d'État à l'Éducation nationale en 1936 dans le premier gouvernement Léon Blum, avec deux autres femmes (le prix Nobel Irène Joliot-Curie, sous-secrétaire d'État à la Recherche et l'ancienne institutrice Suzanne Lacore, sous-secrétaire d'État à la Protection de l'enfance), alors que les femmes n'ont toujours pas le droit de vote. Ses archives avaient été pillées par les Allemands pendant l'Occupation, comme celles d'autres personnalités politiques désignées comme juives par les occupants nazis ou l'État français, Léon Blum ou Georges Mandel. Transportées à Moscou après la prise de Berlin par les Soviétiques, récupérées par la famille en 2000, elles sont désormais consultables.

Yvette Roudy, ministre des Droits de la femme (1981-1986), présidente de l'Assemblée des femmes, a déposé en 2001 au Centre des archives du féminisme ses archives personnelles, qui rendent compte de sa vie militante et politique, ainsi que de la documentation imprimée : ses propres publications, les plaquettes et affiches du ministère des Droits de la femme.

Mme Florence Montreynaud, journaliste, écrivain, militante féministe, fondatrice des « Chiennes de garde », y a déposé la documentation sur le féminisme et l'histoire des femmes qui a servi à la rédaction de ses ouvrages, ainsi que les archives de l'Association des femmes journalistes, dont elle fut présidente, de l'association « Elles sont pour » et des photos de l'Agence France presse (AFP).

Le Centre conserve également les archives du Conseil national des femmes françaises, la plus ancienne association féministe encore en activité ; créée en 1901 pour fédérer de nombreuses associations défendant les droits des femmes ainsi que des œuvres féminines philanthropiques, elle représenta la France au Conseil international des femmes. Ces archives permettent de restituer une activité multiforme concernant aussi bien la lutte pour la paix que celle pour le suffrage féminin, l'hygiène et l'assistance, la lutte contre la prostitution organisée...

Le site du Centre des archives du féminisme fournit aux chercheurs tous les renseignements pratiques et tous les instruments de travail disponibles. Il informe sur les activités du centre, sur les dernières acquisitions, sur les travaux de classement en cours. Il publie en ligne les inventaires des fonds et un choix de documents numérisés.

Ce centre, implanté dans une Université, met en oeuvre une véritable synergie entre les chercheurs, les militants et les associations.

C - LE GUIDE DES SOURCES PRÉSENTES DANS LES ARCHIVES PUBLIQUES OU PRIVÉES

Les deux centres spécialisés que nous venons d'évoquer n'ont pas le monopole de l'archivage des papiers concernant les femmes ou le féminisme. Certains fonds de grande importance se trouvent à la Bibliothèque de documentation internationale contemporaine (BDIC), sur le campus de Nanterre, à la Bibliothèque historique de la ville de Paris, rue Pavée, ou encore dans les archives nationales ou départementales. C'est pourquoi un guide des sources, permettant aux chercheurs de se repérer dans toutes les sources, privées ou publiques, concernant l'histoire des femmes ou du féminisme, revêt une importance considérable.

L'élaboration de ce guide des sources est l'un des projets de l'association Archives du féminisme. Ce projet prend exemple sur celui du Québec ou de la Belgique, qui a publié un « *Répertoire des sources du féminisme en Belgique* », en 1993. La responsable de ce guide, Mme Odile Krakovitch, insiste sur un certain nombre de difficultés : comment définir une femme féministe ? George Sand, par exemple, peut-elle être considérée comme féministe ? Finalement, les auteur(e)s du guide se sont donné(e)s comme définition : est féministe « *toute personne ou association qui, durant les deux derniers siècles, aura oeuvré pour l'égalité des sexes et la défense des droits des femmes* ».

On pourrait penser qu'il suffit de repérer les sources sans consacrer des lieux spécifiques aux archives des femmes et du féminisme. Nous ne le pensons pas. Ces lieux spécifiques participent de la visibilité qu'il est important de donner aux femmes dans l'histoire.

III - LA PLACE DES FEMMES DANS L'HISTOIRE ENSEIGNÉE - ÉTAT DES LIEUX

L'histoire telle qu'elle est enseignée dans les écoles primaires, les collèges, les lycées, a été le plus souvent l'histoire des événements, de la succession des règnes et des régimes, des guerres et des batailles. Cet enseignement de l'Histoire nourrit un lien particulièrement étroit avec l'Histoire universitaire, notamment par le biais de la préparation aux concours de recrutement. Or, nous l'avons vu, pour les historien(ne)s, y compris ceux des *Annales*, à quelques exceptions près (Georges Duby notamment) les femmes étaient invisibles. L'École enregistre ce déni d'historicisation. Cependant, encouragées par la politique européenne, des évolutions se font jour.

A - ÉTAT DES LIEUX

1. Les programmes scolaires d'histoire

Lors de son audition par la délégation, Mme Zancarini-Fournel, professeure à l'IUFM de Lyon, a traité de manière détaillée des aspects concernant les femmes dans les programmes scolaires actuels. Nous reprenons ici, pratiquement telle quelle, sa présentation des programmes.

1.1. Les programmes en eux-mêmes

À l'école primaire¹⁶, « *l'élève commence à comprendre le rôle des femmes et des hommes et des groupes humains anonymes, dans le surgissement des événements, et dans l'évolution politique, sociale et culturelle. [...] Chaque époque a été marquée par quelques personnages majeurs, dans l'ordre politique, mais aussi littéraire, artistique ou scientifique. On n'oubliera pas pour autant le rôle de groupes plus anonymes, ni celui des femmes, dont on soulignera la faible place dans la vie publique. Ces hommes et ces femmes, comme les événements, sont présentés aux élèves à travers des récits de l'époque [...]*

 ».

Dans le programme du cycle d'approfondissement (le XIX^e siècle, 1815-1914), les aspects concernant les femmes sont les suivants : « [...] En France, la République s'installe durablement, consolide les libertés fondamentales et développe l'instruction, mais consolide la femme dans une position d'infériorité face à l'homme, comme partout en Europe. [...] ».

Figure également parmi les « *points forts [...] l'inégalité entre l'homme et la femme, exclue du vote et inférieure juridiquement* ».

¹⁶ Qu'apprend-t-on à l'école maternelle, qu'apprend-on à l'école élémentaire ?

Au collège, la place des femmes apparaît très limitée dans les repères d'histoire proposés sur les trois cycles : « [...] 1789 : [...] Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. [...] 1848-1852 : seconde République (suffrage universel - abolition de l'esclavage). [...] 1944 : droit de vote des femmes ».

Au lycée (séries générales) :

En seconde¹⁷, le chapitre 1, « *Un exemple de citoyenneté dans l'Antiquité : le citoyen à Athènes au V^e siècle avant J-C* », fait état d'une conception restrictive de la citoyenneté (*in thèmes proposés*) : « *Il faut en outre souligner la conception restrictive de la citoyenneté que développe Athènes au V^e siècle, et insister sur les limites de la démocratie athénienne : une citoyenneté fondée sur le droit du sang (mais refusée aux femmes), qui exclut les étrangers et les esclaves et dont le fonctionnement est imparfait* ». Dans le cadre du point 5, la Révolution et les expériences politiques en France jusqu'en 1851, une attention particulière est accordée à l'exclusion persistante des femmes de la vie politique, et à la difficile abolition de l'esclavage.

En première¹⁸, « *les développements historiographiques des vingt dernières années et les enjeux contemporains invitent à choisir quelques thèmes clés pour étudier les rôles et le statut des femmes, tant en France (exclusion durable du vote, impact complexe de la Première Guerre mondiale, émancipation multiforme des années 1960 et 1970...) que dans le reste du monde* ».

Le chapitre 2, consacré aux Français dans la Première Guerre mondiale, prévoit, « *après avoir décrit l'entrée en guerre, d'étudier les manières dont les Français vivent le conflit, en insistant sur le fait que la société dans sa quasi-totalité est touchée par le deuil. Une ouverture sur certains prolongements de la Grande Guerre (apaisement des luttes religieuses, organisation du souvenir, évolution des rôles féminin et masculin...) achève l'étude* ».

1.2. Les recommandations complémentaires

Les programmes ne sont jamais livrés « bruts » aux enseignant(e)s. Ils sont en général assortis de commentaires qui en orientent la signification et les usages que doivent ou peuvent en faire les enseignant(e)s, toujours largement maîtres à bord dans leur classe. C'est ce que Mme Michelle Zancarini-Fournel appelle « l'implicite ».

À l'école primaire, « *l'histoire et la géographie fournissent enfin un appui solide à l'éducation civique par les savoirs qu'elles apportent et la méthode critique qu'elles développent. Plus largement, la comparaison avec des sociétés différentes dans le temps et l'espace doit permettre à l'élève de se construire une identité forte, à la fois sûre d'elle-même et ouverte, fondée sur la conscience de s'inscrire dans un héritage et de participer à l'aventure d'un espace commun à tous les hommes*

¹⁹ ».

¹⁷ B.O. hors série n°6 du 30 août 2000 et commentaires.

¹⁸ B.O. du 30/10/02 programmes du cycle terminal.

¹⁹ Introduction aux programmes du cycle des approfondissements, p. 159.

Au collège, « enseigner l'*histoire et la géographie*, c'est enfin chercher à donner aux élèves une vision du monde - c'est l'un des rôles de la géographie - et une mémoire - c'est l'une des fonctions de l'*histoire*. L'*histoire et la géographie* aident à constituer ce patrimoine [...]. qui permet à chacun de trouver identité. Cette identité du citoyen éclairé repose sur l'appropriation d'une culture »²⁰.

Au lycée (séries générales et technologiques), « [...] les programmes d'*histoire géographie* permettent [...] la compréhension du monde contemporain, par l'étude de moments historiques qui ont participé à sa construction et par celle de l'action actuelle des sociétés sur leurs territoires ».

Au lycée professionnel, « les programmes d'*histoire et de géographie* ont pour ambition première de contribuer, au sein de l'enseignement général, à ouvrir l'intelligence des élèves, des apprentis et des adultes en formation à une compréhension du monde d'aujourd'hui. En effet, l'enseignement de l'*histoire et de la géographie* entend pouvoir donner à tous les candidats des éléments forts de culture commune qui leur permettront d'être autonomes dans leurs choix et leurs opinions et d'exercer une citoyenneté responsable. Il s'agit aussi [...] de conforter la formation reçue au collège et, pour tous les candidats, d'aborder des sujets de réflexion en prise avec les grands problèmes de société actuels. Voir pour les Certificats d'aptitude professionnelle (CAP), le thème 5 du nouveau programme : La démocratie contemporaine en France et en Europe. »

Au lycée (séries technologiques), « les programmes d'*histoire et de géographie* des séries technologiques s'inscrivent, comme ceux des séries générales, dans la continuité des programmes de la classe de seconde. Leurs finalités, en *histoire comme en géographie*, sont identiques : donner aux élèves les connaissances et les outils intellectuels qui leur permettent de comprendre le monde contemporain et les rendent ainsi capables d'agir en citoyens responsables ».

Il s'agit bien d'implicite. Comme on le voit, rien n'est dit explicitement dans l'énoncé des finalités de l'enseignement de l'*histoire* sur la question qui nous préoccupe : comment l'enseignement de l'*histoire*, un enseignement qui rendrait les femmes « visibles », peut-il contribuer au combat pour l'égalité entre les hommes et les femmes ?

2. Les manuels scolaires

Les manuels scolaires sont la transposition des programmes et des documents d'accompagnement qui sont des commentaires de ces programmes. Part la plus facilement appréhendable de l'enseignement, davantage que les pratiques des enseignant(e)s dans les classes, ils ont, depuis plusieurs décennies, attiré l'attention. Ainsi, un certain nombre de rapports officiels et d'études permettent de rendre compte de la place donnée aux femmes dans l'*histoire enseignée*.

²⁰ Programmes des collèges, cycle d'adaptation (in « Un projet pour le collège »).

Jusqu'au milieu des années soixante-dix, la question même ne se pose pas. Comme le montrent Mme Simone Rignault et M. Philippe Richert dans leur rapport au Premier ministre, M. Alain Juppé, sur les manuels scolaires (tous les manuels, pas seulement ceux d'histoire), les femmes y sont représentées de façon stéréotypée. Reprenons un seul des nombreux exemples que donnent les auteur(e)s du rapport : « *Le Président prend un bain de foule, Jeanne prend un bain de soleil* ».

Depuis lors, une certaine évolution a toutefois tendu à se faire jour, au moins dans les manuels d'histoire. Il semblerait en effet que, grâce aux efforts de diverses personnalités, malgré le non-fonctionnement de l'instance chargée d'évaluer de ce point de vue les manuels, les stéréotypes sexistes en aient largement disparu.

En revanche, malgré une forte présence dans l'espace public des questions liées à l'égalité des droits et des chances, malgré un dynamisme certain de la recherche en histoire des femmes, dont témoigne un grand nombre de publications, les évolutions restent beaucoup plus mesurées en ce qui concerne la place des femmes dans les manuels : Mme Michelle Perrot constate ainsi justement « *l'extrême faiblesse de la place des femmes dans une histoire qui est énoncée au masculin* ».

Dans son ouvrage paru en 1999²¹, Mme Denise Guillaume, inspectrice honoraire de l'Education nationale, montre que cette absence des femmes de l'histoire enseignée est manifeste dès la fondation de l'école républicaine de Jules Ferry. Pour poser ce constat, elle s'appuie notamment sur l'ouvrage *Le Tour de la France par deux enfants*, qui a façonné les mentalités de générations d'écoliers depuis sa parution, en 1877. (Pierre Nora a fait de ce « *petit livre rouge de la République* », sous la plume de Jacques et Mona Ozouf, un des lieux de mémoire de la République²²).

Or, si l'auteur est une femme, comme on le saura en 1910, Augustine Fouillée, qui écrit sous le pseudonyme de G. Bruno, les femmes sont absentes d'un ouvrage qui s'est vendu à plus de 6 millions d'exemplaires de 1877 à 1901. Ce qui montre bien que le genre de l'histoire ne dépend pas fondamentalement de celui de l'historien(ne) qui l'écrit.

André et Julien, les deux orphelins lorrains qui, à l'automne 1871, après l'annexion, franchissent clandestinement la frontière, rencontrent, dans leur tour de l'Hexagone, les statues des grands hommes érigées dans chaque ville de France. Aucune femme, si ce n'est Jeanne d'Arc, - « *écrit Darc, sans apostrophe, pour rendre plus roturier le nom de Jeanne* », (comme le constate Mme Michelle Perrot), définie comme « *une noble fille du peuple de France* » -

²¹ Denise Guillaume, *Le destin des femmes et l'école, manuels d'histoire et société*, L'Harmattan, 1999.

²² Jacques et Mona Ozouf, « Le tour de la France par deux enfants », in Pierre Nora (sous la direction), *Les Lieux de mémoire. I - La République*, pp.291-321, Paris, Gallimard, 1984).

et la mère aubergiste chez qui les enfants, quand ils sont fatigués, viennent se reposer.

Ce livre a fait l'objet d'études approfondies, notamment par Daniel Halévy qui en recensa, en 1937, les silences. Mais celui sur les femmes ne figure pas parmi eux.

L'histoire française enseignée affectionne les « grands hommes », dont on retrouve quelques galeries de portraits dans certains manuels que nous évoquerons plus loin. En cela, elle reflète aussi un intérêt des chercheur(e)s et du public. Après une éclipse, la biographie est (re)devenue un genre à la mode.

Il conviendrait de se demander, si l'on souhaite conserver, pour l'enseignement, ce cadre conceptuel de grandes figures qui ont modelé l'histoire, ce que serait une « grande femme ».

Dans son ouvrage, et pour la période actuelle, Mme Denise Guillaume remarque que les noms de femmes sont d'une extrême rareté dans les manuels du primaire, à l'exception permanente de Jeanne d'Arc, dont la représentation (bien des études ont été écrites sur ce thème) est erratique, avec toutefois, permanents, les traits qui caractérisent son identité féminine : elle n'a pu être grande qu'en étant pucelle ; elle s'efface devant sa mission, le service du roi et de la patrie ; elle ne recherche pour elle-même aucun pouvoir ; elle est victime. « *Elle réconcilie en sa personne le service de la France et l'identité féminine* » écrit Mme Michelle Perrot. L'exception est ainsi coulée dans le moule d'un éternel modèle féminin.

Les quelques autres femmes présentées parfois dans les manuels de l'enseignement primaire, rarement toutes dans le même manuel, sont de trois types, analysés par Mme Denise Guillaume :

- les héroïnes populaires : Jeanne, Blandine mangée par les lions, toutes deux héroïnes et victimes ; Jeanne Hachette, enfin, dont le caractère exceptionnel est souligné ;
- les reines et les régentes, en général mauvaises. Michelet, par exemple, voit en Catherine de Médicis (1519-1589) le symbole du « pôle noir » de la féminité : la femme politique. Le pôle blanc est la maternité. Jamais, pourtant, n'est évoquée la loi salique, qui interdit aux femmes d'accéder de plein droit à l'exercice du pouvoir royal. Auparavant, sous les Mérovingiens, par exemple (481-750), certaines reines, à l'image de Clotilde, femme de Clovis, ou de Brunehaut, avaient pourtant de vrais pouvoirs, et cela ne nuit pas pour autant à leur image ;

La reine n'est désormais plus que la femme ou la mère du roi. Cette oblitération de la loi salique et de ses conséquences est regrettable pour l'image des femmes. Celles-ci ne régnant plus, contrairement à d'autres pays, elles n'apparaissent donc jamais au premier plan, sauf

dans les périodes de régence, où l'affaiblissement du pouvoir central favorise en général des troubles ;

Bien plus, l'unification relative du royaume de France, à partir de la fin du Moyen-Âge, favorise la recherche d'unions avec des princesses étrangères. De ce fait, la figure de la femme dans l'histoire apparaît sous le double signe négatif de la Régente (qui n'est donc pas le souverain légitime) et de l'étrangère ;

Participant de ce type de figure diverses reines, telles Catherine et Marie de Médicis, ou Anne d'Autriche ;

- les femmes d'influence, Mme de Maintenon ou la Pompadour qui, pour la plupart, sont présentées comme devant leur position à leurs charmes plus qu'à leur génie.

D'une façon générale, très peu de femmes créatrices sont de même évoquées dans les manuels de l'enseignement primaire : Mme de Sévigné, très rarement, d'autres figures, comme Mme de La Fayette, Mme Vigée-Lebrun ou Camille Claudel, par exemple, n'étant jamais évoquées.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, Mme Catherine Marand-Fouquet s'est notamment penchée sur la représentation dépréciée des femmes lors de la Révolution française. La frivole de Marie-Antoinette est, pour les révolutionnaires, une justification supplémentaire pour exclure les femmes du droit de vote. Charlotte Corday est violente et présentée sur arrière plan de « tricoteuses », archétypes des mégères. Quant à Joséphine de Beauharnais, Bonaparte la répudie ; elle est, comme Marie-Antoinette, non seulement frivole, mais surtout stérile.

Olympe de Gouges, auteure de la Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne, texte connu du féminisme du monde entier, et qui, déplorant que les femmes ne soient pas considérées comme de véritables citoyens, déclarait en septembre 1793 : « *la femme a le droit de monter sur l'échafaud, elle doit avoir également celui de monter à la tribune* », n'est évoquée que dans un seul manuel récent.

Certes, Mme Catherine Marand-Fouquet, comme d'ailleurs Mme Geneviève Fraisse lors de son audition, souligne que, à la suite de consignes pédagogiques, des femmes apparaissent en groupe, anonymes, dans la vie quotidienne ou dans le travail (filatures notamment) surtout sous la forme d'illustration (notamment dans le cadre de reproduction de tableaux de Le Nain ou de Millet). Mais ces photos sont rarement commentées. Ainsi, selon le mot de Mme Michelle Perrot, « *on a introduit ces photos comme un remord, sans vraiment les intégrer* ».

« *Par contre, des femmes dans la révolution industrielle, des femmes ouvrières, on ne parle pratiquement pas, comme si la révolution industrielle était un acte viril, produit de la technique des grands métiers virils que sont les mines et la métallurgie* », note encore Mme Michelle Perrot. Il suffit pourtant de relire

Germinal pour voir la place tenue dans la réalité par les femmes qui, alors, descendaient, elles aussi, au fond, dans les mines, ou de prendre en compte les réalités de l'industrie textile, où les femmes représentaient une grande part de la main d'œuvre.

Les manuels les plus récents (2000-2003) attestent, pour certains d'entre eux, un relatif souci de prendre en compte l'histoire des femmes. Le bilan reste pourtant très inégal selon les éditeurs et les auteurs de manuels, qu'ils soient des hommes ou des femmes, certains faisant complètement l'impasse sur la question.

Or, si les contenus des programmes sont fixés au plan national, les manuels sont édités par des maisons d'éditions privées, et le choix de tel ou tel manuel pour faire cours est laissé au bon vouloir des enseignant(e)s.

Prenons quelques exemples :

- le manuel pour le cycle 3 de l'enseignement primaire de chez Nathan semble ne s'adresser qu'aux seuls garçons (*« Avec ton manuel "Gulliver" tu trouveras toute l'année une aide dans ton travail d'historien »*). Aucune femme n'est évoquée, ni dans le texte, ni dans la très riche iconographie pour « les temps préhistoriques », Trois femmes en tout et pour tout sont présentes pour l'ensemble du manuel : Jeanne d'Arc, Louise Michel et Marie Curie ;
- le manuel Belin de 6^{ème} (2000) évoque les femmes dans la catégorie des « non citoyens », de la démocratie athénienne. Il n'omet pas les « femmes athlètes » dans la page consacrée aux loisirs dans le monde romain, montrant ainsi ce qu'il est possible de faire. Pourtant, le manuel de 3^{ème} du même éditeur, dans le récapitulatif des connaissances qui devraient être acquises en fin de 3^{ème}, présenté sous forme de notices biographiques assorties de portraits, ne présente aucune figure de femmes.
- dans la cinquantaine de biographies (d'Aristote à Voltaire, en passant par Copernic, Krupp et Verdi) que propose Nathan aux élèves de 3^{ème}, aucune femme n'est présentée, pas même Jeanne d'Arc.

Quand les femmes sont présentes, elles le sont souvent par le biais de dossiers, pouvant servir aux enseignant(e)s pour la préparation de leur cours, notamment à l'étude de documents, comme celui intitulé « *Peut-on parler en France de parité ?* » (Magnard, 3^{ème}) ou « *Les femmes en France depuis 1945* » (Nathan, 3^{ème}), « *Les femmes et la Révolution* » (Bordas, Seconde, 2001), « *Citoyennes ?* » (Nathan, Seconde, 2001), « *Les femmes et la guerre* » (Hatier, Première). Ces dossiers dénotent un réel progrès. Ils rendent effectivement les femmes « visibles » et incitent à réfléchir sur des questions qui ont travaillé l'opinion. Il n'en reste pas moins que, présentés comme extérieurs au récit historique, ils maintiennent les femmes dans les marges de l'histoire.

Celles-ci ne sont alors présentes, en ce qui concerne l'histoire contemporaine (c'est-à-dire, suivant la terminologie en vigueur dans notre pays, depuis la Révolution française) qui constitue l'essentiel de l'histoire enseignée, que dans trois domaines : leur rôle dans l'industrialisation, leur travail à « l'arrière » pendant la guerre de 14-18, et l'évocation du droit de vote. Encore la formulation de ce dernier point peut-elle être discutable : « *La France veut rebâtir une démocratie plus forte. Le droit de vote a été accordé aux femmes en 1944 par de Gaulle* ».

Ces frémissements, perceptibles dans les manuels, sont en quelque sorte synchrones d'initiatives récentes, qui montrent que les inspections, régionales ou générale, sont désormais prêtes à poser la question.

B - DES INITIATIVES RÉCENTES

1. Le Colloque « Apprendre l'histoire et la géographie à l'école »

Une inflexion, encore timide, a été sensible lors du colloque organisé par l'Inspection générale du 12 au 14 décembre 2002. Ce colloque « *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école* », était destiné à faire le point sur l'état des disciplines scolaires de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique.

Devant plus de 200 participant(e)s, pour la plupart des enseignant(e)s d'histoire géographie de l'enseignement secondaire, Mme Pauline Schmitt-Pantel, professeur(e) d'histoire grecque à l'Université de Paris I, a prononcé une des conférences introducives sur le thème : « *Que peuvent apporter à l'enseignement les recherches récentes sur l'histoire de l'Antiquité ?* ».

L'historienne a souligné combien la question des différences, en particulier les différences sexuées, permet de reconsiderer la nature de la démocratie athénienne, souvent proposée comme fondement de la démocratie occidentale. Ces réflexions se sont prolongées dans un des dix ateliers proposés aux enseignant(e)s, qui portait sur « *Le masculin et le féminin dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie* », (animé par Mme Chantal Février, inspectrice pédagogique régionale, et Mme Michelle Zancarini-Fournel) et auquel une trentaine de personnes ont participé.

Cet atelier a permis de dresser un bilan de l'état actuel de l'intégration des femmes dans les programmes et les manuels d'histoire et des initiatives prises pour la favoriser. Il a constaté que la visibilité des femmes reste faible et a proposé une analyse des multiples raisons à l'origine de cette faiblesse.

Les textes officiels (programmes, documents d'accompagnement) que nous avons cités montrent qu'ils ne suggèrent que très rarement d'intégrer la dimension du masculin et du féminin (le genre) dans des questions qui peuvent apparaître comme fondamentales (Révolution française, évolution démocratique aux XIX^e et XX^e siècles, passage à la société industrielle, problème longtemps récurrent de l'instruction, création intellectuelle et artistique, guerres, etc..).

« D'une façon générale, note Mme Michelle Zancarini-Fournel, le domestique et le privé n'ont plus de place dans les programmes, le social est en recul au profit du politique et du culturel. Les manuels, outils de base pour de nombreux professeurs, transcrivent un certain nombre de nouvelles problématiques de l'histoire universitaire, mais rarement celle qui nous préoccupe ».

Ainsi, les professeur(e)s qui souhaiteraient enseigner cet aspect de l'histoire manquent à peu près totalement de supports. Les autres, qui enseignent ce qu'ils ont appris, c'est-à-dire une histoire sans les femmes, happé(e)s par les exigences de leur métier au quotidien et parfois les difficultés que traverse l'institution scolaire, ne se posent même pas la question.

Cependant, remarque Mme Michelle Zancarini-Fournel, si les incitations institutionnelles restent explicitement discrètes à ce sujet, elles ne s'y opposent pas. Une lecture un peu fine montre en effet que les programmes offrent de nombreuses possibilités implicites, si les enseignant(e)s intègrent les finalités assignés aux enseignements d'histoire, de géographie et d'instruction civique.

Les obstacles principaux résident probablement dans la méconnaissance des évolutions historiographiques contemporaines dans les domaines de l'histoire des femmes et du genre, méconnaissance due en grande partie à leur absence des cursus universitaires.

Enfin, les participant(e)s à l'atelier ont cherché à repérer certains des points privilégiés des programmes au sein desquels l'ouverture au féminin, au masculin et à leurs rapports paraît indispensable et de nature à renouveler sensiblement les approches. L'objectif en la matière n'est pas de saupoudrer de quelques femmes ou de quelques évocations du genre les programmes, mais de montrer, à travers quelques exemples bien choisis, comment l'introduction de l'histoire des femmes modifie sensiblement le récit et l'explication historiques.

Quelques domaines sont apparus prioritaires ; parmi ceux-ci, l'**enseignement**, ne serait-ce que pour poser la question de la mixité, qui est une préoccupation actuelle dans les classes²³, le **droit** (l'approche de ce thème pourrait être couplée avec l'éducation civique au collège ou l'éducation civique juridique et sociale au lycée) en particulier le Code civil, la **question du suffrage**, la **Première Guerre mondiale**, les **salons** (XVII^e et XVIII^e siècles) en lien avec la littérature, l'**esclavage** en prenant des exemples dans l'Antiquité et aux XVI^e-XVIII^e siècles, la **religion** (à partir de religieuses au Moyen-Âge par exemple).

²³ Contribution « À partir de la mixité à l'école, construire l'égalité », présentée par Mmes Monique Mitrani et Geneviève Couraud au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre hommes et femmes du Conseil économique et social en janvier 2001.

D'autres pistes ont également été évoquées, permettant, (sans pour autant alourdir les contenus, déjà trop lourds dans notre pays où la tendance est toujours d'ajouter, rarement de retrancher) de réorienter, tout en l'élargissant, le regard porté sur le passé.

Les participant(e)s à l'atelier ont jugé nécessaire de prolonger la réflexion en l'ancrant dans les grandes finalités assignées à l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'instruction civique.

À l'école élémentaire, celui-ci doit permettre aux élèves de se construire une identité forte, fondée sur la conscience de s'inscrire dans un héritage et de participer à l'aventure d'un espace commun à tous les hommes et les femmes²⁴.

Au collège et au lycée, il vise « *à donner aux élèves une vision du monde* », un des rôles de la géographie, et « *une mémoire* », l'une des fonctions de l'histoire. Il concourt tout au long du cursus à la construction de l'identité de chaque élève, à la formation de citoyen(ne)s capables d'analyser des situations. Permettre à chacun et chacune de se situer dans le monde contemporain avec son passé et son présent, lesquels ne sont ni neutres, ni exclusivement féminins (ou masculins), de percevoir les évolutions, de mieux affronter le quotidien, passe par une meilleure perception des rôles auxquels chacun et chacune furent assigné(e)s dans des sociétés antérieures, ce que furent les pouvoirs et leurs formes d'actions. La connaissance des conditions quotidiennes comme des exceptions, des consensus et des transgressions, mettent en perspective, pour tous, les dynamiques actuelles et les permanences, la fragilité et l'incomplétude des acquis. Elle permet de cerner les représentations qui sous-tendent certaines assignations, certaines présences fortes ou absences. Être lucides et capables d'explorer des choix nouveaux sans se laisser abuser par des exclusions, des assignations perçues comme des évidences, des partages qui paraissent « naturels » ou des choix « spontanés », passe par l'enseignement d'une histoire qui sache prendre en compte sans les nier ou les occulter les différences sociales entre les sexes, les hiérarchisations et les formes qu'elles ont prises et prennent encore aujourd'hui.

Les constats et les recommandations élaborés dans cet atelier ont été diffusés à l'ensemble des participants à ce colloque dont les actes vont être publiés.

²⁴ *Introduction aux programmes du cycle des approfondissements*, p. 159.

2. Autres initiatives

2.1. Les premières rencontres de la Durance

À l'initiative de l'inspection pédagogique régionale d'histoire et de géographie, qui s'appuyait sur les études antérieures de Mme Annie Rouquier, inspectrice régionale, et de Mme Chantal Février, professeure, se sont tenues, le 28 mars 2001, les premières rencontres de la Durance consacrées aux « *Femmes dans l'histoire et le droit au passé. Réflexions et débats sur la recherche historique et les pratiques enseignantes* ».

Ces rencontres se sont déroulées dans le cadre de la Convention nationale pour l'égalité des chances, dont s'occupe Mme Michelle Zancarini-Fournel. Les ateliers ont travaillé par grandes périodes historiques, selon le découpage chronologique traditionnel de l'histoire telle qu'elle est enseignée en France, à l'Université comme dans l'enseignement secondaire : histoire ancienne, histoire médiévale, histoire moderne, histoire contemporaine.

2.2. L'expérience du Lycée de Quimper

Au Lycée de Quimper, un professeur, M. Youinou, a organisé pendant une année un travail sur « *l'évolution de la condition féminine* », avec conférence, exposition, dossiers faits par les élèves, qui très souvent interrogeaient leur mère et surtout leur grand-mère pour saisir les évolutions²⁵.

En ce qui concerne ces domaines, comme d'ailleurs tout ce qui a trait aux droits des femmes et à l'égalité des chances, l'Europe joue un rôle incitatif fort, même si ce qui concerne l'enseignement, Mme Geneviève Fraisse, députée européenne, l'a rappelé, ne relève pas des compétences de l'Union mais de la subsidiarité.

C - LES INCITATIONS EUROPÉENNES

La place des femmes dans l'histoire enseignée s'inscrit dans le cadre de l'égalité des chances entre hommes et femmes, domaine dans lequel, comme le notait Mme Geneviève Fraisse²⁶, les conventions internationales et européennes ont pris une place croissante.

La Convention des Nations-Unies du 19 mars 1964, relative à « *l'élimination de toutes les formes de discrimination envers les femmes* » (*Convention on the elimination of all forms of discrimination against women*), engageait ainsi les pays qui l'ont ratifiée à procéder notamment à « *l'élimination*

²⁵ Audition de Mme Michelle Zancarini-Fournel devant la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre hommes et femmes du Conseil économique et social du 17 septembre 2003.

²⁶ Audition de Mme Geneviève Fraisse devant la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre hommes et femmes du Conseil économique et social du 10 septembre 2003.

de toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme à tous les niveaux et dans toutes les formes d'enseignement ».

Ainsi, en Allemagne, dans le Land de Brême, la loi scolaire du 20 décembre 1964 affirme que « *la transmission des connaissances ne doit pas oublier l'appréciation de la valeur égalité entre les hommes et les femmes surtout pour la reconnaissance du rôle des femmes dans l'histoire, la culture et la société* ».

Parmi les initiatives prises à l'échelon international, un ouvrage « *Enseigner l'histoire des femmes au XX^e siècle. La pratique en salle de classes* »²⁷ a, par ailleurs, été publié par le Conseil de l'Europe, dans le cadre du projet « *Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe au XX^e siècle* ». C'est un outil pédagogique conçu pour « *intégrer l'histoire des femmes dans l'enseignement tel qu'il est pratiqué dans les salles de classe en Europe* ». L'ouvrage envisage différentes questions, comme celles de l'historiographie des femmes au XX^e siècle, celles du rapport au travail, à la famille, à la politique, à la vie culturelle, à la guerre. Il comporte une partie pédagogique, donnant des exemples concrets pris dans l'histoire de différents pays. Une étude de cas détaillée traite de « *la femme en Union soviétique* ».

La convention du 25 février 2000 « *pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* », signée par cinq ministères, préconisait une prise en compte de ces questions, en particulier dans les programmes et dans les manuels scolaires ; notamment en matière d'éducation civique et d'éducation à la citoyenneté, une réflexion sur les rôles sociaux respectifs des hommes et des femmes devait être intégrée.

C'est par l'Union européenne que la notion « d'égalité des chances » est rapportée à la question de la différence des sexes. La convention de février 2000 fait explicitement référence à la politique d'égalité globale entre les sexes, aux politiques d'emploi et à la possibilité de financement par l'Europe. Pour la première fois en 2000, l'Éducation a été déclarée éligible au Fonds sociaux européens. Ainsi, la convention s'est-elle appuyée sur la possibilité de faire appel à eux. D'autre part, la Convention signée en 2000, à la différence de celles de 1984 et de 1989 centrées sur l'orientation et le « sexe des métiers », est globale. Elle concerne tous les élèves comme tous les personnels et s'adresse à l'ensemble des acteurs et des actrices du système éducatif. Elle est encore limitée dans le temps (2000-2006) et est astreinte à une obligation des résultats évalués par des indicateurs.

Une attention particulière est portée au contenu des savoirs et aux didactiques des disciplines, aux programmes qui doivent être revus avec le souci de promouvoir l'égalité des sexes ainsi qu'aux manuels et à la littérature de

²⁷ Par Ruth Tudor, avec des contributions de Elena Osikana et Philip Ingram, aux Editions du Conseil de l'Europe, 2000.

jeunesse. Tout ceci doit permettre de développer la réflexion autour des stéréotypes de genre pour développer ce que Eleni Varikas appelle « *la conscience de genre* ». L'approche disciplinaire permet d'inscrire le sens des apprentissages scolaires et les interrogations identitaires des adolescent(e)s en excluant une approche idéologique ou moralisatrice du problème. Au Lycée, les Travaux pluridisciplinaires encadrés (TPE) peuvent ouvrir un espace de débats, permettre des recherches en archives, de même qu'ils peuvent être développés dans le cadre de l'apprentissage des débats argumentés en éducation civique juridique et sociale.

Sur ce point, l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Lyon est établissement pilote pour la mise en œuvre de cette convention dans la recherche, la formation et la documentation. Un fonds documentaire sur l'histoire des femmes et du genre en éducation de quelques 3500 livres et une trentaine d'abonnements de revues a été constitué. Il est financé par le Fonds social européen.

La place infime laissée aux femmes dans l'histoire qui est enseignée a constitué et constitue encore un frein dans la marche vers l'égalité. C'est pourquoi notre délégation formule des propositions, afin que soit enfin mise à profit la grande richesse de la recherche en ce domaine.

IV - PERSPECTIVES ET PISTES DE PROPOSITIONS

Nos propositions pour un enseignement de l'histoire qui rendrait les femmes visibles concernent les trois champs solidaires abordés dans cette contribution : les archives ; l'enseignement universitaire, notamment la formation des enseignants ; l'enseignement primaire et secondaire.

A - LES ARCHIVES

- Inciter les militant(e)s et les associations féminines ou féministes à rassembler leurs archives, souvent disséminées, notamment chez d'ancien(ne)s dirigeant(e)s, et à les déposer : suivant le type d'archives, leur volume, leur objet, ces archives peuvent être déposées aux Archives du féminisme d'Angers, à la Bibliothèque Marguerite Durand, dans d'autres centres, comme la BDIC à Nanterre, dans les archives publiques (archives nationales, archives départementales, Centre des archives du monde du travail à Roubaix...) ;
- inciter les conservateurs(trices) à repérer, dans leur fonds d'archives, celles concernant les composantes féminines ou féministes ; le lieu de dépôt est de peu d'importance. C'est la conservation des traces qui est primordiale. D'autant que les guides et inventaires permettront le repérage de ces archives ;

- assurer, dans le cadre des Instituts universitaires de formation des maîtres, une information des futur(e)s enseignant(e)s en histoire sur l'existence des guides et inventaires, afin de favoriser ultérieurement leur utilisation.

B - ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE ET RECHERCHE

Ce domaine est essentiel. Une alternative se pose : faut-il créer des « postes fléchés »²⁸ histoire des femmes ou du genre, ou intégrer cette dimension dans les autres enseignements. Sans doute faut-il les deux, au moins dans un premier temps.

L'histoire des femmes et du genre ne doit pas constituer un ghetto, un isolat par rapport à l'histoire générale. Pourtant, dans la période actuelle qui se marque par un très grand déficit, il serait souhaitable de créer un certain nombre de postes de chercheur(e)s (CNRS) et d'enseignant(e)s chercheur(e)s spécialisé(e)s dans ce domaine. Un peu comme la parité, ces mesures doivent être considérées comme temporaires, pour impulser un mouvement dont le but est la réintégration des femmes dans l'histoire. Elles permettraient ainsi de pallier les retards, d'installer réellement dans les institutions l'histoire des femmes et du genre, en quelque sorte de la faire entrer dans le domaine commun.

Chaque étudiant(e) d'histoire devrait par ailleurs, au cours de son cursus, être familiarisé(e), par le biais d'une Unité d'enseignement (UE), aux problématiques de l'histoire des femmes et du genre.

Une des questions mises aux concours de l'enseignement en histoire-géographie (CAPES, Agrégation) devrait également intégrer le genre. Les questions d'oral dites « hors programme » devraient aussi comprendre des sujets concernant cet aspect de l'histoire.

De même, cette dimension devrait être abordée dans le cadre des IUFM, qui rassemblent en un même lieu, pour les préparer à leur futur métier, les futur(e)s enseignant(e)s en histoire du primaire et du secondaire. Cette sensibilisation serait sans doute particulièrement nécessaire à l'intention des enseignant(e)s du primaire, car c'est dès le plus jeune âge que se forgent les images et les stéréotypes dans l'esprit des élèves.

C - ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Le Conseil national des programmes, dans lequel siège Mme Michelle Perrot, doit continuer à élaborer des programmes où la présence des femmes dans l'histoire est davantage sensible.

²⁸ Par « postes fléchés », on entend des postes dont les titulaires doivent nécessairement créer une thématique particulière, alors que la typologie traditionnelle en matière d'histoire universitaire est constituée par un découpage par grandes périodes historiques, et non par thématiques.

L'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), par le biais des documents d'accompagnements et des stages de formation, contribue largement à la mise en œuvre des programmes en direction des professeur(e)s. Elle peut peser efficacement et rapidement sur l'histoire enseignée. Elle devrait, par tous les moyens dont elle dispose, faire en sorte que, comme pour les autres questions historiques, les acquis de la recherche irriguent les programmes, les instructions et les manuels.

L'Inspection générale d'histoire devrait procéder à un bilan de l'introduction de l'histoire des femmes. Elle pourrait aussi consacrer, dans toutes les académies, un stage à la formation des enseignant(e)s à l'histoire des femmes ou du genre.

À l'occasion de la Journée internationale de la Femme, le 8 mars, il serait bon que, dans tous les lieux d'enseignement, un point soit fait sur la nature de cette journée, en dressant le portrait historique d'une femme, en le resituant dans son contexte, en tenant compte du programme d'histoire enseignée à ce moment-là dans la classe considérée.

Le ministère pourrait par ailleurs distribuer dans les écoles primaires, dans les collèges et dans les lycées, par l'intermédiaire des Centres de documentation et d'information (CDI), un certain nombre d'ouvrages accessibles aux élèves, comme par exemple « *Il était une fois... l'histoire des femmes. Michelle Perrot répond à Héloïse et Oriane* » (Editions Lunes, 2001).

Les éditeurs(rices) - ou un(e) éditeur(rice) – devraient publier des outils facilitant la prise en compte de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire aux élèves, comme un manuel de textes qui pourrait être utilisé par les enseignant(e)s pour nourrir leurs cours. Ils pourraient, pour ce faire, bénéficier de subventions.

Ils pourraient prendre en compte dans les manuels scolaires, pour chaque partie du programme, la manière dont l'histoire des femmes et du genre a changé le regard et l'interprétation de l'Histoire. Les associations qui luttent pour l'histoire des femmes pourraient procéder à une évaluation des manuels du point de vue de l'histoire des femmes et faire connaître cette évaluation.

Il conviendrait, par ailleurs, de créer un Haut conseil chargé de la lecture des manuels scolaires. Il s'attacherait notamment à veiller à ce que les manuels scolaires contribuent à donner un image plus équilibrée de la place respective des hommes et des femmes dans l'histoire. Ses avis seraient rendus publics.

Le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) et les Centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP), enfin, qui produisent des matériels pédagogiques utilisables par les enseignant(e)s dans leur classe, devraient également prendre en compte cette dimension, et publier des outils (films, CD-ROM...) permettant une meilleure introduction de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire aux élèves.

ANNEXES

Annexe 1 : Vote par la délégation aux Droits des femmes et à l'égalité des chances entre hommes et femmes, le 19 novembre 2003

Ont voté pour : 12

Groupe de l'artisanat	M. Jean Delmas
Groupe des associations	Mme Monique Mitrani
Groupe de la CFDT	Mme Claude Azéma
Groupe de la CFTC	Mme Nicole Prud'homme
Groupe de la CGT	Mme Pierrette Crosemarie
Groupe de la coopération	Mme Michèle Attar
Groupe des entreprises privées	M. Pierre Joly
Groupe des Français établis hors de France, de l'épargne et du logement	Mme Frédérique Rastoll
Groupe de la mutualité	M. Alain Chauvet
Groupe des personnalités qualifiées	Mme Claudette Brunet-Léchenault
Groupe des professions libérales	Mme Jacqueline Socquet-Clerc Lafont
Groupe de l'UNAF	Mme Marie-Claude Petit

Annexe 2 : Quelques relectures de l'histoire possibles
 (documents communiqués par Mme Michelle Zancarini-Fournel,
 dans le cadre de son audition par la délégation)

« Je vais aborder dans la période contemporaine, que je connais le mieux, les questions historiques qui peuvent être revisitées ».

1. La Révolution française

1.1. Rôle des femmes dans la Révolution française

Les femmes ont été des actrices de l'Histoire pendant la Révolution française. Certaines femmes devrait-on dire, plus dans les grandes villes - en particulier à Paris - que dans les campagnes et les villages, se sont fait entendre dans l'espace public, même si, dès 1793, leur exclusion des lieux de débats politiques (les clubs, puis les tribunes de l'Assemblée) a abouti à faire pour la moitié de la population majeure **DES CITOYENNES SANS CITOYENNETÉ**, c'est-à-dire sans les droits politiques du citoyen. Pourtant leur présence active a permis que les débats sur les principes d'égalité et de liberté agitent les députés. Un certain nombre de femmes du Tiers État se sont exprimées dans les Cahiers de doléances, comme, par exemple, en janvier 1789 dans la *Pétition des femmes du Tiers État au Roi* : les femmes se présentent comme des « êtres mixtes » et posent ainsi la question du rapport entre masculin et féminin dans la société française d'alors. Sans jamais posséder la citoyenneté, des femmes ont participé à la Révolution française de différentes façons. Du 14 juillet 1789 aux manifestations de 1795, elles sont une **composante notable de la foule révolutionnaire urbaine**, en particulier à Paris. Elles se sont trouvées, parfois, à l'origine ou à la tête de manifestations : l'événement le plus connu est la marche de 6000 à 7000 femmes de Paris à Versailles, les 5 et 6 octobre 1789 ; elles contribuent à ramener la famille royale à Paris et changent ainsi la géographie politique des événements de la Révolution. Pourtant, dès les premières élections de l'hiver 1789, elles sont considérées comme faisant partie des « citoyens passifs », c'est-à-dire ceux et celles qui ne votent pas. Quelques personnalités exceptionnelles, figures de proue de la défense des droits des femmes, ont contesté vivement leur statut de « citoyennes sans citoyenneté ». Il serait indispensable d'évoquer la personnalité et l'action d'**Olympe de Gouges (1748 - 1793)**, qui a publié en septembre **1791 une Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne**, réplique en un préambule et 17 articles à la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789, texte dans lequel elle prend au mot l'universalisme des révolutionnaires. Arrêtée en juillet 1793 pour avoir placardé sur les murs de Paris un plaidoyer en faveur du fédéralisme contre le centralisme jacobin et avoir critiqué Robespierre, elle est guillotinée en novembre 1793. mais la participation politique des femmes ne se limite pas à ce destin exceptionnel. Dominique Godineau (1988) a dénombré une trentaine de clubs, clubs mixtes ou clubs de femmes. Les salons sont aussi des lieux mixtes de rencontre et d'échanges d'idées politiques, entre public et privé, pour les

femmes des élites politiques : ceux de Mme Roland et de Sophie de Condorcet sont parmi les plus fréquentés. Les pétitions sont utilisées par les provinciales pour envoyer leurs désiderata à l'Assemblée. La présence active dans les tribunes lors de délibérations politiques auxquelles elles ne peuvent prendre part est un moyen de participer au « souverain ». La gouache très connue des frères Lesueur (que l'on trouve dans nombre de manuels scolaires avec un commentaire sur la présence des femmes dans les procès et devant la guillotine), intitulée « *Les Tricoteuses jacobines ou de Robespierre* », porte la légende suivante « *elles étaient un grand nombre à qui l'on donnait 40 sols par jour pour aller dans les tribunes des Jacobins applaudir les motions Révolutionnaires* ». Si le commentaire est péjoratif à l'égard des Robespierristes, il ne concerne pas la guillotine. La mémoire a fait glisser la tricoteuse des tribunes politiques, aux activistes du spectacle de la guillotine, les « *furies de guillotine* » disait-on en 1795. La mémoire (et l'histoire le plus souvent) a ainsi masqué, par cette représentation des « tricoteuses », le rôle politique des « citoyennes » dans la période révolutionnaire. Elle stigmatise par une image familière - la tricoteuse - les femmes qui ont osé franchir les barrières entre public et privé pour pénétrer dans l'espace politique.

1.2. Du droit révolutionnaire au code civil : vers la légalisation durable de la différence des sexes

Le code civil de 1804 a été élaboré sous le Consulat et promulgué sous l'Empire. L'organisation traditionnelle de la famille reposait avant 1789 sur l'indissolubilité du mariage, la puissance paternelle et la puissance maritale, qui ont été mises en cause sous la Révolution française par les principes de liberté et d'égalité. L'inégalité entre les époux, qui perdure jusqu'au dernier tiers du XXe siècle, est inscrite dans le Code civil : Le mari doit protection à sa femme et celle-ci lui doit obéissance. Le mari décide du domicile conjugal. En cas d'infidélité, l'adultère féminin est passible de la prison, l'adultère masculin hors du domicile conjugal, d'une simple amende. Le Code civil étend à toute la France la conception de l'autorité maritale qui n'existant en droit avant la Révolution que dans les pays de droit coutumier (le nord). Le principe de l'incapacité juridique de la femme mariée s'étend également aux régimes successoraux : le mari, chef de la communauté, a tout pouvoir d'administrer les biens communs et même les biens personnels de son épouse.

Le Code civil légalise aussi la situation de dépendance des filles. Les célibataires dépendent de l'autorité paternelle ; lorsqu'elles sont majeures (plus de 21 ans) elles sont civilement responsables, mais elles sont, de fait, marginalisées dans la société, puisque le but du mariage est la procréation et la perpétuation de l'espèce. Dépendance surtout, donc, des femmes mariées (jusqu'en 1938 avec la suppression de l'incapacité de la femme mariée, le mari avait droit de regard y compris sur la correspondance de sa femme).

2. Deuxième question à revisiter : travail et industrialisation

L'histoire du travail des femmes permet de revisiter les grandes questions historiques sur l'industrialisation : l'idée du retard français et l'histoire de la protoindustrialisation. Les historiennes des femmes ont souligné que, pour la France, avec la part importante prise par les petites entreprises et les fabriques artisanales où le rôle de chaque membre de la famille, des femmes et des filles en particulier, est primordial, il s'agit en fait d'une voie différente d'accès à l'industrialisation. Dès 1975, Louise Tilly et Joan Scott avaient démontré, à partir d'exemples dans le Nord français, les continuités de l'industrialisation française au XIX^e siècle avec l'ancienne économie familiale, le cycle de vie et de travail des femmes étant lié au cycle familial, en particulier avec l'intervalle des naissances et l'âge des enfants. L'appréciation d'un changement brutal provoqué par ce qu'on appelait encore la révolution industrielle est ainsi remis en cause. La flexibilité de la main d'œuvre féminine, adaptée à des tâches différentes, permet d'effectuer tous les changements dans l'ordre productif. C'est le cas, par exemple, de la passementerie stéphanoise, que nous avons étudiée avec Mathilde Dubesset. Les directions de recherche les plus récentes revisitent des terrains déjà explorés mais sous un autre angle. C'est ainsi que l'histoire du travail, domestique et salarié, est revivifiée par une approche sur le genre des techniques. Delphine Gardey analyse, par exemple, la mécanisation des emplois de bureau dans l'entre-deux-guerres, parallèlement à leur féminisation. Catherine Omnes, avec le cas des ouvrières parisiennes de la métallurgie, montre comment leur emploi massif dans l'entre-deux-guerres est lié à la rationalisation et à la taylorisation de la production. Mais ces ouvrières là, pour 40 % d'entre elles, n'ont pas d'enfant. On repense ainsi la séparation public et privé et on réexamine le sens de la protection du travail des femmes.

3. Troisième question : les guerres du XX^e siècle : « la nationalisation » des femmes

3.1. La Première Guerre mondiale

L'histoire de la Première Guerre mondiale a été revisitée par l'Histoire des femmes. L'histoire des ouvrières des usines de guerre a contribué, dans les années 1970, à une autre histoire de la guerre, une histoire de l'arrière et de « l'autre front » (c'est le titre d'un numéro spécial de la revue *Le mouvement social*). Les études ont permis de nuancer fortement l'image convenue de l'émancipation des femmes pendant la guerre et ont au contraire mis en avant l'histoire de la « *nationalisation du corps des femmes* » (Françoise Thébaud). La guerre a aussi contribué à redéfinir les rapports symboliques du masculin et du féminin. La relecture très contemporaine de l'histoire des sociétés européennes par la brutalisation ou « l'ensauvagement » (travaux de Georges Mosse) fait pencher l'objectif vers les souffrances du masculin. Si cette vision devient hégémonique, comme semble le craindre Annette Wieviorka (*Le Monde des débats*, novembre 2000), elle provoquera un nouveau déséquilibre de l'histoire et

un effacement des perspectives précédentes. Françoise Thébaud a développé l'histoire des femmes pendant la guerre de 1914-1918 dans un ouvrage paru en 1986, *La femme au temps de la guerre de 1914*, en montrant comment la guerre, cet événement remarquable, a affecté la vie des femmes dans leur diversité (y compris, phénomène peu connu alors, dans les zones occupées par l'armée allemande dans le nord et l'est du territoire). Dans *L'Histoire des femmes en Occident*, dont elle a dirigé le cinquième volume sur *Le Vingtième siècle* (Plon 1992), elle aborde la question des représentations du masculin et du féminin dans une perspective d'histoire du genre (voir introduction du cours) : « *Mobilisation des hommes, mobilisation des femmes* », « *mort des hommes, douleur des femmes* », « *guerre des hommes, paix des femmes* », telles sont les scissions de ce premier chapitre du volume sur le Vingtième siècle. Elle aborde également « *la sexuation des politiques de guerre* » en montrant comment le genre est utilisé par les politiques dans la conduite même des événements. En situation de guerre, si les rôles traditionnels excluent les femmes du port des armes, les deux sexes partagent les mêmes valeurs (courage, sacrifice, obéissance...), même si elles sont déclinées de façon différente au masculin ou au féminin. Mais, d'une façon générale, se reconvertis à la paix coûte cher pour les femmes. Mme Michelle Perrot (1984) a souligné comment la guerre remet chaque sexe à sa place : « *Dans son principe et dans son domaine, elle est profondément conservatrice* ». La fin de la guerre est un retour à l'ordre moral, conjugal et politique. La loi de 1920, qui interdit toute propagande pour la contraception, et celle de 1923, qui correctionnalise l'avortement pour mieux le punir, sont là pour marquer ce retour à l'ordre. En 1922, le Sénat refuse d'accorder aux femmes le droit de vote alors que la Chambre des députés l'avait accepté en 1919.

Cependant, l'histoire de la Première Guerre mondiale est une des périodes les mieux traitées dans les manuels. En revanche la période de la Seconde Guerre mondiale est beaucoup moins abordée dans les manuels.

3.2. *Histoire des femmes dans la France de Vichy*

Le poids de la guerre et des « années noires » a été souligné par Françoise Thébaud dès l'introduction générale du cinquième volume de *L'Histoire des femmes* consacré en 1992 au XX^e siècle ; la guerre et la Libération a été aussi le sujet du premier numéro en 1995 de la revue *Clio, Histoire, femmes et sociétés*. Plusieurs points de vue permettent d'aborder l'histoire de la période :

- celui de « *la sexuation des politiques de guerre* » (comment les gouvernements, les groupes et les individus utilisent-ils la réalité et la symbolique de la division sexuelle) ;
- celui d'une « *histoire d'en bas* » c'est-à-dire la vie quotidienne des femmes (et des hommes) ordinaires et les actions extraordinaires dans la Résistance et dans la collaboration de femmes qui ne sont cependant qu'une infime minorité.

Des avancées notables ont été faites récemment dans la recherche dans trois domaines :

- la politique nataliste et familialiste de Vichy²⁹ ;
- la place des femmes dans la Résistance³⁰ ;
- les violences de guerre et le genre à la Libération³¹.

Ces nouvelles approches posent des questions épistémologiques sur l'usage des discours et des représentations et sur le rapport entre sources écrites et sources orales.

Pour les femmes, un constat s'impose : la Résistance n'est pas seulement une affaire d'hommes, même si la participation des femmes à la Résistance a été un phénomène longtemps occulté, à l'exception de quelques figures élevées au rang d'héroïnes ou de martyrs. La résistance, c'est aussi résister au quotidien contre les pénuries. Dans les mouvements et les réseaux de la Résistance, les femmes occupent le plus souvent des positions qui correspondent au rôle traditionnel des femmes : assurer la logistique, le ravitaillement, les liaisons. Plus rarement, elles portent les armes ou dirigent un groupe. Certaines vont jusqu'à fabriquer des explosifs (Jeanne Bohec) suscitant l'incredulité de leurs camarades masculins. Certaines femmes sont cependant intégrées dans les corps d'armée (sections féminines) et pas seulement comme infirmières, assistantes sociales ou secrétaires, mais comme combattantes. Mais, dans le programme du CNR (Conseil national de la Résistance), préfiguration d'une France nouvelle en 1943, aucune indication sur la place des femmes : il n'y a pas eu de reformulation des rôles respectifs des hommes et des femmes, pas de modèle alternatif, alors que la période de la guerre, par les situations exceptionnelles qu'elle engendre, est un temps de remise en cause des identités de genre. De même, le rôle des résistantes a été longtemps sous-estimé. Les études quantitatives fondées sur la reconnaissance officielle et les décorations après la guerre soulignent la sous-représentation féminine : six femmes (dont quatre à titre posthume), à côté des mille vingt quatre hommes, sont « compagnons de la Libération ». Par leur

²⁹ Michèle Bordeaux, « Femmes hors d'État français 1940-1944 », in Rita Thalmann, *Femmes et fascismes*, Tierce, 1986, pages 135-156 ; Francine Muel Dreyfus, *Vichy et l'éternel féminin*, Seuil, 1996 ; Michèle Bordeaux, *La place de la famille dans le France défaite*, Flammarion, 2002.

³⁰ Sur cette problématique, voir l'article de Laurent Douzou « La Résistance, une affaire d'hommes ? », *Les Cahiers de l'IHTP*, n° 31, octobre 1995. « Résistances et Libérations. France 1940-1945 » est le titre du premier numéro de *Clio, Histoire, femmes et sociétés*, dirigé par Françoise Thébaud, 1995. Margaret Collins Weitz, *Les combattantes de l'ombre. Histoire des femmes dans la Résistance*, Albin Michel, 1997, est fondé sur les sources orales. Dernier des six colloques consacrés à l'histoire de la Résistance, *La Résistance et Les Européens du Sud*, J.M Guillon et R. Mencherini (dir.), L'Harmattan, 1999, fait une large place aux « résistances au féminin ». Claire Andrieu « Les Résistantes, perspectives de recherche », *Le Mouvement social*, n° 80, 1997.

³¹ Fabrice Virgili, *La France virile*, Payot, 2000; Luc Capdevila, « Le mythe du guerrier et la construction sociale d'un " éternel masculin " après la guerre », *Revue française de psychanalyse* 1998, 2, p. 607-623.

silence et leur réserve modeste - la plupart d'entre elles reprirent le cours de leur vie ordinaire -, les résistantes ont, dans une certaine mesure, contribué à l'effacement de leurs actions des mémoires et de l'histoire. A la Libération, c'est la fonction maternelle et le rôle traditionnel d'épouse et de mère qui sont valorisés dans la reconstruction de la nation. La Libération est en fait un moment de reconstruction de l'identité masculine dans l'épanouissement d'une culture guerrière et dans la mise en scène de la différence sexuelle. Cette hégémonie du masculin est prégnante dans toutes les représentations figurées de l'époque : affiches, films, photographies. À la Libération, l'identité masculine se reconstruit sous la figure du travailleur, du guerrier et du père nourricier et l'identité féminine sous celle de la mère.

Entre 1943 et 1946, - et surtout dans les mois de libération du territoire en 1944-45 - 20 000 Françaises environ (pour la plupart jeunes et célibataires) ont été tondues et humiliées publiquement. « *Collaboration horizontale* », « *collaboration intime* », « *collaboration sentimentale* », les termes varient pour désigner l'objet du délit. Cette violence a été exercée essentiellement contre des femmes (quelques cas d'hommes tondus ont été recensés, assimilés ainsi au sexe féminin, forme de double dégradation). L'explication des origines de cette violence symbolique et sexuée est complexe. Mais il s'agit surtout d'une intervention dans la vie privée de femmes à l'encontre d'une sexualité considérée comme anormale : les amours perçues comme illégitimes entre Françaises en Allemands. Ces femmes sont mises au ban de la communauté après une mise en scène qui prend le visage d'une exécution symbolique touchant aux cheveux, à la dignité et à la féminité.

Réappropriation du corps des femmes par les vainqueurs, reconstitution de l'identité nationale et réassurance de la virilité des hommes, telle est l'analyse de ce phénomène massif à la Libération. Il montre que, au moment où les femmes ont obtenu l'égalité politique en 1944, les résistants représentant l'ordre nouveau contestent, au nom des valeurs de la République, le droit aux femmes d'avoir eu une vie privée autonome. La question des violences et des cultures de guerre ouvre donc des perspectives nouvelles sur l'histoire de la période. Les conclusions nous invitent à approfondir la question des variations historiques des identités de genre, du genre attribué à la nation et leurs permanences ancrées dans des traits culturels de longue durée, comme les changements introduits par l'événement dans une conjoncture spécifique, celle de la guerre et de la Libération.

4. Quatrième question : citoyenneté politique et citoyenneté sociale

Le territoire de l'histoire politique est investi par l'histoire et la définition de la citoyenneté et des pouvoirs. Sous la pression de l'Histoire des femmes, le « suffrage universel » de 1848 est devenu le suffrage universel masculin, y compris sous la plume de Maurice Agulhon. Se différenciant de la citoyenneté politique, noyau dur de la citoyenneté, la notion de « citoyenneté sociale », de plus en plus employée dans l'espace public, a été déclinée à partir des analyses

du sociologue anglais Marshall (1950). Si elle a parfois permis de masquer l'exclusion des femmes de la sphère du politique, alors que la citoyenneté sociale leur conférait certains droits, elle a permis aussi de cerner les rôles respectifs des hommes et des femmes dressés par les politiques publiques des différents États. L'approche sexuée des politiques, en particulier des politiques sociales, a permis également de revisiter l'histoire des « États-providence ». Des études comparatistes entre les pays européens et les États-Unis ont mis en valeur l'historicité de ces politiques et le poids des caractéristiques. Depuis 1989, l'Europe centrale et orientale est ainsi devenue un laboratoire vivant où s'élaborent de nouvelles politiques sociales à distance plus ou moins égale des politiques étatiques autoritaires et d'un libéralisme échevelé.

L'histoire des femmes du temps présent est marquée en France par deux phénomènes importants : l'accès au suffrage et à la citoyenneté politique en 1944 et le développement, puis la crise de « L'État-providence ». Une des questions est le sens du concept de citoyenneté : il faut s'interroger sur l'acception du terme citoyenneté et son implication historique.

Jusqu'en 1944, les femmes françaises ont été exclues de la citoyenneté alors que, dans le même temps, depuis la fin du XIX^e siècle, elles étaient incluses dans la nation par leur devoir maternel. Cette définition ne fait cependant pas l'unanimité puisque Yvonne Knibiehler écrit que « *la fonction maternelle organise ou conditionne la citoyenneté des femmes* »³². Il faudrait s'interroger dans cette appréciation sur l'adéquation et l'équivalence entre la catégorie « femmes » et la catégorie « mères ». La question n'est pas nouvelle. Bien avant l'invention du terme « citoyenneté sociale », le féminisme républicain et égalitaire du XIX^e siècle, qui voulait intégrer les femmes dans la cité et la démocratie, a coexisté avec un féminisme maternaliste, qui considérait la maternité comme une fonction sociale et qui revendiquait l'extension des droits liés à cette fonction³³. Dans l'entre-deux-guerres, le féminisme égalitariste radical est marginalisé au sein des différents courants féministes et le basculement se fait vers la lutte pour une citoyenneté différentialiste³⁴. L'ordonnance de 1944 sur l'organisation des pouvoirs publics à la Libération accorde le droit de vote aux Françaises, donc leur fait accéder de plein droit à la citoyenneté, alors qu'elles n'ont pas encore obtenu ni tous les droits sociaux, ni l'égalité civile. Mais cette égalité des droits politiques, revendiqués depuis trois quarts de siècle, n'équivaut pas à une place laissée aux femmes (ou prise par elles) dans le monde politique et l'espace public. A contrario, les mères ont été des prestataires et des bénéficiaires du système de protection sociale, plus que

³² Yvonne Knibiehler, *La révolution maternelle depuis 1945, Femmes, maternité, citoyenneté*, Paris, Perrin, 1997, page 13.

³³ Florence Rochefort, « Démocratie féministe contre démocratie exclusive ou les enjeux de la mixité », *Démocratie et représentation*, 1995, pages 181-202. Gisela Bock « Pauvreté féminine, droits des femmes et États-providence », *Histoire des femmes. Le XX^e siècle*, 1992, pages 381-410.

Anne Cova, *Maternité et droits des femmes en France (XIX^e-XX^e siècles)*, Anthropos, 1997.

³⁴ Christine Bard, *Les filles de Marianne*, Fayard, 1995.

dans tout autre pays européen, compte tenu du consensus familialiste et nataliste en France.

Aujourd’hui, le recul de « l’État-providence » varie selon les pays, mais représente un danger pour les femmes les plus vulnérables (mères seules avec enfants, femmes immigrées) eu égard aux changements économiques et sociaux. La comparaison des politiques en Europe permet de mieux comprendre l’historicité et la singularité des politiques françaises.

On peut enfin soulever un certain nombre de questions brûlantes aujourd’hui. Comment passer d’une égalité et d’une citoyenneté formelles à une égalité réelle et à une citoyenneté active pleine et entière ? Comment lier l’action positive³⁵ destinée à corriger les discriminations tout en maintenant les principes d’une utopie d’égalité sur le fondement d’une indifférenciation sexuée du droit qui évite la stigmatisation des plus démunis(e)s ? C’est à partir de ces interrogations, qui sont à la fois des problèmes politiques du très contemporain et des questions théoriques, que l’on pourra réexaminer l’histoire de la citoyenneté en France.

³⁵ Je traduis ainsi *Affirmative Action* comme dans la plupart des langues européennes et non « discrimination positive », traduction employée le plus souvent en France : comment une discrimination peut-elle être positive ?

Annexe 3 : Les femmes dans la société française au 20^e siècle, quelques dates

- 1) Les femmes peuvent devenir médecins ou dentistes depuis 1892, avocates depuis 1900, rédacteurs dans l'administration depuis 1919 (ministère du Commerce), magistrats depuis 1946, inspecteurs de police depuis 1972, gradés et gardiens de la paix depuis 1978, commandants et officiers de paix depuis 1982.
- 2) L'accès à l'École nationale d'administration (ENA) est mixte depuis sa création en 1945, à Polytechnique depuis 1971.
- 3) en 1907 : libre disposition par l'épouse de son salaire, à l'exception de sa contribution aux charges du ménage ;
 - en 1927, la femme mariée peut conserver sa propre nationalité ;
 - en 1938, la femme mariée peut jouir de sa pleine capacité en droit, mais le mari reste le « chef de famille », choisit la résidence du ménage, peut toujours s'opposer à l'exercice d'une profession par son épouse (l'autorisation du conjoint étant toutefois très rarement demandée par l'employeur), et détient seul l'autorité parentale ;
 - en 1944, les femmes deviennent électrices et éligibles dans les mêmes conditions que les hommes ;
 - en 1965 (loi du 13 juillet portant réforme des régimes matrimoniaux), la femme acquiert la pleine capacité juridique, peut exercer la profession de son choix sans le consentement de son mari et, en cas de chômage, prétendre aux même indemnités ;
 - en 1972, possibilité d'ouvrir un compte bancaire pour une épouse, sans autorisation de son mari ;
 - en 1975, la loi du 11 juillet interdit toute discrimination dans le travail fondée sur le sexe ;
 - en 1981, création d'un ministère des Droits de la femme ;
 - en 1983, loi sur l'égalité professionnelle entre hommes et femmes.
- 4) L'accès aux emplois supérieurs de la Fonction publique :
 - 1971, première femme ambassadeur, Marcelle Campana ;
 - 1974, première femme inspectrice générale des finances, Nicole Briot, et première femme sous-préfet, Florence Hugodot ;

- 1980, première femme directeur de cabinet au ministère de l'Éducation nationale, Michèle Legras ;
- 1981, première femme préfet, Yvette Chassagne ;
- 1982, première femme recteur de l'Université de Paris, Hélène Arhweiler ;
- 1984, première femme Président de la Cour de cassation, Simone Rozès.

Sources : Rapport et avis « *Femmes dans les lieux de décision* », rapporté par Mme Michèle Cotta au nom de la section du travail (19-20/12/2000).
« *Les femmes dans la société française au 20^{ème} siècle* », Christine Bard, Armand Colin (2001).

TABLE DES SIGLES

AFP	: Agence France presse
BDIC	: Bibliothèque de documentation internationale contemporaine
CAP	: Certificat d'aptitude professionnelle
CAPES	: Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire
CDI	: Centre de documentation et d'information
CEFUP	: Centre d'études féminines de l'Université de Provence
CNDP	: Centre national de documentation pédagogique
CNRS	: Centre national de la recherche scientifique
CRDP	: Centre régional de documentation pédagogique
DESS	: Diplôme d'enseignement supérieur spécialisé
ENA	: École nationale d'administration
Hires	: Centre d'histoire des politiques et des régulations sociales
IUFM	: Institut universitaire de formation des maîtres
TPE	: Travaux pluridisciplinaires encadrés
UE	: Unité d'enseignement

LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bard Christine

Les femmes dans la société française au XXe siècle
Armand Colin, (2001)

Bridenthal Renate et Koonz Claudia

Becoming visible, women in European History
Boston, Houghton Mifflin (1997)

Cotta Michèle

Femmes dans les lieux de décision

Rapport et avis du Conseil économique et social présentés au nom de la section
du travail, Journal officiel n° 18 du 28 décembre 2000

Duby Georges et Perrot Michelle

Histoire des femmes en Occident
Plon 1991-1992

Guillaume Denise

Le destin des femmes et l'école, manuels d'histoire et société
L'Harmattan, 1999

Mang Philippe

Les manuels d'histoire ont-il un genre ?

Documents, actes et rapports pour l'éducation, Paris, CNDP, 1995

Mitrani Monique et Couraud Geneviève

À partir de la mixité à l'école, construire l'égalité

Contribution présentée au nom de la délégation aux droits des femmes et à
l'égalité des chances entre hommes et femmes du Conseil économique et social
du 17 janvier 2001

Perrot Michelle

Les femmes ou les silences de l'histoire

Ripa Yannick

Les femmes actrices de l'histoire de France
1789-1945, SEDES, (1999)

Virgili Fabrice

« *L'Histoire des femmes et l'histoire des genres aujourd'hui* »

Vingtième Siècle, juillet-septembre 2002

Article « Féminin et masculin »
in Mouvement social, (janvier 2002)

Article « Les femmes et la guerre »
in Guerres mondiales et conflits contemporains
juin 2000

Article « Sexualité et domination »
in Cahiers d'histoire (2001)

LISTE DE SITES INTERNET

Centre des archives du féminisme :

<http://buweb.univ-angers.fr/EXTRANET/CAF>

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

www.lyon.iufm.fr/aspasie

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

www.mnemosyne.asso.fr

Site consacré à l'histoire des femmes :

www.gale.com

Site du *National women's history project* (États-Unis) :

www.nwhp.org

La place accordée aux femmes dans l'histoire enseignée, tant à l'école qu'à l'Université, demeure très limitée. Cette situation contraste avec la richesse de la recherche et des publications en matière d'histoire des femmes.

Après une analyse de ce phénomène et pour y porter remède, le Conseil économique et social trace les voies d'évolution souhaitables pour améliorer la visibilité des archives sur les femmes et le féminisme et favoriser la prise en compte de l'histoire des femmes et des relations entre hommes et femmes dans l'enseignement primaire, secondaire et universitaire.