

ENJEUX DE L'UNIVERS SOCIAL

DOSSIER

FEMMES, GENRE ET ENSEIGNEMENT EN UNIVERS SOCIAL

FÉMINISME

- Histoire
- Pédagogie
- Oppression
- Enseignant.e.s
- Jeux vidéos

ENSEIGNEMENT

- Genre
- Histoire
- Historicisation
- Toponymie
- Histoire 2^e cycle
- Éducation financière

LÉGENDE DES PHOTOS, page 42



RESSOURCES

- Conseil du statut de la femme :
Ligne du temps de l'histoire des femmes
- Micheline Dumont :
Le féminisme québécois raconté à Camille

ENJEUX DE L'UNIVERS SOCIAL

Volume 16, numéro 1



Revue publiée par l'Association
québécoise pour l'enseignement en
univers social (AQEUS)

4545, avenue Pierre-De Coubertin
Montréal, QC, H1V 0B2

514 389-6875
revue.aqeus@gmail.com

Directeur
Jacques Robitaille
revue.aqeus@gmail.com

Comité de lecture
Jacques Robitaille
Marie-Hélène Brunet

Comité de révision
Maryse Froment-Lebeau
(linguistique)
Jacques Robitaille

Montage
Samuel Paul

Impression
Copyco

La direction publiera volontiers les articles qui présentent un intérêt réel pour l'ensemble des lecteur.ice.s et sont conformes à l'orientation de la revue. La reproduction des articles est autorisée à la condition de mentionner la source. Toute reproduction à des fins commerciales doit être approuvée par la direction. Les opinions émises dans cette revue n'engagent en rien l'AQEUS et sont sous l'unique responsabilité des auteur.e.s. Lors qu'il y en a, les pages publicitaires sont sous l'entière responsabilité des annonceurs.

Dépôt légal : 2^e trimestre 2020
ISSN 1916-6443

Courrier de 3^e classe,
convention n° 41432031
Périodicité : 2 fois par an

Adhésion à l'AQEUS : GRATUITE
<http://www.aqeus.org>

NOTE : la revue a adopté la nouvelle orthographe et utilise le *Guide pratique* du Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes. Dans certains cas, le masculin ou le féminin peuvent être employés à titre épiciène.

Sommaire

- 2 Adhésion à l'AQEUS
- 3 **LE MOT DU C.A.**
- 4 Hommage à Louis-Edmond Hamelin
- FÉMINISME**
Présentation
- 5 Femmes, genre et enseignement en univers social
Marie-Hélène Brunet
- Histoire**
- 7 Transmettre la passion
Micheline Dumont
- Pédagogie**
- 12 L'enseignement de l'histoire des féminismes : pour un terrain pédagogique croisant le genre, la « race » et la classe socio-économique
Ève-Marie Lampron
- Oppression**
- 16 Comment parler de genre et d'orientation sexuelle dans une perspective antioppressive?
Gabrielle Richard
- Enseignant.e.s**
- 19 Introduire le genre dans l'histoire scolaire : l'intérêt des concepts de multiperspectivité et d'étrangement
Valérie Opériol
- Jeux vidéos**
- 23 Représentations historiques dans les jeux vidéos : inclusion du genre et de la diversité
Vincent Boutonnet
- ENSEIGNEMENT**
Genre
- 27 « Le meilleur qu'un homme puisse être » : utiliser la publicité pour confronter les constructions genrées
Marie-Hélène Brunet
- Primaire**
Histoire
- 31 Ne plus se limiter aux filles du Roy : l'histoire d'Angélique et l'incendie de Montréal
Catherine Duquette, Nicole Monney, Sylvie Fontaine et Laurie Pageau
- Secondaire**
Historicisation
- 35 Récit de pratique : historiciser la construction sociale du genre en abordant des enjeux du féminisme contemporain
Audrey St-Onge
- Toponymie**
- 39 La toponymie, vecteur de mémoire et outil d'apprentissage : le cas du boulevard des Allumettières de Gatineau
Kathleen Durocher
- Histoire 2^e cycle**
- 43 La place des femmes dans le programme *Histoire du Québec et du Canada*
Céline Curtil
- Éducation financière**
- 47 L'éducation financière sous la loupe du genre : le programme mis en examen
Amélie Cambron-Prémont, David Lefrançois et Marc-André Éthier
- RESSOURCES**
Site
- 51 La place des femmes en histoire
Lynda Gosselin et Mélanie Julien, Conseil du statut de la femme
- Livre**
- 56 Micheline Dumont : Le féminisme québécois expliqué à Camille
Jacques Robitaille

Source des photos, page 50



Formulaire d'adhésion

IDENTIFICATION PERSONNELLE

Nom		Prénom		Date de naissance	
Adresse			App.	Ville	
Province	Code postal	Tél.		Courriel	

EMPLOYEUR

Institution					
Adresse			Ville		Province
C. postal	Tél.	Fax		Courriel	

PROFESSION

<input type="radio"/> Conseiller.ère pédagogique	<input type="radio"/> Directeur.rice	<input type="radio"/> Professeur.e (université)
<input type="radio"/> Enseignant.e (primaire)	<input type="radio"/> Enseignant.e (secondaire)	<input type="radio"/> Professeur.e (collégial)
<input type="radio"/> Étudiant.e	<input type="radio"/> Retraité.e	<input type="radio"/> Autre (spécifiez) _____

Pour les enseignant.e.s du primaire, indiquez à quel cycle vous enseignez : ____ cycle
Pour les enseignant.e.s du secondaire, indiquez le nombre de groupes auxquels vous enseignez dans les matières suivantes :

Géographie 1 ^{er} cycle <input type="checkbox"/>	Histoire 2 ^e cycle <input type="checkbox"/>	Histoire 5 ^e sec. <input type="checkbox"/>	Éducation financière <input type="checkbox"/>
Histoire 1 ^{er} cycle <input type="checkbox"/>	Monde contemporain <input type="checkbox"/>	Géographie 5 ^e sec. <input type="checkbox"/>	Autre (spécifiez) _____

ADHÉSION

Depuis octobre 2018, l'adhésion à l'AQEUS est gratuite.

Avec votre adhésion, vous recevrez par courriel :

- la revue "Enjeux de l'univers social" en PDF
- notre bulletin d'information
- des rabais auprès de nos partenaires

**Expédiez ce formulaire par la poste
ou par courriel à :**

AQEUS/Adhésion
4545, avenue Pierre-De Coubertin
Montréal, QC, H1V 0B2

Pour nous joindre :

information.aqeus@gmail.com

Notre site web :

www.aqeus.org



Yvan Émond

*vice-président géographie,
monde contemporain et
éducation financière*



Lise Proulx

présidente



Rémi Lavoie

*vice-président histoire et
univers social au primaire*

*L'espoir, ce n'est pas de croire que tout ira bien,
mais de croire que les choses auront un sens...*

Vaclav Havel

Bien cher.ère.s membres.

C'est euphémisme que de dire que l'année scolaire 2019-2020 aura été particulière et qu'elle passera à l'histoire. Jamais les écoles du Québec n'auront été appelées à s'adapter aussi rapidement. Cette adaptation, pour ne pas dire «redéfinition», se poursuit et soulève moult questionnements. La situation, toujours préoccupante, exige de tous patience et résilience. Les débats politiques et les luttes administratives peuvent attendre. Les préoccupations premières de l'association sont axées sur le bien-être des élèves pour qui il importe d'assurer la meilleure continuité d'enseignement qui soit. À cela se dévoue l'ensemble des acteurs du réseau scolaire. À cela, vous, membres de l'AQEUS, vous démez avec la plus grande des créativité que nous saluons avec admiration. Tout n'est pas aisé, mais toujours, la mission éducative envers nos jeunes se poursuit.

Alors que les regards commenceraient à se tourner vers la saison estivale, c'est vers la rentrée et la prochaine année scolaire que vont les attentes pédagogiques. Inquiétudes et incertitudes demeurent. Nous y reviendrons. Elles doivent être accueillies avec l'espoir que les jours à venir seront ensoleillés. Pour certains, le quotidien s'est largement complexifié et les préoccupations portent sur le maintien du bien-être de la maisonnée. Nous espérons de tout cœur que vous et vos proches vous portez bien.

Nous croyons tout de même pertinent ici de porter à votre attention nos questionnements à l'égard d'une orientation demandant au personnel enseignant de dégager les apprentissages essentiels (préalables, transférables et durables) des disciplines au programme. À court terme, cela peut certes permettre de conclure l'année scolaire avec un sentiment de mission accomplie, mais nous y percevons un danger pouvant conduire à avaliser certaines pratiques de

«compressions organisationnelles» souvent fois dommageables aux apprentissages prescrits dans les disciplines du domaine de l'univers social. Prudence donc, et vigilance.

Cela dit, la situation actuelle peut s'avérer riche quant au déploiement de moyens nouveaux dans l'accompagnement de nos élèves. Toujours, la réflexion pédagogique doit se poursuivre et la présente édition d'Enjeux de l'univers social vous y convie. Mais avant que vous ne vous lanciez à la parcourir, nous devons porter à votre attention que le conseil d'administration s'affaire à l'analyse des effets de la Covid-19 sur la possibilité de tenir notre congrès 2020 prévu en novembre. De même, votre Association se doit aussi d'anticiper la tenue d'une assemblée annuelle virtuelle. À cette fin, les membres du conseil d'administration vous prient de porter à leur attention votre désir de vous joindre à eux ou de vous engager à collaborer sur divers dossiers d'importance.

Enfin, en cette période où la solidarité est évidemment à l'ordre du jour, les occasions ne manquent pas afin d'éveiller nos élèves aux enjeux nationaux et transnationaux dont les clés de lecture et d'interprétation résident dans les programmes du domaine de l'univers social. Que ce soit en classe ou en ligne, la situation est propice à la réflexion et aux prises de conscience. L'attention qu'on porte à l'autre, ou à l'inconnu près de nous dans une file d'attente, s'avère une preuve concrète de citoyenneté au quotidien... de cette citoyenneté porteuse de sens.

Prenez soin de vous, des vôtres, des autres et surtout, portez-vous bien.

MAI 2020

Hommage à Louis-Edmond Hamelin



NDLR : Louis-Edmond Hamelin est considéré à juste titre comme **LE GÉOGRAPHE** du nord du Québec. On lui doit le concept de *nordicité* qu'il a élaboré toute sa vie. Né le 21 mars 1923 à Saint-Didace et mort le 11 février 2020 à l'âge de 96 ans, il a été écrivain, professeur, linguiste et géographe. Membre de l'AQEUS, la revue *Enjeux de l'univers social* veut lui rendre hommage par le témoignage de deux anciens étudiants devenus enseignants de géographie. Ils n'ont peut-être pas connu ou rencontré Louis-Edmond Hamelin, mais celui-ci, par sa seule présence, a imprégné l'atmosphère du département de géographie de l'Université Laval.

Hommage à Louis-Edmond Hamelin

Monsieur Hamelin a profondément marqué mon baccalauréat à l'Université Laval. Nous étions une centaine d'étudiants dans cette cohorte (1982-85), entourés d'enseignants plus prestigieux les uns que les autres : notamment, Rodolphe De Koninck, Michel Allard, Gilles Ritchot, Paul-Yves Denis, Jean-Claude Dionne.

Mais c'est son propre terme, la *nordicité*, qui nous habitait tous. Nous en rêvions littéralement. Je ne sais plus combien d'étudiant.e.s partaient chaque été pour le Nord québécois, à titre d'assistant.e.s de recherche, pour aller travailler sur «leur» terrain de recherche, récolter des données, contribuer à l'avancement des travaux et accomplir, tels des disciples, d'innombrables tâches.

Tou.te.s, invariablement, en revenaient transformé.e.s. Comment pouvait-on s'émerveiller et mûrir d'autant en un seul été? Comparativement à eux, nous, qui demeurions «dans le Sud», avions l'impression que nos «petites» jobs d'été étaient bien risibles au regard des fabuleuses aventures et péripéties rapportées. Nous nourrissions ainsi toujours un peu plus notre imaginaire du Nord, entourant d'une aura la cause et le prestige de la *nordicité*.

Je n'ai jamais eu le privilège de le rencontrer. Mais l'homme était omniprésent dans le département de géographie, ainsi que sur l'ensemble du campus. En étudiant la géographie «à Laval», nous avions l'impression d'être à ses côtés, d'être investis d'une mission. Respect et engagement s'imposaient d'eux-mêmes en y étudiant. C'était un honneur d'être du même département que lui! Aujourd'hui encore, je sens le devoir de poursuivre son œuvre. Que ce soit en faisant la promotion de la géographie, en l'enseignant, ou à titre de vulgarisateur dans le cadre de mes fonctions de conseiller pédagogique. Monsieur Hamelin, les plus grands honneurs vous reviennent. Reposez en paix.

Yvan Émond, vice-président géographie de l'AQEUS

Dans mon esprit, nul doute que monsieur Louis-Edmond Hamelin est le père de la géographie québécoise. En 1961, alors directeur de l'Institut de géographie de l'Université Laval, il a fondé le Centre d'études nordiques, qui se consacrera aux questions nordique et autochtone. Monsieur Hamelin a été le premier à avoir une vision sud-nord au lieu de la traditionnelle approche est-ouest de la géographie nord-américaine.

À titre de penseur, Louis-Edmond Hamelin porte un regard global sur le Québec, le Canada et les Autochtones, de l'est à l'ouest mais surtout du nord au sud... (lehamelin.sittel.ca)

Pendant sa longue carrière, il a abordé plusieurs domaines de travail :

- les sciences sociohumaines sous l'influence, entre autres, de Georges-Henri Lévesque, sociologue;
- la géographie régionale, sous les influences de Raoul Blanchard et Pierre George, géographes français;
- les sciences de la Terre, sous les influences d'André Cailleux, géologue, et de Pierre Dansereau, environnementaliste;
- la *nordologie*, à la demande des gouvernements canadien et québécois;
- l'*autochtonie*, sous l'influence de Jacques Rousseau, ethnobiologiste;
- les sciences du langage, grâce aux linguistes de Québec et de Sherbrooke;
- l'administration universitaire, en tant que recteur de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

On lui doit plus de quatre cents publications dans ces divers domaines.

Son travail acharné lui a valu la reconnaissance de ses pairs, dont le titre d'Officier de l'Ordre du Canada en 1974, Grand Officier de l'Ordre national du Québec en 1998, le prix Hubert-Reeves en 2014, ainsi qu'une dizaine de décorations majeures.

Tout comme le collègue Yvan Émond, je suis diplômé (1974-78) du département de géographie de l'Université Laval. J'ai, tout comme lui, vécu dans la sphère d'influence Hamelin au département, car il se situait tout juste en dessous de *Dieu le Père*.

Je ne peux que lui être reconnaissant d'avoir transmis à tant d'étudiant.e.s la passion géographique, une vision globale de ce qui nous entoure.

Monsieur Hamelin, je vous salue bien bas,
Louis-Paul Perras, ancien président de la Société des professeurs de géographie du Québec

Femmes, genre et enseignement en univers social

Marie-Hélène Brunet, professeure adjointe, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, coordonnatrice du dossier

De quelle manière l'école participe-t-elle à reproduire les inégalités de genre? Qu'en est-il plus spécifiquement dans les classes du domaine de l'univers social? Celles-ci peuvent-elles devenir un lieu pour remettre en question et déconstruire les représentations inégalitaires? Et qu'en est-il des programmes scolaires et des pratiques enseignantes : quelle place pour les femmes, quelle place pour la diversité sexuelle? Quelles activités significatives peut-on proposer aux élèves pour les aider à prendre en compte l'analyse de genre?

Le présent numéro ne prétend pas répondre exhaustivement à ces différentes questions, mais il constitue très certainement une amorce de réflexion sur des sujets trop souvent laissés de côté dans les travaux en didactique et dans les recherches spécifiques à l'enseignement des disciplines de l'univers social. Le dossier thématique couvre une panoplie de sujets reliés aux femmes et au genre en univers social : vous y trouverez des éléments d'analyse, de discussion ainsi que des exemples pratiques et des ressources diversifiées.

Définition et importance de la thématique

Historiquement, la croyance aux différences biologiques entre hommes et femmes a contribué à renforcer les représentations sur les différences psychologiques et sociales entre les sexes. Le concept de genre permet de dépasser cette opposition biologique traditionnelle afin de s'intéresser aux constructions sociales (et donc non exclusivement biologiques) du «féminin» et du «masculin», aux rapports et aux hiérarchies qu'elles créent.

Dès la naissance (et parfois même avant), la socialisation basée sur le genre conduit les individus à adopter et à reproduire des normes «féminines» ou «masculines». Le rôle de l'école dans la reproduction, mais aussi dans la déconstruction de ces stéréotypes est de plus en plus documenté. Or, la réflexion sur ces questions implique aussi d'examiner nos idées et conceptions des rôles genrés, souvent implicites ou encore basées sur le sens commun.

Et le domaine de l'univers social dans tout ça?

En 2016, le Conseil du statut de la femme notait que l'intégration des questions de genre à la formation à l'enseignement était une nécessité, entre autres, afin de déceler dans l'enseignement de l'histoire et particulièrement dans le matériel didactique «les éléments plus subtils qui reconduisent les représentations stéréotypées de sexe, particulièrement en ce qui concerne le juste apport des femmes à l'histoire» (Conseil du statut de la femme, 2016, p. 31).

L'enseignement en univers social, et plus particulièrement en histoire, est d'ailleurs encore loin d'utiliser le genre comme grille d'analyse. L'histoire scolaire se limite souvent à une histoire contributoire, soit l'étude de quelques femmes considérées comme ayant marqué les sociétés québécoises ou occidentales. Dans le présent régime curriculaire au Québec, le contact des élèves avec l'histoire des femmes ne s'étend que rarement au-delà

des différentes «vagues» du féminisme. C'est donc une histoire trop souvent ponctuelle et décontextualisée qui nuit à une compréhension profonde ou au moins plus complexe des expériences des femmes et des inégalités de genre dans l'histoire. La place des communautés LGBTQ2S+ et de la diversité sexuelle dans son ensemble dans les programmes en univers social reste aussi largement à étudier et à développer.

Somme toute, notre projet s'inscrit dans une volonté de défaire et de remettre en cause un cycle de reproduction sociale de croyances et de stéréotypes. Nous valorisons un enseignement en univers social qui vise une meilleure justice sociale en prenant, dans le cadre du présent dossier, la loupe du genre pour interroger les inégalités. L'ensemble des articles du présent dossier vont dans ce sens.

Réflexions et analyses

La contribution de Micheline Dumont, professeure émérite de l'Université de Sherbrooke et pionnière de l'histoire des femmes et de son enseignement, débute ce numéro. L'historienne nous *transmet sa passion* de l'histoire des femmes au Québec et elle nous rappelle que de revendiquer cette histoire, son existence même dans le champ historique, demeure, encore aujourd'hui, une entreprise «subversive». Sa réflexion, appuyée par de nombreux exemples tirés de sa carrière, constitue sans aucun doute une lecture fondamentale pour quiconque souhaite mieux comprendre les mécanismes insidieux, toujours à l'œuvre, participant à l'invisibilisation des femmes dans la discipline historique.

Ève-Marie Lampron se penche ensuite sur l'enseignement de l'histoire des féminismes et sur la nécessité de revoir cet enseignement à l'aune des nombreux croisements entre les luttes sociales (genre, «race», classe). Sa contribution offre de nombreuses pistes pour un enseignement prenant en compte l'apport de divers mouvements d'émancipation (autochtones, antiracistes, critiques du capitalisme, etc.).

La réflexion sur la pédagogie antioppressive se poursuit avec l'article de Gabrielle Richard, qui propose un regard vers les réalités LGBTQ+ et souligne la nécessité d'aborder ces questions en classe, malgré les inconforts qu'elles suscitent. L'autrice suggère des lignes directrices qui permettent de dépasser la simple histoire «inclusive» et d'amener les élèves à développer une réelle analyse critique des rapports de pouvoir reproduits dans les contenus scolaires actuels.

Valérie Opériol présente ensuite les résultats d'une enquête auprès d'enseignant.e.s suisses sur l'intégration du genre en histoire. Les réactions des personnes enseignantes révèlent que les notions d'*estrangement* (prise de distance par rapport au récit historique) et de multiperspectivité (qui dépasse la simple présentation de divers points de vue) offrent une avenue prometteuse permettant d'aller au-delà des limites réelles ou perçues de la prise en compte du genre dans l'enseignement de l'histoire.

Les constructions genrées sont présentes un peu partout dans l'univers médiatique. La publicité, qui a souvent été dénoncée comme vectrice de stéréotypes sexistes,

prend parfois des contours complètement différents. Les récentes campagnes publicitaires de *Gillette* et de *Always* ont ainsi comme objectif avoué de déconstruire les normes genrées. Mais, comme je le démontre dans l'article intitulé «Le meilleur qu'un homme puisse être», ces publicités créent aussi leur lot de réactions négatives. Par le biais d'un atelier, je tente de faire de la présentation de ces publicités une occasion d'apprentissage et d'introspection face à nos représentations, souvent inconscientes, du «féminin» et du «masculin».

Les jeux vidéos historiques peuvent-ils eux aussi devenir le point de départ d'une réflexion sur le genre et la diversité? Dans son article, Vincent Boutonnet analyse les débats en ligne sur cette question. Il y dénote une tension entre la représentation de l'histoire qui se veut réaliste et celle qui se veut divertissante. Les propos en ligne sur ces questions sont très souvent violents et illustrent des positions ancrées dans des postures idéologiques irréconciliables.

Enseignement

Dans les cours d'*histoire du Québec et du Canada*, la présence des femmes en Nouvelle-France se limite bien souvent à l'arrivée des Filles du Roy. Pourtant, les femmes ont joué un rôle actif dans la vie de la colonie. L'histoire de l'esclave Angélique et de l'incendie de Montréal en 1734 permet de confronter le stéréotype de la Fille du Roy et d'aborder les nombreux rôles sociaux accordés aux femmes à cette époque. L'article de Catherine Duquette, Nicole Monney, Sylvie Fontaine et Laurie Pageau en détaille de manière concrète les possibilités d'intégration en classe.

Audrey St-Onge, au travers d'un récit de pratique en sixième année du primaire, se questionne sur l'intégration de l'histoire du féminisme contemporain dans sa classe en univers social. Grâce à un dossier documentaire, cette enseignante permet à ses élèves de faire des liens entre le passé et le présent. On y aborde de nombreuses questions, dont, entre autres, le travail invisible des femmes, les stéréotypes et le sexisme, l'équité et la parité, le droit de disposer de son corps, la culture du viol et le consentement.

Comme l'explique Kathleen Durocher, le paysage urbain peut devenir une occasion d'apprentissage. L'un de ses éléments les plus présents, la toponymie, sert à se repérer, mais offre aussi un regard sur la géographie, les individus, la société, les cultures du passé. Par une étude de cas, celui du boulevard des Allumettières à Gatineau, Durocher invite les lecteurs à s'interroger sur les aspects genrés de cette toponymie.

Dans la consultation ayant mené à la refonte du programme Histoire du Québec et du Canada, Beauchemin et Fahmy-Eid (2014) répètent à plusieurs reprises la nécessité de faire une plus grande place aux «rapports sociaux de sexe» en histoire nationale. Toutefois, une analyse du nouveau programme, par Céline Curtil, révèle qu'il y a encore loin de la coupe aux lèvres.

Enfin, Amélie Cambron-Prémont, David Lefrançois et Marc-André Éthier portent un regard critique sur le programme *Éducation financière*. Elle et ils argumentent qu'on y priorise une vision étroite des préoccupations de l'individu au détriment des enjeux de société. Après avoir présenté les lacunes du programme en ce qui a trait aux enjeux touchant les femmes, on suggère des pistes pour aborder ces enjeux par le biais de l'actualité.

Ressources

Que veut-on dire par une histoire mixte? Lynda Gosselin et Mélanie Julien, du Conseil du statut de la femme, contribuent à cette question en jetant plusieurs balises essentielles à un tel projet pour l'enseignement de l'histoire. Au travers, entre autres, de la présentation de l'outil *La ligne du temps de l'histoire des femmes au Québec*, les autrices proposent des outils incontournables pour le personnel enseignant.

Jacques Robitaille offre aussi un compte-rendu de l'ouvrage *Le féminisme québécois raconté à Camille* de Micheline Dumont, réédité en 2019 avec un épilogue de Camille Robert. Voilà aussi une lecture accessible et importante.

En espérant que vous apprécierez votre lecture de ce dossier!

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Conseil du statut de la femme (2016). Avis. L'égalité entre les sexes en milieu scolaire. Repéré à : https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/avis_egalite_entre_sexes_milieu-scolaire.pdf

Transmettre la passion

Micheline Dumont, historienne

NDLR : Cet article reproduit et met à jour la conférence inaugurale du colloque international «**Femmes, culture et pouvoir : relectures de l'histoire au féminin**», tenu à Sherbrooke, en mai 2009 et organisé par Catherine Ferland et Benoit Grenier. Le livre issu de l'évènement a paru aux Presses de l'Université Laval en 2011.

En 1968, j'ai reçu une commande du service de la recherche de la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada (Commission Bird), où mon amie, Monique Bégin, était secrétaire générale et directrice de la recherche : *écrire une histoire de la situation de la femme dans la province de Québec*. J'ai rédigé ce travail sans aucun instrument théorique ou critique, dans une absence abyssale de documentation et d'archives. Mais, comme je l'indiquais dans un ouvrage collectif paru en 2008, *Minds of Our Own. Inventing Feminist Scholarship and Womens Studies in Canada and Québec, 1966-1973*¹, en le rédigeant je faisais des études féministes sans le savoir, car j'avais posé les femmes comme sujet de leur histoire.

En 1970, je suis devenue professeure au département d'histoire de l'Université de Sherbrooke. J'y ai enseigné la didactique de l'histoire et l'histoire des femmes durant près de trente ans. En effet, dans la grande ébullition féministe des années 1970, à la suite de l'intérêt provoqué par la publication de l'étude préparée pour la Commission Bird², l'histoire des femmes est entrée dans ma vie, j'ai fait de nombreuses recherches et j'ai traversé un long parcours, à la fois méthodologique, théorique et épistémologique. Je l'ai repris, résumé et commenté, en 2001, dans *Découvrir la mémoire des femmes. Une historienne face à l'histoire des femmes*³.

Pour préparer ce bref exposé, je suis donc retournée à la bibliothèque et... je suis entrée dans un profond désarroi. Tous ces numéros du *Journal of Women's History* et de *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés* que je n'avais pas lus! En les feuilletant toutefois, j'ai retrouvé le dilemme qui était le mien à la fin du siècle dernier, «française ou américaine?». En effet, fallait-il développer l'histoire des femmes dans un créneau à part, comme font les Américaines, ou tenter de l'intégrer aux pratiques générales de l'histoire comme on a longtemps fait en France? On trouve, dans un numéro de 2003 du *Journal of Women's History*, le compte rendu d'une table ronde tenue aux États-Unis en 2001 sur l'histoire des femmes. Les propos que les participantes ont tenus m'ont donné le sentiment que le projet de développer l'histoire des femmes dans un créneau à part a eu d'excellents résultats pour modifier la vision dominante de l'histoire américaine. Par contre, deux débats publiés dans *Clio, Histoire, Femmes et Sociétés*, en 2002, montrent que la pratique française rencontre encore beaucoup de réticences, de la part du courant majoritaire, à endosser les débats suscités par l'histoire des femmes. Mais soyons claires : il me serait tout à fait impossible d'assimiler toutes les nouvelles questions théoriques qui ont surgi depuis vingt ans. Que faire? J'ai alors pris le parti de me situer, non pas dans le champ des concepts et des théories, mais dans celui de la politique. C'est pourquoi j'ai intitulé ma présentation : *transmettre la passion*.

En effet, je pense qu'il ne suffit pas de procéder à la constitution de l'histoire des femmes, ou procéder à une «relecture de l'histoire». Il faut également prendre conscience du caractère encore subversif de cette entreprise, travailler à sa légitimité et s'assurer que le message contribue à modifier le discours traditionnel sur l'histoire.

En 1997, les historiennes françaises se demandaient, à un colloque tenu à Rouen «L'histoire sans les femmes est-elle possible?» et elles répondaient évidemment par la négative à cette question rhétorique. «Le problème qui se pose désormais à la discipline tout entière est de convaincre que sans les femmes, à la fois comme objet d'études et comme chercheuses, l'histoire bute sur des impasses conceptuelles et méthodologiques», affirmait Anne-Marie Sohn. Toute cette entreprise demeure singulièrement politique, même après un demi-siècle de pratique. L'enseignant.e du secondaire qui décide de se questionner là-dessus fait aussi partie de cette entreprise politique. J'aborderai trois points distincts qui constituent trois idées qui me tiennent à cœur.

Un angle d'approche féministe

Oui, j'ose utiliser le mot «féministe», car il me semble indispensable. La perspective féministe est le moteur de ma passion. C'est une position «idéologique», j'en conviens. Mais nous devons réaliser que cette position idéologique n'invalide nullement les recherches que j'ai menées ou celles qui sont produites désormais par tant de personnes. Car absolument tout ce qui se publie en histoire et tout ce qui s'enseigne en classe d'histoire est idéologique. Ce qui semble «objectif» traduit le plus souvent, au-delà de la position de nos paramètres personnels (née au Québec avant la Seconde Guerre mondiale, francophone, élève du cours classique, chrétienne, québécoise : l'histoire est inséparable de l'historien.ne, disait Marrou), ce qui semble objectif traduit, donc, un point de vue qui endosse de manière implicite l'ordre patriarcal qui caractérise l'organisation économique, sociale, politique des civilisations depuis l'invention de l'écriture. Cette position majoritaire est donc idéologique elle aussi.

Le mouvement féministe s'insurge contre cet ordre depuis plus de 160 ans, pour ne rien dire des intellectuelles isolées qui l'ont contesté dans leurs livres durant les siècles précédents, mais dont les écrits n'ont JAMAIS été retenus, ni dans l'histoire des idées, ni dans l'histoire de la philosophie, ni dans l'histoire de la littérature. Sans les recherches féministes, ces intellectuelles seraient encore inconnues. Or, le féminisme a peu modifié l'édifice majestueux de la civilisation patriarcale. Le discours historique, au demeurant, en rapportant presque toujours ce qui est arrivé à l'aune de ce système, se trouve à le valider sans cesse en le présentant comme un ordre qui va de soi. L'histoire constitue une des bases de cet ordre patriarcal. Joan Scott l'a exprimé vigoureusement en 1988 dans *Gender and the Politics of History*⁴. Il faut lire, méditer et assimiler les propositions de ce livre incontournable.

Mieux, le fait de savoir que ma position est idéologique m'incite à être plus prudente. Je trouve incorrect que les recherches en histoire des femmes tiennent

systématiquement compte de ce qui se fait dans les autres champs de la recherche alors que la majorité des livres qui se publient en histoire tiennent à peine compte des recherches en histoire des femmes. En 2000, j'ai procédé à l'analyse de la production historique québécoise pour vérifier comment les ouvrages tenaient compte des acquis de l'histoire des femmes, et ma conclusion était fort pessimiste : « je me vois obligée de constater que l'histoire des femmes au Québec, champ pourtant très bien labouré, demeure toujours un champ bien clos⁵ ».

Il est quand même vexant de lire, sous la plume de collègues, des erreurs qui ont été réfutées il y a belle lurette par les historiennes. Non, il n'est pas vrai que toutes les jeunes filles du Québec fréquentaient les écoles ménagères avant la Révolution tranquille. Nicole Thivierge a démontré en 1982⁶ que ces étudiantes ne constituaient que 12 % de ce niveau d'études. Et pourtant, je continue de lire cette erreur dans de nombreux ouvrages.

Il est quand même inquiétant qu'un historien respecté comme Gérard Bouchard se serve d'un échantillon exclusivement masculin pour mesurer des taux d'alphabétisation applicables à l'ensemble de la population⁷. Tout ce que les femmes ont fait, tout ce qu'elles ont dit, tout ce qu'elles ont pensé, tout cela a été systématiquement occulté dans l'essentiel de la production historique durant plusieurs siècles. Il faut se demander au nom de quoi cette occultation s'est produite. Les femmes sont des sujettes de l'histoire. Une fois qu'on a compris cela, on ne peut plus écrire l'histoire comme avant. Les nouveaux savoirs ne s'additionnent pas platelement : ils produisent parfois des ruptures profondes. On n'ajoute pas l'idée que la terre est ronde à l'idée que la terre est plate. Cette découverte exige que l'on retourne en arrière et que l'on repense tout différemment. L'invisibilité historique des femmes a été construite, siècle après siècle. La soi-disant objectivité, rappelons-le, n'est qu'une version de la subjectivité masculine, et on doit reconnaître que les hommes, quoi qu'ils en disent, ont un rapport émotif avec l'objectivité.

Alors que je m'adressais à un auditoire de jeunes cégépiens, une participante a suggéré que des cours d'histoire des femmes soient obligatoires au cégep pour contribuer à modifier les idées. Les garçons présents (la majorité de la classe) se sont tous offusqués avec unanimité à cette proposition, au nom de la «vérité» de l'histoire.

Deux anecdotes pour illustrer mon propos. Un ami médecin, découvrant que j'enseigne l'histoire des femmes, me prête un ouvrage luxueux intitulé *Histoire de la gynécologie*, persuadé que cela va m'intéresser. Je vous livre de mémoire la toute première phrase : « La gynécologie a commencé tel jour (c'est une date du XVII^e siècle) lorsque le chirurgien untel a procédé à l'accouchement du fils de tel roi. » Je n'ai pas poursuivi ma lecture et je me suis hâtée d'oublier le nom du médecin et le nom du roi. C'est quand même extraordinaire. Le fait pour un HOMME de faire officiellement un accouchement pour la première fois est considéré comme un acte historique et fondateur. Mais le fait que les femmes procèdent aux accouchements depuis la nuit des temps se retrouve dans les limbes de l'histoire. Et quand, à la suite de leur incursion dans ce domaine, les médecins interdisent aux sagefemmes de suivre les cours qu'ils inventent au XVIII^e siècle, ils se prévalent ensuite de leur ignorance

présumée pour leur enlever progressivement le droit de procéder à des accouchements dans de nombreux pays. Un autre exemple : le gouvernement libéral de Godbout a accordé le droit de vote aux femmes québécoises en 1940. C'est la brève information qu'on trouve maintenant dans les livres d'histoire et les chronologies. Et pourtant, dans les faits, Godbout a voté contre le suffrage féminin une dizaine de fois. La seule phrase qu'on trouve dans ses discours sur cette question est : «Le vote des femmes va relever la tenue des débats politiques.» Et pourtant, dans les faits, des femmes ont défendu le droit de vote des femmes dans des articles dès le début du XX^e siècle. Des Québécoises, anglophones pour la plupart, ont commencé à réclamer officiellement le droit de vote publiquement dès 1913 dans la *Montreal Suffrage Association* et les Canadiennes françaises ont emboîté le pas dans une nouvelle association dès que le vote au fédéral a été obtenu. Elles ont réuni des centaines de femmes en 1922 pour aller à Québec le réclamer. Marie Gérin-Lajoie est allée à Rome chercher une autorisation pontificale en 1922. Deux nouvelles associations ont été mises en place en 1927. Les féministes ont publié une revue et animé une émission à la radio naissante au milieu des années 1930. Elles ont fait présenter 14 projets de loi à Québec. Elles ont envoyé une pétition à Georges V. Elles ont présenté des mémoires à la Commission Rowell-Sirois en 1937 pour démontrer l'importance du suffrage féminin pour améliorer la situation des femmes. Elles ont convaincu le Parti libéral d'inscrire le vote des femmes à son programme politique en 1938⁸. Pourquoi l'histoire officielle ne retient-elle que la décision de Godbout, en 1940, et nullement la lutte que les femmes ont menée durant quatre décennies? C'est de cette manière que la présence des femmes dans l'histoire est occultée. On inscrit ce que les hommes ont fait et on ne parle PAS de ce que les femmes ont fait.

Hélas, le mot «féministe» continue de faire peur. Et ne croyez pas que les concepts sophistiqués qui sont désormais utilisés pour constituer l'histoire des femmes tels le genre, l'égalité, la différence, les rapports sociaux de sexe, la valence différentielle des sexes, l'identité, la posture postmoderne, ou postcoloniale, ou la pensée *queer* vous mettent à l'abri de l'épithète «féministe», tellement décriée. Tous ces concepts, on a tôt fait de les retourner contre les femmes, de les détourner de leur signification subversive.

Aujourd'hui, on dit couramment «L'histoire des femmes et du genre». Mais je ne suis pas sûre que l'on comprenne vraiment ce que ça veut dire. Oui, je sais, le «genre» est désormais le concept utilisé en lieu et place de «sexe». Mais on oublie que le genre est une catégorie de la pensée et de la culture qui précède le sexe et le module. Et pour citer Joan Scott :

« Par "genre", j'entends me référer aux discours de la différence des sexes. Il ne se rapporte pas simplement aux idées, mais aussi aux institutions, aux structures, aux pratiques quotidiennes comme aux rituels, à tout ce qui constitue les relations sociales. Le discours est un instrument de mise en ordre du monde, même s'il n'est pas antérieur à l'organisation sociale, il en est inséparable. Il s'ensuit alors que le genre est l'organisation sociale de la différence sexuelle. Il ne reflète pas la réalité biologique première,

mais il construit le sens même de cette réalité. La différence sexuelle n'est pas la cause originale de laquelle l'organisation sociale pourrait dériver : elle est plutôt une structure sociale mouvante qui doit elle-même être analysée sans ses différents contextes historiques⁹. »

Seule une perspective féministe permet de procéder aux déconstructions indispensables et salutaires. Pour assurer la légitimité scientifique de cette perspective, il faut accepter d'y croire nous-mêmes et de l'affirmer. Il faut également dépasser cette perspective féministe et accepter d'y inclure les réflexions reliées au racisme ou, disons, à l'ethnocentrisme occidental ainsi que celles qui se rattachent aux classes sociales. En dépit de sa réalité, l'oppression des femmes ne fait pas disparaître la réalité tout aussi dramatique de la domination blanche et des sociétés de classe. Il faut tenter de comprendre les oppressions croisées que vivent les femmes des autres cultures, des autres religions et des autres groupes nationaux, dans les sociétés historiques et dans les sociétés actuelles, que ce soit chez elles ou ici, au sein des minorités culturelles. Comme l'explique la politologue Chantal Maillé, «l'intersectionnalité entre genre, race et classe est rapidement devenue la norme dans la production publiée en langue anglaise. Il en va tout autrement pour le féminisme français¹⁰ ». Et, peut-on ajouter, le féminisme québécois. Les débats ayant entouré le port du voile islamique en sont une parfaite illustration, tant il est vrai que l'histoire ne peut pas s'affranchir des problèmes de l'actualité.

La transmission

Mais laissons de côté la perspective féministe. Le projet de modifier la perception générale de l'histoire comporte aussi des aspects organisationnels. Examinons-en quelques-uns, car ils sont également politiques.

En pleine ébullition nationaliste en 1995 à Montréal, au 18^e congrès international des sciences historiques dont le thème était «Nations, peuples et États», se tenait une rencontre parallèle portant sur «Les femmes et les conflits de l'identité culturelle, raciale et nationale». On y découvrait entre autres que la réflexion sur le thème de la «nation» se transformait grâce aux recherches des historiennes féministes. Or, dans la rencontre «majoritaire», vingt-quatre historiens en provenance de quinze pays étaient complètement ignorants de cette réflexion. Entre les deux groupes, de toute évidence, le courant ne passait pas du tout.

Dans les bibliothèques universitaires, les livres d'histoire des femmes publiés ne sont même pas classés dans la section histoire. Or, les femmes sont dans l'histoire, elles ont une histoire, elles font l'histoire. Il faudrait que ça se sache un peu! «The majority finds its past», disait déjà Gerda Lerner à la fin des années 1970¹¹! L'histoire des femmes et les études féministes existent depuis plus de cinquante ans. Et pourtant, chaque année, des centaines de personnes diplômées en histoire ou dans diverses avenues des sciences humaines ne soupçonnent même pas qu'il existe une perspective féministe dans leur discipline. Des gens me disent encore : «Les recherches féministes? Ça existe encore? Est-ce que ce n'est pas passé de mode?» «L'histoire des femmes? Ça commence quand? De quoi ça parle?»

Alors qu'on se flatte d'être à la fine pointe de la recherche, la perspective féministe continue d'être boudée par la majorité des professeurs. Pourquoi les règles de la communauté scientifique ne sont-elles pas respectées quand il s'agit d'études sur les femmes? Pourquoi les travaux féministes sont-ils si souvent passés sous silence, déformés ou appropriés?

Il me semble urgent que des cours en histoire des femmes soient obligatoires dans toutes les universités : les femmes ne doivent plus être désappropriées de l'histoire; les hommes ne doivent plus sortir de l'université persuadés que les femmes ne font pas partie du savoir. Encore aujourd'hui, les étudiantes qui fréquentent l'université reçoivent un savoir essentiellement androcentrique et la majorité ne soupçonne même pas que ce savoir est contesté depuis plusieurs décennies. Ce que disait l'historienne française Yvonne Knibiehler, il y a quarante-cinq ans, est toujours d'actualité : «L'histoire était jusqu'à nous asexuée comme toutes les sciences humaines. Les chercheurs masculins croyaient naïvement écrire l'Histoire, la vraie, la seule. Mais quand il s'agit d'analyser le fonctionnement des sociétés humaines, le sexe du chercheur est une variable de première importance¹². » Pourquoi un cours obligatoire? Pour qu'il puisse continuer d'être offert même après le départ de la professeure qui en assurait la diffusion, cela crève le sens. Mais aussi pour «dégendrer le savoir» et le modifier. Voilà une première suggestion organisationnelle.

Je constate aussi que les cours en histoire des femmes se portent mieux s'il existe dans l'université un centre d'«études féministes». Le dynamisme de la recherche en histoire des femmes aux États-Unis est certainement lié à la présence sur les campus de ces «Women Studies» ou «Gender Studies» qui reçoivent une reconnaissance institutionnelle : une évidence pour plusieurs.

Au Québec, trois universités au moins ont constitué de tels centres : l'institut Simone de Beauvoir Institute, à l'Université Concordia, depuis 1978; le GREMF, ou Groupe de recherche multidisciplinaire féministe, créé à l'Université Laval en 1983, et l'IREF, ou Institut de recherches féministes, établi à l'Université du Québec à Montréal en 1990. Il existe également des cours sur les femmes ou sur la perspective féministe dans plusieurs universités. Nous avons même eu naguère un «Programme d'études sur les femmes» à l'Université de Sherbrooke, qui n'y est plus.

J'aime aussi penser qu'il sera possible de susciter de nouvelles générations de chercheuses. Les historiennes de mon âge prennent leur retraite une à une. Les professeures les plus âgées doivent assurer un mentorat auprès de la nouvelle génération. Chaque professeure doit se trouver une successeure : c'est sa responsabilité personnelle.

Je me dis aussi depuis un bon bout de temps que nous avons besoin d'une stratégie politique pour nous assurer que le message passe et que les acquis restent opérationnels. Je vous fais remarquer que la section «Études féministes» présente à l'ACFAS depuis 1990 est disparue au début du XXI^e siècle sans qu'on s'en aperçoive. La vigilance doit être au rendez-vous.

Toutes ces réflexions sur les multiples invisibilisations¹³ des femmes confirment ma ferme conviction que nous devons dire «nous». Parce que nous apprenons les unes des autres. Parce que nous sommes différentes et qu'au-delà de la réalité «femmes» se profilent la réalité

«domination occidentale» et la réalité «domination économique». Parce que nous devons lutter pour y faire face. Parce que plusieurs d'entre nous ne veulent pas se cacher dans une tour d'ivoire académique. Parce qu'il s'agit d'une affirmation de subjectivité politique. Parce que nous devons insister sur ce qui nous unit plutôt que sur ce qui nous divise, sur la collaboration plutôt que sur les conflits.

Il a fallu plusieurs siècles aux historiens masculins, blancs et d'origine européenne pour découvrir l'irrecevabilité de leurs discours universels. De notre côté, nous l'avons fait très rapidement, ne croyez-vous pas? Nous devons reconnaître et tenir compte du pouvoir que produit la solidarité.

La vulgarisation

Je m'en voudrais de ne pas ajouter une brève section sur la vulgarisation de l'histoire. En effet, aussi fermement que je crois à l'importance des aperçus théoriques et à la nécessité de la critique épistémologique, je refuse que l'histoire des femmes ne sorte pas des cercles académiques qui produisent ce nouveau savoir.

J'ai participé, il y a trente ans, à l'aventure stimulante du Collectif Clio sur *L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles*¹⁴. Au bout de trois ans de discussions et d'écriture, nous avons lancé ce gros livre de 525 pages à la couverture rose que les Québécoises ont acheté à plus de 25 000 exemplaires. Dix ans plus tard, le Collectif Clio a publié une édition augmentée¹⁵ revue et corrigée. En dépit de ses 646 pages, il s'est vendu à plus de 10 000 exemplaires et se trouve encore sur les tablettes des libraires.

Il me semble que cet ouvrage a joué un rôle non négligeable dans les transformations si rapides des femmes québécoises. Nous avons reçu plusieurs commentaires de nos lectrices. Elles se disaient «choquées du silence si longtemps gardé»; «qu'il était temps de montrer que la colère des femmes est légitime»; «heureuses de s'être réapproprié leur passé»; «contente que la lecture soit rendue si facile et [que] mes voisines soient sur la liste d'attente pour lire le livre». Ici, au Québec, ce nom de Clio réfère davantage au collectif qui a produit ce livre qu'à la muse de l'histoire de l'Antiquité grecque. Ma mère, qui a lu ce livre, me disait, avec sa perspicacité coutumière : «Au fond, l'histoire des femmes, c'est l'histoire des gens ordinaires.»

Et j'ai récidivé. Constatant que la majorité des jeunes femmes ne savent rien de la lutte féministe, même celles qui travaillent dans les groupes de femmes, j'ai voulu écrire un récit de la lutte féministe au Québec. Pour m'assurer que le texte soit facile à comprendre, j'ai convaincu Camille, ma petite-fille alors âgée de 15 ans, de le lire au fur et à mesure de sa rédaction. Elle m'a signalé les passages obscurs, les allusions incompréhensibles pour elle, les mots trop difficiles. Je n'ai pas voulu assortir ce livre de considérations théoriques et je me suis contentée d'une définition opérationnelle et concrète du féminisme en procédant à la liste de leurs principales revendications à la toute fin du XIX^e siècle et tout au long du XX^e. Au confluent des influences anglo-saxonne et française, et dans l'univers intensément catholique qui a caractérisé les premières décennies, les féministes québécoises ont été en mesure de proposer une pensée féministe dans ses formulations, en accord, dans ses fondements, avec celle des autres féministes occidentales. Le livre a paru en 2008, mais la Bibliothèque québécoise vient de le rééditer : *Le féminisme québécois raconté à Camille*¹⁶. Oh, il n'a pas eu l'impact de l'ouvrage du Collectif Clio, car il a paru dans une conjoncture fort différente, alors que le féminisme avait plutôt mauvaise presse en 2008. Sa réédition l'automne dernier vient rejoindre les nouvelles générations de jeunes femmes et de jeunes gens qui viennent de s'engager dans les nouveaux combats féministes.

Je souhaite vivement que dans vos milieux respectifs, on procède à ces exercices de vulgarisation et qu'à côté de la sempiternelle histoire, se profile maintenant une autre ligne directrice où les femmes se retrouvent, elles aussi, sujettes de l'histoire. Le chantier est immense : les livres, la télévision, Internet. Il ne tient qu'à nous d'y figurer efficacement.

Conclusion

Il est temps de conclure. Le 6 décembre 1989, en fin de journée, je donnais une conférence intitulée : «A-t-on encore besoin des féministes?» devant un groupe d'infirmières. Pendant ce temps se déroulait la tuerie de Polytechnique. Le retour à la maison m'a plongée dans la douleur et l'indignation. Je me suis alors fait la promesse que je parlerais de ce tragique incident chaque fois que je prendrais la parole en public. Alors que nous venons de vivre le trentième anniversaire, il me semble que la société devrait être prête à regarder en face la signification de ce drame.

La réticence collective a été si longue pour admettre le caractère politique de ce tragique événement. Les autorités de l'École polytechnique refusent toujours, à ce jour, d'admettre que le geste était dirigé contre les féministes. On vient juste de modifier le monument érigé à Montréal qui parlait de «victimes» et ne faisait pas mention que les femmes avaient été exclusivement ciblées. De temps en temps, des gestes d'éclat sont commis sur la place publique «pour terminer le travail de Marc Lépine». Ils reçoivent l'attention complaisante des médias. Surtout, ces derniers sont enthousiastes quand il s'agit de laisser entendre que le féminisme est dépassé et que, chez nous, la question est réglée.

Or, pour être compris, ce drame doit être mis en lien avec la montée de ce qu'il faut bien appeler l'antiféminisme. La révolution féministe a produit le changement le plus profond du XX^e siècle, sans verser une goutte de sang. C'est l'événement majeur du XX^e siècle dans l'histoire du Québec, et pourtant on continue à présenter ce mouvement politique comme une guerre des sexes, comme une lutte dirigée contre les hommes : pas étonnant que jeunes gens

et jeunes filles le refusent si souvent. Cet antiféminisme est apparu en même temps que le féminisme et il a pris des visages multiples au gré des décennies. Reconnaître qu'il a incité un jeune homme à prendre les armes, à la fin du XX^e siècle, permettrait sans doute de faire avancer les choses. Plaçons-nous du point de vue d'une femme : être vue comme une ennemie simplement parce qu'on a voulu choisir sa place, vivre son autonomie et rechercher l'égalité, c'est très difficile à comprendre. Nier le caractère antiféministe du drame, laisser croire que le féminisme est dépassé et que l'égalité est atteinte entre les hommes et les femmes, c'est refuser que les choses changent vraiment. On a le choix : nier ou reconnaître. La date du 6 décembre doit être mise en série avec les gestes antiféministes, et non avec les tueries qui ont périodiquement lieu dans les écoles. Est-ce que je m'éloigne de mon sujet? Je ne crois pas. Les féministes ont atteint désormais le noyau dur du patriarcat: la violence de certaines réactions à leurs analyses en témoigne. Et l'histoire, ne l'oublions pas, est au cœur de l'édifice patriarcal. Depuis des millénaires, la mémoire collective est entre les mains de systèmes de pensée qui ont infantilisé les femmes : la philosophie, la religion, les sciences, l'histoire. Depuis des millénaires, ce que les femmes ont pensé, dit et réalisé a sombré dans l'oubli. La présentation de ce numéro de votre revue qui porte sur le thème de l'histoire des femmes me convainc que vous êtes nombreux.ses à travailler au chantier toujours inachevé de cette histoire. J'ai la certitude que j'y apprendrai plusieurs informations passionnantes, qui continueront de nourrir ma passion personnelle, et j'ose espérer que les quelques propos que je viens de vous livrer vous convaincront qu'à cette tâche, oui, la passion est nécessaire.

NOTES

¹ «Doing Feminist Studies Without Knowing it», dans Wendy Rabbits et coll., *Minds of our own. Inventing Feminist scholarship and Women Studies in Canada and Quebec, 1966-1976*. Waterloo, Wilfrid Laurier Press, 2008, p. 106-113.

² Johnson, Micheline D., «Histoire de la situation de la femme dans la province de Québec», dans *Tradition culturelle et histoire politique de la femme au Canada*, «Études préparées pour la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada», Ottawa, 1971, 53 p.

³ Dumont, Micheline, *Découvrir la mémoire des femmes. Une historienne face à l'histoire des femmes*, Montréal, éditions du Remue-ménage, 2001, 159 p.

⁴ Scott, Joan Wallach, *Gender and the Politics of History*, New York, Columbia University Press, 1988, 242 p.

⁵ Dumont, Micheline, «Un champ bien clos : l'histoire des femmes au Québec», dans *Atlantis. A Women's Studies Journal/Revue d'études sur les femmes*, Special Issue : «Feminism and Canadian history», vol. 25, no 1, 2000, p. 102-118.

⁶ Thivierge, Nicole, *Écoles ménagères et instituts familiaux : un modèle féminin traditionnel*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1982, p. 306.

⁷ Dumont, Micheline, «Alphabétisation masculine», dans *Histoire sociale/Social History*, vol. XXIII, n° 45 (mai 1990), p. 129-131. Réaction à un article publié par Gérard Bouchard.

⁸ Cleverdon, Catherine, *The Woman Suffragist Movement in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, 1974, 324 p. Voir Chapitre 7. Cette édition reprend l'édition originale de 1950.

⁹ Scott, Joan W., *La citoyenne paradoxale. Les féministes françaises et les droits de l'homme*, Paris, Albin Michel, 1998, p. 15.

¹⁰ Maillé, Chantal, «Réception de la théorie postcoloniale dans le féminisme québécois», *Recherches féministes*, vol. 21, no 2, 2007, p. 91-111.

¹¹ Lerner, Gerda, *The Majority Finds Its Past. Placing Women in History*, Oxford, New-York, Toronto et Melbourne, Oxford University Press, 1979, 217 p.

¹² Knibiehler, Yvonne, «Itinéraire d'une historienne et ethnologue», dans *Perspectives universitaires*, vol. 3, no 1-2, 1986, p. 384.

¹³ Quand je pense à l'extraordinaire Christine de Pisan, qu'on a longtemps présentée, dans les manuels de littérature, comme «la première de cette insupportable lignée de femme auteurs¹³»; quand je pense que c'est une femme aujourd'hui inconnue, Clémence Royer, qui a offert en 1861 la première traduction en français de l'œuvre de Darwin, faisant précéder cette traduction d'une longue préface où elle anticipe les conclusions les plus audacieuses du chercheur britannique, que lui-même ne formulera qu'au cours des années subséquentes; quand je pense aux géniales chercheuses du XIX^e siècle en sciences sociales que la tradition soi-disant scientifique a complètement fait sombrer dans l'oubli; quand je pense aux historiennes qu'on a adroitement interdites de séjour quand se sont constitués les regroupements professionnels d'historiens au XIX^e siècle¹⁵; quand je pense à tout cela, je me dis qu'un minimum de stratégie politique et institutionnelle, ce n'est pas du luxe.

¹⁴ Collectif Clio, *Histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles*, Montréal, Quinze, 1982, 529 p. Le collectif Clio se composait des historiennes suivantes : Micheline Dumont, Michèle Jean, Marie Lavigne et Jennifer Stoddart.

¹⁵ Collectif Clio, *Histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles*, Montréal, Le Jour, 1992, 646 p.

¹⁶ Dumont, Micheline, *Le féminisme québécois raconté à Camille*, Montréal, Les éditions du remue-ménage, 2008; et La Bibliothèque québécoise, 2019.

[Je remercie chaleureusement Benoit Grenier, de l'Université de Sherbrooke, et Denis Dion, des Presses de l'Université Laval, de leur permission de reprendre le texte de la conférence de 2009. Je l'ai légèrement modifié. M.D.]

L'enseignement de l'histoire des féminismes : pour un terrain pédagogique croisant le genre, la « race » et la classe socioéconomique

Eve-Marie Lampron, Ph. D. Histoire, Institut de recherches et d'études féministes, UQAM

Plusieurs enseignant.e.s constatent un intérêt croissant des étudiant.e.s envers le féminisme comme mouvement politique, notamment dans la foulée du #metoo. Or, si le potentiel émancipateur de l'enseignement de l'histoire des féminismes est reconnu depuis belle lurette par les féministes elles-mêmes (Lerner 1993, Freedman 2002, hooks 1994¹), les possibilités et enjeux pédagogiques qui en découlent semblent avoir fait couler moins d'encre en sciences de l'éducation au Québec (voir notamment Moisan, Brunet et St-Onge 2019, Pollock et Brunet 2018, Brunet 2017, Brunet 2016). Cette littérature récente souligne d'ailleurs l'importance des choix réalisés par les personnes enseignantes en matière d'histoire des féminismes, et l'impact de ces choix sur la réception et la compréhension des mouvements sociaux par les élèves.

L'enjeu est donc non seulement d'enseigner l'histoire du féminisme, mais aussi de bien et mieux l'enseigner dans un contexte où différentes voix s'élèvent en faveur d'un décentrage du récit historique. Il s'agit notamment de porter une attention accrue aux féminismes portés par des groupes plus discriminés (ex. : afrodescendantes, autochtones, etc.). La mise en œuvre de ce choix pédagogique, voire politique, est certes actuellement limitée par l'état de l'historiographie : plusieurs travaux sur la question au Québec sont récents (voir notamment Ricci 2015) ou en cours de production, et n'ont ainsi pas encore été en mesure d'infléchir les lignes directrices du récit historique dominant — pour reprendre la typologie de Micheline Dumont (2013 : 10) — et encore moins les manuels en univers social... D'où l'importance cruciale des choix que nous effectuons comme enseignant.e.s pour apporter notre pierre à cet édifice.

En univers social, aborder les féminismes en classe sous l'angle de l'histoire représenterait une manière pertinente de discuter tant des enjeux structurels auxquels les femmes font (et ont fait) face que de l'agentivité qu'elles ont déployée à travers l'histoire en menant leurs luttes. Mais plus encore, l'enseignement de l'histoire des féminismes permet non seulement d'aborder un mouvement social prégnant depuis (au moins) le 19^e siècle, mais aussi d'explorer son déploiement externe (luttes politiques pour l'acquisition de droits et l'émancipation) et interne (enjeux liés aux rapports sociaux de race et de classe sociale entre féministes²). L'enseignement de l'histoire des féminismes devient aussi un terrain pédagogique privilégié afin d'explorer par la bande les apports et écueils de divers mouvements politiques d'émancipation (antiracistes, critiques du capitalisme, notamment), lesquels sont fréquemment en dialogue avec les mouvements féministes.

Ancrée dans mon expérience de chargée de cours universitaire en histoire et en études féministes, la visée de ce texte est triple : faire valoir la pertinence d'aborder l'histoire des féminismes en croisant le genre, la race (comprise comme catégorie sociologique) et la classe socioéconomique; faire valoir la possibilité d'aborder d'autres mouvements d'émancipation à travers l'histoire des féminismes; surtout, présenter sommairement (format oblige) quelques clés (biographiques, évènementielles, épistémologiques, pédagogiques) et suggérer des précautions, le tout afin d'outiller les enseignant.e.s qui souhaiteraient se lancer dans l'aventure.

Des alliances, rapports de pouvoir et divisions : quelques études de cas

Comme le souligne à juste titre Suki Ali, «tenter une sorte d'histoire singulière du féminisme, noir ou autre, est imprudent, car l'inévitable ampleur et la complexité [du mouvement] se retrouvent comprimées, [réduites] à quelque chose d'étroit et de contenu» (2009 : 79, traduction libre). Au regard de cette complexité, d'autant plus difficile à appréhender aux niveaux primaire et secondaire, des études de cas pourraient s'avérer des méthodes efficaces pour approfondir certains éléments liés à l'imbrication de différentes oppressions et de différents mouvements d'émancipation dans l'histoire des féminismes³. Il s'agit aussi de faire d'une pierre (histoire des féminismes) plusieurs coups (histoire croisée des mouvements antiracistes et critiques du capitalisme).

Précisons tout d'abord que l'utilisation de figures individuelles pour favoriser un point d'ancrage (voire une certaine identification) chez les étudiant.e.s n'est pas inutile, même si elle présente des limites certaines. En effet, ces figures doivent toujours être mises en relation avec les mouvements sociaux qui les soutiennent et les tensions qui en découlent. L'utilisation des exemples croisés de **Thérèse Casgrain** (1896-1981) (activiste socioéconomiquement favorisée aux réseaux d'influence hors pair et aux tendances organisationnelles centralisatrices, voire autoritaires) et d'Idola St-Jean (1879-1945) (rejoignant davantage les femmes de la classe ouvrière), de leurs réseaux respectifs, de leurs collaborations (parfois heureuses, parfois plus difficiles), dans le cadre d'un mouvement plus large pour l'obtention du droit de vote pour les femmes au Québec (gain en 1940), permet d'aborder les enjeux relatifs à la classe socioéconomique. De plus, mentionner que le droit de vote des autochtones (femmes et hommes) n'a été obtenu qu'en 1960 permet de traiter de dimensions relatives au colonialisme et au classisme.

Dans la même veine, il importe de situer l'importance de certaines figures, méconnues de nos jours, mais tout à fait centrales pour leurs contemporain.e.s et leurs communautés d'appartenance. Pensons notamment à l'activiste mohawk de Kahnawake, **Mary Two-Axe Early** (1911-1996), figure de proue d'un mouvement de femmes luttant contre le sexisme de la Loi sur les Indiens; alors que ces dernières perdaient leur statut d'autochtone en épousant des Blancs, un homme autochtone qui mariait une Blanche transmettait son statut non seulement à son épouse, mais aussi à leurs descendant.e.s. Un autre exemple est celui de l'activiste et intellectuelle états-unienne **Anna Julia Cooper** (1858-1964), l'une des pionnières du féminisme noir dont l'importance capitale mérite d'être soulignée (Carby 2010). Il s'agit à la fois de reproblématiser l'action de figures connues (Casgrain, par exemple) et de présenter d'autres actrices significatives (actuellement redécouvertes) de l'histoire des féminismes, afin de contrer l'hégémonie du récit prépondérant.

Une stratégie complémentaire consiste à étudier comment les femmes ont accédé à certains droits par des systèmes d'alliances. Les luttes ayant mené à l'obtention du droit de vote par les femmes en Nouvelle-Zélande (1893), premier pays à agir en ce sens, sont révélatrices et peuvent être utilisées comme exemples en raison de certaines parentés historiques avec le contexte canadien (pays du Commonwealth, colonisation et séquelles, présence de mouvements pour les droits des autochtones, etc.). Cette victoire aurait été obtenue par l'action croisée de féministes blanches (descendantes des Britanniques) et de femmes maories influentes, souvent propriétaires et dont les droits avaient été restreints par le régime colonial. Elles ont utilisé des logiques et des arguments à la fois convergents et distincts (ex. : prédominance de l'argument moral chez les Blanches, de l'argument économique lié à la propriété chez les Maories) (Johnson 2016). L'un des symboles de la victoire est bien sûr le discours de **Meri Te Tai Mangakāhia** (1868-1920), invitée à prendre la parole au Parlement maori (duquel son époux est aussi un élu) pour présenter la revendication.



Meri Te Tai Mangakāhia

Presque au même moment, une pétition de 32 000 noms est remise au Parlement néozélandais par les mouvements féministes majoritaires. Le droit de vote des femmes en Nouvelle-Zélande est donc une victoire obtenue tant par l'action croisée des femmes blanches et maories que par l'alliance avec des députés autonomistes et libéraux (notamment maoris) souhaitant envoyer un message clair à Londres. Ces jeux d'alliances font écho par la bande à diverses stratégies influençant les destinées de nombre de mouvements sociaux.

Ainsi, l'utilisation de cet exemple en classe aide à situer à la fois les actions individuelles et les mouvements sociaux desquels ils ne sont pas détachés. Il permet également d'aborder différentes tensions à l'intérieur même des féminismes, voire des discours racistes sous-jacents

de certaines figures historiques parmi les plus connues. Par exemple, **Milicent Fawcett** (1847-1929), figure de proue du mouvement suffragiste au Royaume-Uni, aurait déclaré dans des conversations publiques et privées qu'il était problématique que les femmes maories aient obtenu le droit de vote avant celles de la métropole (Dalziel 2012 : 88). L'exemple de la Nouvelle-Zélande comporte le mérite de fournir à la fois un exemple d'alliances (entre femmes, entre mouvements d'émancipation) et de divisions (ici fondées sur le postulat induit d'une suprématie blanche)⁴. Je ne saurais toutefois trop insister sur la nécessité de contextualiser ces exemples et de les inscrire dans leur contexte (d'emblée raciste et colonialiste) — sans toutefois déresponsabiliser les acteur.rice.s — afin d'éviter un certain nombre d'écueils dont il sera question dans la section suivante.

Du côté de l'histoire du Canada, un autre exemple utile à intégrer est celui de **Rosemary Brown** (1930-2003), l'une des fondatrices du Vancouver Status of Women Council (VSWC). Sans surprise, confrontée au racisme lors de ses études à McGill et dans sa recherche de logement, Brown est active dans plusieurs mouvements : antiracistes et pour les droits civiques des Noir.e.s au Canada; féministes; critiques du capitalisme (Snyder 2014, Ricci 2015). Justement en raison de ce croisement, l'utilisation en classe d'un discours prononcé par Brown en 1973 peut s'avérer fructueuse.



Rosemary Brown

«Mes amis noirs qui me félicitent de m'être exprimée sur les questions raciales me châtient d'être féministe. Et mes sœurs qui m'aiment pour m'être exprimée sur la question du mouvement [féministe] me châtient pour être préoccupée par ma race. Ajoutez à tout ceci le fait que je suis une socialiste vivant dans un pays capitaliste» (discours prononcé le 5 avril 1973, cité dans Hill 1996 : 89, traduction libre).

Cet extrait comporte l'avantage de traiter d'une figure pionnière — première femme noire élue au Canada (NPD), puis sénatrice —, de son interaction avec différents mouvements sociaux d'émancipation, mais également de faire parler une actrice directement concernée par cette imbrication genre/race/classe socioéconomique, en lieu et place des «discours sur...» (Brunet et Demers 2018). Cette étude de cas peut ainsi favoriser le démarrage d'une conversation en classe, tant sur les enjeux liés à la race chez les féministes que sur la présence d'antiféministes dans certains mouvements sociaux d'émancipation. Dans ce contexte, il me semble de beaucoup préférable d'intégrer des exemples témoignant de rapports de pouvoir intraoccidentaux, notamment pour éviter que des élèves ne postulent que les embuches sont toutes «régées chez nous» (Moisan, Brunet et St-Onge 2019).

Que les élèves soient exposés à certains des contenus proposés plus haut par le biais d'études de cas constitue un point de départ qui pourra être approfondi par le biais de lectures supplémentaires ou de travaux pour les intéressé.e.s⁵. Ces contenus permettent, à mon sens, d'aborder des enjeux prégnants (racisme, sexisme, classisme) par le biais d'une conversation tant historique qu'actualisée, conversation qui ne sera toutefois pas exempte d'inconforts et de malaises et qu'une certaine préparation peut permettre d'aborder franchement, d'accueillir ou d'endiguer (voir Briskin 2019)⁶.

Quelques enjeux à prendre en compte pour une conversation historique fructueuse

Dans cette dernière section, je survolerai quelques enjeux à prendre en compte dans cette démarche pédagogique⁷. Tout d'abord, je ne saurais trop insister sur l'importance de la nuance. En effet, dans mes classes universitaires, et même au certificat en études féministes (public déjà conquis), je fais souvent face à deux situations : un manque de connaissances quant à l'histoire des féminismes, y compris par les féministes elles-mêmes (constat qui ne s'applique d'ailleurs pas qu'aux étudiantes...); l'idée qu'avant les années 2000 au Québec, les féministes majoritaires étaient étrangères à toute forme de prise en compte de l'imbrication des oppressions. Pourtant, des travaux importants ont mis en lumière à la fois les lacunes de la prise en compte et l'existence de contacts entre femmes dites majoritaires et des groupes minorisés dans l'histoire des féminismes au Québec (Ricci 2015). Les relations, souvent politiquement chargées, certes non dénuées de rapports de pouvoir, existent néanmoins. Cette soi-disant «nouveau» de l'imbrication des rapports sociaux de race, de classe socioéconomique et de genre par les féministes majoritaires mérite donc d'être nuancée, notamment afin de ne pas nier l'agentivité historique des actrices ayant déployé des actions favorisant de tels rapprochements. Évidemment, les alliances et divisions doivent être inscrites dans leurs contextes historiques particuliers.

Plus encore, des élèves hostiles au féminisme pourraient opérer ici le glissement d'une critique interne (c.-à-d., le féminisme comme mouvement sur lequel on a envie d'apprendre ou auquel on s'identifie, mais non exempt de critiques et de rapports de pouvoir, d'où l'importance de les nommer pour mieux les déconstruire) à une critique externe (c.-à-d., le féminisme comme mouvement d'emblée raciste et classiste). Il est utile de rappeler ici que les antiféministes ont toujours fait leurs choux gras des divisions entre féministes, et le fait d'alimenter même involontairement leurs discours, par le biais d'un manque de contextualisation, me semble contreproductif.

Conclusion

Ce court texte visait à présenter quelques enjeux et clés liés à l'enseignement d'une histoire des féminismes croisant le genre, la race et la classe socioéconomique, le tout dans une optique de décentrage du récit historique prédominant. Cette démarche épistémologique, historiographique et politique demande une prise de conscience, des précautions et un investissement en temps qui comporte des possibilités pédagogiques certaines, notamment celles de contrer le «silence curriculaire» (Mayo 2004) entourant les groupes davantage discriminés dans l'histoire et les mouvements sociaux d'émancipation dans lesquels ils ont été impliqués. Cela pourrait peut-être avoir pour effet de favoriser la participation des élèves appartenant à ces mêmes groupes dans les salles de classe actuelles (Briskin 2019). Je terminerai en rappelant que ce texte est fortement ancré dans mon expérience d'enseignante (blanche) à l'université, qui a eu le privilège

d'être financée par l'institution afin de me pencher, avec d'autres collègues, sur les contenus et enjeux soulevés ici.⁸ De telles conditions sont peut-être plus difficilement réunies pour les enseignant.e.s en univers social, d'où le partage de certaines études de cas par le biais de cet article, afin de fournir quelques pistes que j'espère utiles. Je demeure par ailleurs consciente que cette démarche d'intégration de contenus sur des femmes et mouvements féministes imbriquant tant le genre, la race que la classe est loin de constituer un réel décentrage du récit historique dominant. Or, comme enseignant.e.s, nous avons le privilège d'éduquer. Nous devons poursuivre notre démarche réflexive en nous éduquant nous-mêmes, en allant au-delà de notre formation historienne occidentalocentrée (la mienne, du moins) et des récits téléologiques entourant l'histoire des féminismes et d'autres mouvements sociaux d'émancipation. Une telle démarche me semble constituer un pas dans la bonne direction.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ali, Suki (2009). «Black feminist praxis: some reflections on pedagogies and politics in higher education», *Race Ethnicity and Education*, 12 : 1, 79-86.
- Briskin, Linda (2019). «Théoriser et négocier le pouvoir et le silence dans les salles de classe universitaires», *Recherches féministes*, 32 : 1, 147-170.
- Brunet, Marie-Hélène (2017). Des histoires du passé: le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire, *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52 : 2, 409-431.
- Brunet, Marie-Hélène et Demers, Stéphanie (2018). «Déconstruire le manuel d'histoire pour (re)construire des savoirs plus justes : récit de pratique en formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants», *Recherches féministes*, 31 : 1, 123-140.
- Brunet, Marie-Hélène (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire*. Thèse de Ph. D. : Université de Montréal.
- Carby, Hazel (2010 [1985]). «À l'orée de l'ère de la femme : lynchage, empire et sexualité dans la théorie du féminisme noir», *Les cahiers du CEDREF*, 17, 147-169.
- Dalziel, Raewyn (2012). «An experiment in the social laboratory? Suffrage, national identity, and mythologies of race in New Zealand in the 1890s». Dans Ian Christopher Fletcher, Laura E. Nym Mayhall et Philippa Levine, dir., *Women's Suffrage in the British Empire. Citizenship, nation, and race*. New York : Routledge, p. 87-103.
- Dumont, Micheline (2013). *Pas d'histoire, les femmes! Réflexions d'une historienne indignée*. Montréal : Remue-ménage.
- Freedman, Estelle B. (2002 [1994]). *No Turning Back : The History of Feminism and the Future of Women*. New York : Ballantine Books.
- Hill, L. (1996) *Women of Vision: The Story of the Canadian Negro Women's Association, 1951-1976*. Toronto: Umbrella Press.
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress : Education as the Practice of Freedom*. New York : Routledge.
- Jackel, Susan, Cavanaugh, Catherine et Tabitha Marshall (2019 [2008]). «Emily Murphy». *Encyclopédie canadienne*. Historica Canada. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/emily-murphy>. Page consultée le 1er février 2020.
- Johnson, Miranda (2016). «Chiefly women: Queen Victoria, Meri Mangakahia, and the Māori parliament». Dans Sarah Carter et Maria Nugent, dir., *Mistress of Everything : Queen Victoria in Indigenous worlds*. Manchester : Manchester University Press.
- Kreydatus, Beth (2008). «Confronting the "bra-burners": Teaching radical feminism with a case study», *History Teacher*, 41 : 4, 489-504.
- Lerner, Gerda (1993). *The Creation of Feminist Consciousness. From the Middle Ages to Eighteen-Seventy*. New York : Oxford University Press.
- Mayo, Chris (2004). «The Tolerance hat Dare Not Speak its Name». Dans Megan Boler, dir., *Democratic Dialogue in Education : Troubling Speech, Disturbing Silence*. New York: Peter Lang, 33-47.
- Moisan, Sabrina, Brunet, Marie-Hélène et Audrey St-Onge (2019). «Le récit du féminisme occidental : enjeux pour l'apprentissage de l'histoire au secondaire». *Revue de l'éducation*, 6 : 1, 26-44.
- Pollock, Scott et Marie-Hélène Brunet (2018). «'When It Became Equal': How Historical Consciousness and Theories of Agency Can Explain Female Students' Conceptions of Feminism», *Canadian Social Studies*, 50 : 1, 11-24.
- Ricci, Amanda (2015). *There's No Place Like Home: Feminist Communities, Social Citizenship, and (Un)Belonging in Montreal's Long Women's Movement, 1952-1992*. Thèse de Ph. D. : McGill.
- Snyder, Lorraine. (2014[2010]). «Rosemary Brown». *Encyclopédie canadienne*, HistoricaCanada. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/rosemary-brown>. Datedeconsultation: 20 janvier 2020.

NOTES

- ¹ hooks souligne d'ailleurs à juste titre que les travaux d'histoire des féminismes se sont davantage concentrés sur les expériences historiques des femmes blanches (p. 121), limitant ainsi le potentiel émancipateur pour les afrodescendantes, moins susceptibles de s'y reconnaître.
- ² Sans nier l'existence d'autres axes d'oppression (l'axe hétéro-cis-sexisme est d'ailleurs abordé par Gabrielle Richard dans ce même numéro), nous nous concentrons ici sur le genre, la race (comprise comme catégorie sociologique) et la classe socioéconomique.
- ³ Cette stratégie est également retenue par Kreydatus (2008) dans l'article dans l'article *Confronting the "Bra-Burners": Teaching Radical Feminism with a Case Study*, qui situe tant une action historique significative (et visible) du mouvement féministe États-Unien que les enjeux liés à la race et à la classe socioéconomique dans son déploiement discursif et stratégique.
- ⁴ Au Canada, certaines des «Famous Five» (cinq femmes ayant significativement contribué à la cause en menant un recours à la Cour suprême en 1927 sur les biais sexistes de la législation) ont été l'objet d'une attention historiographique critique. Pensons à Emily Murphy (1868-1933), première femme juge au Canada, qui promouvait (tout comme certaines autres pionnières du mouvement féministe, nombre de scientifiques, politiciens et intellectuels de l'époque) des politiques eugénistes et de stérilisation forcées de femmes, notamment lorsque considérées «déficientes mentales» (Jackel, Cavanaugh et Marshall 2019 [2008]).
- ⁵ Pour un aperçu plus général, les élèves peuvent également être référés à la ligne du temps produite en collaboration entre le Réseau québécois en études féministes et le Conseil du statut de la femme, à partir de laquelle des exercices peuvent être réalisés, ce qui permet de libérer du temps en classe pour la discussion sur l'articulation des rapports de pouvoir, une fois la chronologie générale intégrée. Un texte sur la ligne du temps figure d'ailleurs dans ce numéro.
- ⁶ Par exemple, avant d'aborder de tels contenus, je distribue parfois (en fonction des contextes) à mes étudiant.e.s un questionnaire sur leurs connaissances et attentes. L'exercice vise à anticiper l'inconfort et à identifier au préalable des idées préconçues, le tout afin de préparer la conversation et de favoriser un environnement de classe (le plus sain (possible) doté de balises claires).
- ⁷ Plusieurs autres enjeux auraient d'ailleurs pu faire l'objet d'un article en soi : création d'espaces (les plus) sécuritaires (possible) pour les étudiant.e.s; accès aux sources; enjeu des traductions; état actuel de l'historiographie, limitant parfois les possibilités des pédagogues.
- ⁸ J'en profite pour remercier mes collègues Sandrine Ricci et Mélissa Blais, initiatrices de cette démarche d'intégration de (davantage de) contenus sur les femmes racisées, autochtones et des Suds globaux dans les cours en études féministes, ainsi que l'UQAM et le Syndicat des professeurs enseignants de l'UQAM, qui l'ont soutenue financièrement.

Comment parler en classe d'identité de genre et d'orientation sexuelle dans une perspective antioppressive ?

Gabrielle Richard, UQAM et Université Paris-Est Créteil

Les contenus scolaires formels ne sont pas neutres. Ils ne reflètent pas objectivement l'état des connaissances dans un domaine donné, mais sont à différents degrés idéologiquement situés. À ce titre, ils font l'objet de désaccords, de tensions, voire de compromis. À titre d'exemple, les contenus d'histoire ont récemment fait les manchettes pour leur historiographie qualifiée de nationaliste québécoise/canadienne-française, leur représentation antagoniste des communautés autochtones et leur passage sous silence des contributions à la société québécoise des femmes et des vagues successives d'immigration (Copp, Lonergan et Zucchi, 2018). Chaque mouture des programmes d'éducation à la sexualité est constamment sous la mire de différents groupes d'intérêts, qui cherchent tantôt à ajouter des contenus (relatifs à l'orgasme féminin ou aux identités LGBTQ, par exemple), tantôt à préserver les jeunes d'une exposition «trop» précoce à des comportements sexuels perçus comme risqués. Le Conseil du statut de la femme documente depuis 1976 les représentations des femmes dans les manuels scolaires (Dunnigan, 1976) et tire ponctuellement la sonnette d'alarme quand il relève des biais sexistes dans les programmes scolaires obligatoires (Porter, 2016).

Bref, les contenus scolaires formels nous renseignent sur les non-dits, les zones grises, les normes et les rapports de pouvoir en œuvre dans une société donnée, autant par ce qu'ils incluent et abordent frontalement que par ce qu'ils «oublient», laissent dans l'ombre ou n'abordent que de façon superficielle. Par exemple, on ne peut qu'être frappé par le paradoxe d'une école québécoise dont les politiques scolaires se targuent d'exposer les élèves à une pluralité culturelle, mais qui, sur le plan des contenus, véhicule notamment des erreurs factuelles et des biais ethnocentriques sur le monde musulman (Triki-Yamani, McAndrew et El Shourbagi, 2011). Bien entendu, ce qui se passe en salle de classe dépasse largement la transmission des seuls contenus formels, mais on sait que les enseignant.e.s ont tendance à recourir plus fortement au matériel didactique lorsqu'ils et elles traitent de sujets moins maîtrisés ou susceptibles de générer du malaise (Lenoir et coll., 2001).

L'identité de genre et l'orientation sexuelle

Les réalités LGBTQ (relatives aux personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, trans ou queers) font partie des sujets qui génèrent beaucoup d'inconfort chez les enseignant.e.s (Richard, 2015). Il s'agit néanmoins de sujets qui ont pignon sur rue en milieu scolaire, et pour au moins quatre raisons. D'abord, l'orientation sexuelle et l'identité de genre s'insèrent dans les apprentissages formels, que ce soit en éducation à la sexualité ou lors de l'évocation des motifs prohibés de discrimination au Québec/Canada. Ensuite, on sait que l'ensemble des enseignant.e.s rapportent être confronté.e.s par défaut à ces contenus, qu'ils et elles l'aient prévu ou non, que ce soit lors de l'évocation de faits d'actualité, de la gestion de conflits entre élèves ou

à la suite de questions portant sur le sujet (Richard, 2010). Troisièmement, les violences de genre (c'est-à-dire ciblant les personnes ne correspondant pas adéquatement, aux yeux de leurs pairs, aux représentations normatives du masculin et du féminin) constituent le premier type de violence perpétré à l'école (UNESCO et ONU-Femmes, 2017). Elles incluent explicitement les violences sexistes, homophobes et transphobes. Finalement, des études récentes laissent entendre qu'un nombre croissant d'adolescent.e.s entretiennent des conceptions du genre fluides et ne se retrouvent pas dans une hétérosexualité stricte (Renold et coll., 2017). On peut donc présumer que cet état de fait, jumelé à des *comingouts* précoces d'élèves — incluant des élèves trans —, confère une visibilité accrue à ces sujets dans l'environnement scolaire.

Les messages normatifs de l'école sur l'identité de genre et l'orientation sexuelle

Quel que soit le pays de leur scolarisation, la presque totalité des jeunes LGBTQ rapporte que leurs besoins en tant que personnes LGBTQ ne sont jamais abordés dans les contenus scolaires — et le Canada n'y fait pas exception (Richard et MAG Jeunes LGBT, 2018). Si ces jeunes considèrent que leur curriculum est symboliquement violent à leur égard, c'est parce qu'il les maintient invisibles et contribue à les mettre à l'écart. Au Québec, où la situation est par ailleurs globalement considérée comme progressiste, une analyse de contenu des manuels scolaires a démontré une quarantaine de références aux réalités LGBTQ sur plus de 17 000 pages de manuels communément utilisés (Richard, 2010). Une seule définition (d'orientation sexuelle) a été répertoriée, les autres mentions se faisant essentiellement dans le cadre d'énumérations (des motifs de discrimination prohibés par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, des différents groupes ciblés par le régime nazi, ou des droits obtenus pour les personnes LGBTQ), et sans explicitation subséquente. De même, les références à l'homosexualité faisaient la plupart du temps l'objet d'encadrés, et étaient donc graphiquement situées en marge du texte à l'étude.

Bien concrètement, donc, du point de vue du programme formel, si l'on retrouve les mots «homosexualité» (ou plus rarement «lesbianisme», «homoparentalité» ou «personne trans»), ce n'est jamais véritablement dans une perspective d'éducation (qui nécessiterait une explicitation des termes) ou de réflexion critique sur les normes sociales dominantes. L'approche par énumération se résume à dire «ces personnes étaient là aussi», «ces personnes aussi vivent des discriminations» ou «ces groupes aussi ont obtenu des droits» — ce dernier cas de figure laissant par ailleurs entendre que les luttes sont achevées et les oppressions, affaires du passé. Ce traitement du sujet plaide (discrètement) en faveur d'une tolérance à la différence sans chercher à corriger le manque d'information sur le sujet, et sans confronter les préjugés sexistes, homophobes et transphobes

susceptibles d'être ancrés de longue date chez les élèves. En cela, nous estimons qu'il contribue au problème des violences de genre à l'école, puisqu'il prêle le flanc à un aplanissement des rapports de pouvoir. Jamais — du moins sur papier — n'interroge-t-on la naturalité présumée de l'hétérosexualité ou des rôles de genre, la prétendue complémentarité des sexes ou la nécessaire détermination de l'identité de genre d'une personne à partir du seul indicateur que sont ses organes génitaux.

Une pédagogie antioppressive dont les contours restent à dessiner

Dans la configuration actuelle des programmes scolaires québécois, les cours relevant de l'univers social paraissent pourtant les plus propices à aborder de façon critique les sujets relatifs au genre, aux rapports de genre et aux enjeux LGBTQ, que ce soit par l'entremise d'enseignements relatifs aux droits de la personne, aux discriminations, à la diversité ou à la sexualité. Or, si elles ne sont pas investies de façon critique, ces portes d'entrée thématiques n'ont qu'une possibilité minimale de générer chez les élèves des remises en question et d'ébranler des certitudes. Comment alors aller de l'avant avec une pédagogie antioppressive, alors que les programmes ne sont pas nécessairement conçus dans cette perspective? Voici six lignes directrices pour une approche antioppressive du genre et de l'orientation sexuelle :

1. Nommer ce qui d'ordinaire est tu :

Les normes dominantes sont difficiles à voir en partie parce qu'elles ne sont pas nommées. L'hétérosexualité, le statut cisgenre, la «blanchité» sont pourtant des caractéristiques identitaires d'importance, puisqu'elles viennent avec une série de privilèges rarement interrogés (pouvoir tenir son/sa partenaire par la main en public, ne pas craindre quotidiennement de subir de la violence ou d'être injustement pénalisé.e dans l'accès à l'emploi ou au logement, etc.). Au même titre que vous devriez le faire pour les personnes homosexuelles, trans ou racisées, spécifiez l'orientation sexuelle et l'identité de genre des personnages ou figures historiques d'importance dont vous parlez, au lieu de tenir ces dimensions pour acquises — ou précisez-le quand ces informations ne sont pas disponibles. De même, ce travail d'excavation d'informations permet de mettre à jour l'existence de certaines présomptions d'ordinaire invisibles (présomption d'hétérosexualité, de statut cisgenre) sous-tendant des rapports inéquitables. Tout cela crée un terrain fertile pour l'amorce d'une réflexion critique sur les normes sociales dominantes.

2. Miser sur les instances de dissonance cognitive :

Les préjugés reposent sur une série d'énoncés et de préconceptions partagées par une majorité. Les instances de dissonance cognitive s'avèrent être d'efficaces outils pédagogiques, puisqu'elles permettent d'instiller — parfois pour la toute première fois — le doute chez les personnes qui les énoncent. Dès lors qu'elles sont sollicitées pour expliciter leurs idées reçues, les personnes peuvent s'apercevoir qu'elles se retrouvent rapidement dépourvues d'arguments solides (en répondant que: «c'est dans la nature» ou «ça a toujours été ainsi»). Par exemple, à un élève qui affirmerait en éducation financière qu'une femme ne peut/ne doit pas gagner un salaire plus élevé que celui de son époux, on peut répondre : «Je ne comprends

pas. Pourquoi dis-tu ça?» À une élève qui entretiendrait des conceptions rigides sur la complémentarité des sexes, on pourrait donner l'exemple de la répartition des tâches au sein de couples homosexuels ou lesbiens, dont la recherche a montré qu'elle se basait sur les disponibilités et les préférences des partenaires, non sur des rôles de genre.

3. Faire état de son propre processus d'apprentissage :

Cela nécessite de reconnaître ses erreurs et de les corriger, mais aussi de faire état de choses qu'on ne connaît pas, ou pas assez. Par exemple, lorsqu'on attribue erronément à quelqu'un une identité de genre, qu'il s'agisse d'une personnalité publique ou du personnage d'un film, il faut faire amende honorable : «Je constate que je me suis trompé.e. J'ai considéré que cette personne était une femme en raison de la longueur de ses cheveux. Pourquoi n'est-ce pas un bon indicateur?» Autre exemple : dans le contexte où vous évoquez la reconnaissance des libertés et des droits civils, vous pouvez être appelé.e à expliciter l'acronyme LGBTQ. N'hésitez pas à dire : «Je ne connais pas assez cet acronyme. Que diriez-vous qu'on se renseigne ensemble à ce sujet?» Plutôt que le signe d'une ignorance, de tels énoncés témoignent de la transparence de vos propres processus d'apprentissage. Ils transmettent le message qu'on ne peut deviner le genre d'une personne à sa seule apparence, et que la norme, c'est la diversité.

4. Assumer les limites de son matériel pédagogique :

Aucun matériel pédagogique n'est parfait. L'important, c'est d'enseigner à vos élèves à faire preuve d'esprit critique face aux représentations disponibles dans leurs contenus scolaires. Nous l'avons vu, le silence des textes scolaires formels sur la question de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre est assourdissant. S'il peut être difficile ou chronophage de trouver des ressources alternatives, il est à la portée de tout le monde de déceler les messages normatifs que le matériel pédagogique véhicule. Il peut simplement s'agir d'attirer l'attention des élèves sur un texte à l'étude qui ne mettrait en scène que des hommes, et se questionner avec eux sur cet état de fait. On peut souligner l'absence de certains groupes quand l'occasion se présente. Par exemple : «C'est quand même étrange que ce manuel ne dise pas que les personnes homosexuelles ont aussi été placées dans des camps de concentration sous le régime nazi. J'ai pourtant l'impression qu'elles étaient aussi perçues comme des menaces à la préservation de la race aryenne.» Ce faisant, vous faites germer chez vos élèves l'idée qu'il existe tout un pan de l'histoire contemporaine qu'ils et elles n'apprendront peut-être pas sur les bancs d'école, mais qui a néanmoins bien eu lieu.

5. Se rendre visibles comme personnes ayant un genre (et une orientation sexuelle) :

Vous le savez, vos élèves remarquent la moindre référence à votre vie privée, que vous mentionniez votre animal de compagnie, votre partenaire ou vos plans pour le weekend. Ces discussions informelles sont autant d'occasions de transmettre des messages sur les normes de genre et d'orientation sexuelle, tout particulièrement si vous êtes une personne cisgenre et/ou hétérosexuelle. Ce faisant, vous enseignez à vos élèves que tout le monde est en constante construction sur le plan du genre et

de l'orientation sexuelle. Vous pouvez ainsi spécifier vos pronoms d'usage en début d'année («Bonjour, je m'appelle Mehdi, je vous enseignerai la géographie et j'utilise le pronom il»), parler de vos intérêts atypiques sur le plan du genre (votre amour du hockey si vous êtes une femme cisgenre, par exemple), reprendre les élèves qui auraient supposé vos champs d'intérêt ou préférences sur la base de votre genre ou de votre orientation sexuelle, ou encore expliquer comment vos goûts et habiletés ont pu changer avec les années. Si vous vous sentez à l'aise de le faire, faites de même pour l'orientation sexuelle. Gardez toutefois en tête que le *comingout* n'est pas toujours viable pour les enseignant.e.s LGBTQ, qui peuvent craindre à juste titre les impacts de cette visibilité sur leur stabilité d'emploi, leurs relations avec leurs élèves ou collègues, ou encore les réactions de parents d'élèves : ne vous mettez pas en danger.

6. Inverser les rapports de pouvoir pour réfléchir aux privilèges :

L'exercice d'inversion est une stratégie pédagogique par laquelle des énoncés ou des affirmations communes sont détournés de manière à mettre en évidence l'arbitraire des normes que nous tenons pour acquises. Il peut s'agir d'un exercice réalisé en soi pour sa valeur pédagogique, ou encore d'un outil d'analyse des textes ou films à l'étude. Ainsi, le questionnaire hétérosexuel (dont plusieurs versions sont disponibles en ligne) amorce une réflexion critique sur les normes en matière d'orientation sexuelle. Il comprend une série de questions couramment posées aux gais et aux lesbiennes, mais reformulées pour l'occasion de façon à interroger l'expérience des personnes hétérosexuelles («Qu'est-ce qui a causé votre hétérosexualité?», «Est-il

possible que votre hétérosexualité ne soit qu'une phase et que vous n'ayez simplement pas encore rencontré le bon partenaire du même genre?»). D'autres exercices d'inversion peuvent aussi consister à reprendre un récit et à inverser le genre des personnages principaux. Il s'agit d'une méthode facile à mettre en place et efficace pour mettre en valeur les rapports de pouvoir et les normes (masculine, hétérosexuelle, blanche) qui nous entourent constamment sans nécessairement se donner à voir.

Les exemples qui précèdent sont autant de démonstrations qu'il est possible de mettre en œuvre une pédagogie antioppressive et de créer un climat de classe inclusif pour l'ensemble des élèves sans que cela nécessite de repenser l'entièreté des programmes. Dans les faits, il est pourtant bien entendu souhaitable que la pédagogie antioppressive constitue les assises de nos programmes scolaires, notamment pour que les enseignant.e.s qui la mettent en œuvre soient formé.e.s et reconforté.e.s dans leur démarche et leur capacité d'accueillir les questionnements et déstabilisations de leurs élèves. En fin de compte, le simple questionnement sur les normes dominantes qui émane d'une approche critique ou antioppressive des contenus scolaires sert un objectif double. Il aide les élèves minoritaires (dans le cas précis qui nous intéresse, les élèves LGBTQ ou en questionnement de leur orientation sexuelle ou identité de genre) à se sentir en sécurité dans votre classe et partie prenante de leur école et de leur société. Il outille l'ensemble des élèves à remettre en question et à assouplir les modèles rigides en matière de genre et d'orientation sexuelle qui leur sont encore trop souvent présentés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Copp, Terry, Jennifer Lonergan et John Zucchi (2018). *An independent report of the History experts committee on the provincial History of Québec and Canada program and approved English textbooks*. Montréal, English Montreal School Board.
- Dunnigan, Lise (1976). *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*. Québec, Conseil du statut de la femme.
- Lenoir, Yves, Bernard Rey, Gérard-Raymond Roy et Johanne Lebrun (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Porter, Isabelle (2016). «Le cours d'éthique et de culture religieuse jugé sexiste». *Le Devoir*, 8 décembre 2016.
- Renold, Emma, Sara Bragg, Carolyn Jackson et Jessica Ringrose (2017). *How Gender Matters to Children and Young People Living in England*. Cardiff, Cardiff University, University of Brighton, University of Lancaster, et University College London, Institute of Education.
- Richard, Gabrielle (2010). *L'éducation «aux orientations sexuelles» : représentations de l'orientation sexuelle dans les curricula formel et informel de l'école secondaire québécoise*. Mémoire de maîtrise en sociologie, Montréal, UQAM.
- Richard, Gabrielle (2015). «The pedagogical practices of Québec high school teachers relative to sexual diversity». *Journal of LGBT Youth*, 12(2), 113-143.
- Richard, Gabrielle avec MAG Jeunes LGBT (2018). *Rapport synthétique de la consultation mondiale sur l'éducation inclusive et l'accès à la santé des jeunes LGBTI+*. Paris : MAG Jeunes LGBT, avec le soutien de l'UNESCO.
- Triki-Yamani, Amina, Marie McAndrew et Sahar El Shourbagi (2011). Perceptions du traitement de l'Islam et du monde musulman dans les manuels d'histoire par des enseignants du secondaire du Québec. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3(1), 97-117.
- UNESCO et ONU-Femmes (2017). *Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire. Orientations mondiales*. Paris, UNESCO.

NOTES

¹ Une personne cisgenre (non transgenre) s'identifie en conformité avec le sexe qui lui a été assigné à la naissance.

Introduire le genre dans l'histoire scolaire : l'intérêt des concepts de « multiperspectivité » et d'« estrangement »

Valérie Opériol, chargée d'enseignement en didactique de l'histoire, Université de Genève
(valerie.operiol@unige.ch)

Introduction

Introduire la catégorie d'analyse du genre dans l'histoire scolaire comporte des enjeux didactiques intéressants à examiner. En effet, comme toutes les questions socialement vives, les rapports sociaux de sexe et la construction du masculin et du féminin peuvent contribuer à la transmission d'une histoire critique et émancipatrice. Plus précisément, ce domaine de l'histoire se prête à un travail sur plusieurs éléments¹ de la pensée historique que la discipline cherche à faire acquérir aux élèves (Martineau, 1999; Heimberg, 2002; Hassani Idrissi, 2005). Parmi ces éléments, le concept de pouvoir, les mécanismes de domination propres à toute société du passé (et du présent), ainsi que leurs dimensions intersectionnelles, peuvent être abordés par le biais de thématiques centrées sur la dimension hiérarchique du genre. Le champ conceptuel de l'agentivité des acteur.rice.s historiques peut être étudié par le biais des luttes féministes (Brunet, 2016). En outre, une autre facette de la pensée historique, la notion de *multiperspectivité* (Heimberg & Opériol, 2012), peut également être traitée par l'histoire du genre, puisque celle-ci pose intrinsèquement la question du point de vue, situé selon le contexte social et donc le sexe du ou de la chercheur.e (nous y reviendrons). Sur le plan didactique, cette question mérite qu'on s'y penche, car elle interroge l'objectivité de l'enseignant.e.

Pour cet article, je me propose d'y réfléchir en m'aidant du concept d'*estrangement*. Celui-ci a été défini pour un usage en histoire par Carlo Ginzburg (1998/2001); il désigne une opération de décentration par rapport à son propre point de vue, qui consiste à observer le monde d'un regard étranger, naïf, et à mettre à distance sa propre perception figée par l'habitude. Plusieurs didacticien.ne.s (Cariou, 2012; Heimberg, 2018; Souplet, 2012) s'y réfèrent, dans leur préoccupation de faire comprendre aux élèves la spécificité du passé et ses différences avec le présent. Afin de savoir comment la transmission de l'histoire peut éviter le risque de plaquer le langage et les catégories d'aujourd'hui sur le passé, Heimberg reprend la distinction entre les deux étapes de l'*estrangement* : 1) partir des questions *étiques* pour 2) chercher des réponses *émiques*. Les termes *émique* et *étique* ont été inventés en 1954 par le linguiste Pike² et ont été utilisés ensuite en anthropologie, puis repris en histoire par Ginzburg (2013) pour distinguer deux niveaux d'analyse de la réalité : le niveau *étique* du chercheur, de son point de vue extérieur, scientifique, distancié ; le niveau *émique* de l'objet, des personnes étudiées et de leur point de vue intérieur, spécifique ; l'historien.ne passe d'un niveau à l'autre et s'efforce de reconstituer le niveau *émique* des acteur.rice.s historiques. «On pose des questions au passé qui sont des questions du présent, avec des mots du présent, mais on construit des réponses qui émanent de l'univers mental du passé et de son langage» (Heimberg, 2018, p. 179).

Cariou décrit le processus sous l'angle de l'analyse de l'apprentissage des élèves. L'appropriation du savoir historique se décline selon lui en deux phases. La première consiste en une socialisation du savoir scientifique : grâce à leurs représentations sociales, les élèves font passer les concepts scientifiques dans le langage naturel, dans le sens commun, pour produire du sens. Puis, dans un second temps, s'effectuent «une mise à distance et un contrôle de ce savoir du sens commun à des fins de formalisation et de validation. Cette mise à distance renvoie au procédé d'*estrangement* cher à C. Ginzburg» (2012, p. 105).

J'interrogerai ici aussi la transposition didactique de ce mouvement de décentration, mais selon cette fois la pluralité des perspectives. En effet, je tenterai d'articuler l'*estrangement* aux apports de la théorie féministe du point de vue situé. Mais auparavant, il est nécessaire de décrire ce dispositif cognitif élaboré par Ginzburg.

L'estrangement, un instrument de délégitimation

Le concept³ a été initialement développé dans la théorie littéraire par le formalisme russe, en particulier par Viktor Chklovski, pour désigner la rupture qu'opère le langage poétique par rapport au langage courant; la forme artistique met à distance l'objet et en offre ainsi une vision nouvelle. Ginzburg montre la valeur euristique de ce processus pour la méthode historique. Afin de mieux comprendre la réalité, il propose d'adopter un regard ingénu, de s'étonner de ce qui semble a priori aller de soi. Ce changement de vision permet de rendre des faits familiers étranges, par «l'oubli des représentations fallacieuses, des postulats que l'on croyait évidents, des modes d'identification rebattus et usés par les habitudes perceptives. Pour voir les choses, il nous faut avant tout les regarder comme si elles étaient parfaitement dénuées de sens» (1998/2001, p. 21).

L'historien évoque plusieurs œuvres littéraires qui recourent à ce procédé; chaque fois, le point de vue d'un personnage particulier mène à s'interroger sur les évidences. Pour citer quelques exemples, dans une nouvelle de Tolstoï, *Kholstomer*⁴, le narrateur est un vieux cheval par les yeux duquel sont décrits les humains, leurs actes, leurs institutions, qui apparaissent alors comme «des phénomènes étranges et opaques, vidés des significations qui leur sont généralement attachées» (Ginzburg, 1998/2001, p. 21). Dans le chapitre *Des cannibales* de ses Essais, Montaigne conteste l'ethnocentrisme avec lequel sont considérés les Amérindiens. Il décrit le mode de vie des indigènes brésiliens et rapporte leur étonnement face à certaines pratiques qui vont de soi en France, notamment l'existence acceptée des inégalités sociales; il démontre ainsi que la barbarie n'est pas où l'on croit. De même, dans les *Lettres persanes*, deux voyageurs persans écrivent à leurs amis et dépeignent la société française d'un oeil étranger. Par ces deux personnages fictifs,

Montesquieu met en scène la relativité des mœurs européennes et donc leur étrangeté; il procède ainsi à une critique des codes sociaux de la société de Louis XIV et la portée subversive est soutenue par le jeu de miroir entre le despotisme oriental et le système monarchique. On peut encore mentionner *L'Ingénu*, où Voltaire fait percevoir les mœurs françaises avec candeur par un Huron, Indien du Canada fraîchement arrivé en France.

On voit que le point de vue de ces personnages est marqué par la différence, l'éloignement, l'exclusion, ou la subalternité; il permet ainsi de dénoncer l'arbitraire du pouvoir dominant et de «rendre justice à ceux qui n'ont pas le droit à la parole (les animaux, les femmes, les Cannibales)» (Giocanti, 2013, p. 21). Le processus consiste à ne plus tolérer ce qui semblait acceptable. L'étrangement est donc un «instrument de délégitimation à tous les niveaux, politique, social, religieux» (Ginzburg, 1998/2001, p. 29).

Ainsi, le processus d'étrangement est à distinguer du premier sentiment d'étrangeté qui provient de la rencontre avec ce qui est étranger, ou ce qui n'est pas de son usage. Au contraire, il conduit à se dépendre de ses propres représentations, de ses catégories, de ses certitudes. Et comme le processus de décentration se dirige du haut vers le bas, il met au jour les ressorts du pouvoir, de la discrimination, les stéréotypes et préjugés.

Transmettre des savoirs sous divers points de vue : intérêts et limites

Avec la naissance de l'histoire des femmes, on peut dire que l'historiographie a connu en quelque sorte un processus semblable. Dans les années 1970, par un changement de perspective et l'adoption du point de vue des femmes, les historiennes ont soudain rendu étrange ce qui allait de soi : le caractère androcentrique de la discipline historique. C'était resté jusque-là un angle mort. La définition de nouveaux objets de recherche a ainsi dévoilé que l'histoire qu'on avait toujours crue universelle était en réalité partielle et partiale. Ainsi, le sexisme de la pratique scientifique est mis au jour grâce à la théorie féministe du positionnement, ou *standpoint theory*, qui se développe dans les sciences sociales à cette époque (Larivée, 2013). S'inspirant des conceptualisations marxistes relatives à l'influence des relations de pouvoir sur la pratique de la science, celle-ci considère que par leur expérience concrète, les femmes ont un point de vue particulier, plus à même de révéler la réalité de la domination : «La vie des femmes constitue une position privilégiée, d'un point de vue épistémologique, pour observer le fonctionnement de la suprématie masculine» (Bracke, Puig de la Bellacasa, & Clair, 2013, p. 50). Je ne peux évoquer dans le cadre de cet article toutes les controverses qui ont fait rage autour de cette idée de privilège épistémologique⁵. Ce que je retiens, c'est l'idée qu'une part de subjectivité, liée au contexte social, intervient toujours dans la production de connaissances et que «l'objectivité ne pourrait être accomplie que par l'inclusion d'une plus grande pluralité et diversité de perspectives» (Flores-Espinola, p. 115).

On peut alors se demander dans quelle mesure, sur le plan didactique, il est possible d'objectiver le caractère androcentrique de l'histoire scolaire, de montrer une pluralité de points de vue, tous porteurs d'une certaine subjectivité, sans courir le risque d'une remise en question des savoirs par les élèves. En effet, dans les classes, au contact des thèmes de genre, les réactions sont vives; les enseignantes⁶ sont très vite suspectées par les garçons d'adopter un parti pris féministe. Comment alors assurer la prise en compte de la multiplicité des perspectives en évitant le risque de scepticisme par rapport à la véracité des savoirs, en empêchant la dérive relativiste? Prenons quelques exemples pour examiner ces questions.

Tout d'abord, signalons que ce processus d'étrangement est évoqué dans une ressource didactique récente, un manuel français qui propose *une histoire mixte*.

N'est-il pas surprenant de parler [en classe] au seul masculin de mouvements nationaux, sociaux ou religieux, de guerres, de massacres, de génocides, alors que des populations entières sont concernées? N'est-il pas étrange de parler au seul masculin, ou au neutre pluriel, de migrations, d'urbanisation, de bouleversements technologiques, de modifications du travail, alors que femmes et hommes y sont impliqués, souvent différemment? (Dermenjian et al., 2010, p. 9)

Il s'agit donc de mettre à distance la discipline historique telle qu'elle est majoritairement enseignée, ou telle qu'elle est conçue dans le sens commun, et de faire prendre conscience de son orientation masculine. L'étrangement vise donc à légitimer le changement de perspective; en faisant apparaître les contenus comme étranges, l'argument cherche à désamorcer les potentielles réactions défensives.

Ensuite, le même processus est thématiqué par des enseignant.e.s qui prennent l'initiative d'introduire l'histoire des femmes et du genre dans leurs cours. Pour expliquer leur choix didactique, les personnes racontent leur propre prise de conscience.

Je me suis dit : mais nom d'un chien, c'est vrai! On n'a jamais vu l'histoire différemment, on n'a jamais parlé des femmes dans l'histoire! C'est quelque chose qui est injuste, enfin je pense que ce n'est pas normal. [...] Jusque-là je n'avais fait que de l'histoire masculine, en fait. Il me semble que dans toute l'histoire que j'ai étudiée, même à l'Université, les femmes n'étaient pas mentionnées⁷.

Elles expriment même parfois le sentiment d'avoir été trompées : «Que je n'aie pas réalisé, ça me gêne (rires)! [...] Je n'y ai vu que du feu, ça, ça me gêne⁸.» Surtout, elles veulent éviter de reproduire cette occultation dans leur enseignement : «Je suis vraiment consciente qu'on a appris une histoire d'hommes, et la moindre des choses, ce serait d'essayer d'avoir une autre vision⁹.» Pour faire comprendre la situation aux élèves, elles recourent au processus d'étrangement :

Montrer aussi que dans l'histoire on n'a toujours parlé que des hommes. [...] C'est quelque chose qu'on a envie de mettre en avant. Leur dire : mais est-ce qu'il n'y avait pas de femmes dans l'histoire? Elles ont fait quoi? Elles sont juste restées à la maison? Donc, ce peut être aussi une prise de conscience à ce niveau-là, retourner un petit peu ce discours du livre d'histoire qu'ils ont connu depuis toujours¹⁰.

Les élèves sont ainsi invité.e.s à réfléchir à ce qu'est la science historique, aux choix de l'historien.ne quant aux objets et au questionnement possibles. Leurs propos recueillis dans les entretiens reflètent parfois ces intentions : ils expriment l'intérêt d'un tel changement d'approche et évoquent leur méconnaissance antérieure.

Non, je n'avais jamais vraiment remarqué au départ, mais c'est vrai que quand la prof nous a donné le module, j'ai trouvé super intéressant, parce que c'était quelque chose de différent, de nouveau, et c'est vrai qu'on était ignorant par rapport à ce thème-là¹¹.

Après un cours sur la Première Guerre mondiale lors duquel ont été étudiés de manière approfondie les infirmières et les blessés, un élève (de fin du collège¹²) se rend compte que cette nouvelle perspective lui permet de mettre à distance la version héroïque du conflit, centrée sur le masculin, qu'on lui avait transmise au cycle d'orientation¹³.

J'ai bien aimé étudier les infirmières, après la Triple Alliance et tout ça, j'avais déjà étudié au cycle donc... [...] Les infirmières, les réactions des infirmières justement par rapport aux blessés, la dureté de la guerre, c'est surtout ça. Juste montrer un visage de la guerre qui est pas forcément très joli à voir, quoi. [...] Comme ça on voit en face ce que c'est vraiment la guerre et ce n'est pas une pub¹⁴.

Autre exemple, trois filles évoquent les femmes tondues, font allusion à la photo de la tondue de Chartres de Capa¹⁵ et cherchent à savoir si elles sont coupables ou victimes :

Mélissa : Mais ça dépend du point de vue justement, parce que c'est nous qui disons ça, mais par rapport au photographe, ou les personnes qui étaient à ce moment-là, ils vont peut-être les trouver coupables. Moi, je trouve que de manière générale, l'histoire, c'est que des points de vue, on pourra jamais établir des... [...] Marylène : C'est tellement plus intéressant qu'il y ait pas qu'une vérité et qu'on puisse exprimer notre...

Fanny : Ben c'est ça, l'histoire, c'est de voir en fait quels sont les différents points de vue, comment ça a évolué, lesquels sont les plus présents, moi, c'est ça que je trouve intéressant¹⁶.

Non seulement elles savent qu'il n'y a pas de vérité unique en histoire, mais pour elles, c'est justement cette multiplicité des interprétations qui rend la discipline intéressante. Ce petit échange conforte l'idée qu'il est possible d'enseigner une histoire qui ne lisse pas les controverses et les divergences, mais au contraire les donne à voir dans toute leur acuité. Mais précisons qu'on se situe bien au niveau des interprétations, liées à l'image et à la mémoire des femmes tondues, et non au niveau des faits, qui ont été étudiés préalablement. La discussion est ainsi circonscrite et ne met pas en doute des faits.

Toutefois, changer de perspective n'est pas aussi aisé que le laissent croire ces quelques extraits. En effet, révéler aux élèves le sexisme des savoirs a une charge critique qui provoque certaines réticences chez les enseignantes : « On dit plus facilement que l'histoire est écrite depuis l'Occident. [...] Ça pose moins de problèmes que de dire... [...] "C'est l'histoire du mâle occidental" : ça, je ne l'ai encore pas dit, non (*rires*)¹⁷! » Elles évoquent la difficulté liée à la dimension politique du genre.

Je trouve que c'est vachement compliqué. Parce que si on ne parle que de femmes, on tomberait dans... voilà, le fémini... ben peut-être qu'ils pourraient croire que ce n'est que du féminisme, donc je trouve que c'est vachement difficile de faire un cours de ce genre-là¹⁸.

La crainte qui apparaît en filigrane de ce propos est d'être assimilée à une militante féministe. Cette appréhension est fondée, par exemple, sur certaines réactions d'élèves entendues à l'annonce du contenu d'un cours :

Y a beaucoup de sourires au début de l'année : « Oh pff... [...] Encore une prof féministe. Ah, on va faire ça? Oh non Madame pff... » Et puis les garçons lèvent les yeux au ciel, donc y a quand même pas mal de résistance¹⁹.

Par conséquent, afin de juguler toute dérive moralisatrice, les enseignantes prennent des précautions, « pour pas souler les élèves non plus, pour pas les entendre dire : oh non, encore les femmes²⁰! ». Quant à la question de savoir s'il faut expliciter leur implication personnelle, elles répondent : « j'essaie le moins possible [...] et j'essaie vraiment que ça transparaisse pas, [parce que] je passerais pour une espèce de réac ou une frustrée²¹ ». Certaines vont même jusqu'à « intégrer la masculinité [...] assez vite, pour que tout le monde se retrouve là-dedans [...] pour ne pas faire peur aux garçons²² ».

Conclusion

Ainsi, si la prise en compte d'une pluralité de perspectives dans la transmission des savoirs se justifie selon les propositions théoriques de l'étrangement et du point de vue situé, on voit qu'elle n'est pas si facile à mettre en œuvre. En effet, les dérives relativiste et moralisatrice guettent les enseignantes; elles risquent même de les brider dans la concrétisation de leurs intentions, bien qu'elles en soient clairement conscientes.

Nous l'avons montré dans notre recherche doctorale, l'approche de genre est mobilisée par des enseignant.e.s engagé.e.s. Faut-il éviter que cet engagement ne « transparaisse » dans la classe? Ce serait contraire aux conclusions que l'on peut tirer du débat sur le point de vue situé; en effet, au-delà des divergences, les auteur.e.s semblent s'accorder sur la nécessité d'explicitation de sa position par le ou la chercheur.e.

Quant à l'idée d'« intégrer la masculinité », elle ne peut être retenue que si elle consiste en une déconstruction de la virilité et une mise au jour du rôle idéologique qu'elle joue dans la construction de la domination masculine. À cet égard, nous renvoyons nos lecteur.rice.s à l'article de Marie-Hélène Brunet dans ce numéro (p. 27-30).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Bracke, S., Puig de la Bellacasa, M. & Clair, I. (2013). Le féminisme du positionnement. Héritages et perspectives contemporaines. *Cahiers du Genre*, 54(1), 45-66.
- Brunet, M.-H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Dermenjian, G., Jami, I., Rouquier, A. & Thébaud, F. (Ed.) (2010). *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*. Paris : Belin.
- Flores-Espinola, A. (2012). Subjectivité et connaissance : réflexions sur les épistémologies du 'point de vue'. *Cahiers du Genre*, 53(2), 99-120.
- Giocanti, S. (2013). L'art sceptique de l'étrangement dans les Essais de Montaigne. In S. Landi (Ed.), *L'étrangement. Retour sur un thème de Carlo Ginzburg. Essais, hors série 1* (p. 19-35). Bordeaux : Université Michel de Montaigne.
- Ginzburg, C. (1998/2001). *A distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire* (P.-A. Fabre, trad.). Paris : Gallimard.
- Ginzburg, C. (2003). 'L'historien et l'avocat du diable', entretien avec Charles Illouz et Laurent Vidal. *Genèses* 53(4), 113-138.
- Ginzburg, C. (2013). Nos mots et les leurs. Une réflexion sur le métier de l'historien, aujourd'hui. In S. Landi (Ed.), *L'étrangement. Retour sur un thème de Carlo Ginzburg. Essais, hors série 1* (191-209). Bordeaux : Université Michel de Montaigne.
- Hassani Idrissi, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris : L'Harmattan.
- Heimberg, Ch. (2002). *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Heimberg, C. (2018). Le concept d'élémentation et son intérêt pour une approche historico-didactique de la transmission de savoirs savoureux en histoire. *Lumières*, 32 (2), 171-184.
- Heimberg, C. & Opériol, V. (2012). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir. In M.-L. Elalouf et al. (Ed.), *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p.78-88). Bruxelles : De Boeck.
- Landi, S. (Ed.). (2013). *L'étrangement. Retour sur un thème de Carlo Ginzburg. Essais, hors série 1*. Bordeaux : Université Michel de Montaigne.
- Larivée, C. (2013). *Le standpoint theory : en faveur d'une nouvelle méthode épistémologique. Ithaque*, 13, 127-149.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Montréal : L'Harmattan.
- Opériol, V. (2018). *La perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Souplet, C. (2012). *Apprendre en histoire à l'école élémentaire : analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Lille 3- Charles de Gaulle.

NOTES

- ¹ La pensée historique est théorisée en didactique comme un ensemble d'éléments, l'élémentation visant à favoriser l'accès pour tou.te.s les élèves à la complexité des savoirs. Voir Heimberg, 2018.
- ² Il les tire des termes *phonémique* (point de vue des locuteurs, qui peuvent prononcer les sons de façons différentes) et *phonétique* (le système des sons eux-mêmes).
- ³ *Ostranenie* en russe a été traduit par *étrangéisation* ou *défamiliarisation*. En italien, Ginzburg parle de *straniamento*, *étrangement* dans la traduction de son ouvrage (1998/2001, p. 15-39).
- ⁴ Analysée par Chklovski.
- ⁵ Voir pour cela par exemple : Flores-Espinola, 2012.
- ⁶ Les quelques enseignants interviewés n'en parlent pas. Les propos d'enseignant.e.s ou d'élèves évoqués ou cités sont tirés d'un corpus d'entretiens menés au secondaire à Genève dans le cadre de ma thèse de doctorat (Opériol, 2018).
- ⁷ Entretien enseignant.e.s/Camille, pp. 21-22. Les prénoms sont fictifs.
- ⁸ Entretien enseignant.e.s/Danièle, p. 19.
- ⁹ Entretien enseignant.e.s/Danièle, p. 19.
- ¹⁰ Entretien enseignant.e.s/Camille, p. 5.
- ¹¹ Entretien élèves/Florence.
- ¹² Le *collège* à Genève correspond au *lycée* en France ; il désigne les quatre années de formation gymnasiale qui permettent d'obtenir la maturité (correspondant au baccalauréat).
- ¹³ Le *cycle d'orientation* désigne les trois premières du secondaire (le secondaire I), qui précèdent l'entrée au *collège* ou dans d'autres filières du secondaire II.
- ¹⁴ Entretien élèves/Etienne.
- ¹⁵ <https://tonduechartres.wordpress.com/2009/11/29/la-photo-de-la-honte/> (consulté le 10 mai 2019).
- ¹⁶ Entretien élèves/Marylène, Mélissa et Fanny, p. 18.
- ¹⁷ Entretien enseignant.e.s/Danièle, p. 20.
- ¹⁸ Entretien enseignant.e.s/Sylvie, pp. 9-10.
- ¹⁹ Entretien enseignant.e.s/Camille, p. 9.
- ²⁰ Entretien enseignant.e.s/Martine, p. 17.
- ²¹ Entretien enseignant.e.s/Maude, pp. 46-47.
- ²² Entretien enseignant.e.s/Maude, p. 5.

Représentations historiques dans les jeux vidéos : inclusion du genre et de la diversité

Vincent Boutonnet, Ph. D., professeur, UQO

Un jeu vidéo, comme son nom l'indique, vise avant tout le divertissement dans un format numérique interactif. C'est aussi une industrie en plein essor qui exploite le désir de s'amuser ou de se mettre en compétition. Cette industrie continue d'accroître ses parts de marché en matière de vente, en diversifiant son offre de jeux, en multipliant son accessibilité (consoles, ordinateurs, téléphones, tablettes, etc.) et ses modalités de mise en marché (jeux AAA¹, jeux gratuits, jeux en tant que service, microtransactions, etc.). Le jeu vidéo permet désormais de participer à une ligue professionnelle (transmise en direct à la télévision ou sur les services de diffusion en continu [*streaming*] tels que Mixer ou YouTube avec à la clé des bourses dépassant plusieurs millions de dollars²), de faire carrière en conception ou marketing (Montréal est d'ailleurs devenu en quelques années une plaque tournante incontournable avec de grands studios [Ubisoft, Eidos ou EA Motive]) ou de devenir testeur (les chaînes monétisées sur YouTube, Twitch ou autres sont pléthores³). Finalement tout cela semble indiquer un mode de vie avec ses propres codes culturels et sociaux. Plusieurs remarquent d'ailleurs que le jeu vidéo suscite sa propre sphère d'influence au sein d'une communauté diversifiée et qu'il est un marqueur culturel qui véhicule ou normalise certaines valeurs (Flanagan et Nissenbaum, 2014; Genvo, 2013).

Le jeu vidéo est-il encore un simple divertissement? La question est sérieuse puisque plusieurs s'inquiètent régulièrement dans divers médias de l'exposition à la violence, au gore, à la sexualité, au langage ordurier, à la dépendance, mais également à l'authenticité historique représentée dans plusieurs jeux vidéos populaires. D'ailleurs, certains historiens nous exhortent à nous prémunir contre les effets néfastes d'une représentation historique erronée et véhiculée par ces jeux vidéos (Joutard, 2013). Que faire alors? Fermer les yeux? Bannir ces jeux vidéos de tout contexte scolaire? Trouver tous les anachronismes possibles? Dénoncer l'invasion de la fiction dans l'enseignement de l'histoire? Si nous devons rester prudents, nous pensons également qu'en raison de la popularité croissante de ces jeux, ces débats s'invitent malgré nous dans nos classes, et c'est la principale raison pour laquelle nous devrions nous préparer. Voici quelques exemples significatifs qui ont soulevé la polémique récemment pour ensuite en proposer une grille de lecture.

Description de jeux vidéos historiques populaires

Assassin's Creed Origins (Ubisoft, 2017) est relativement connu dans le mode scolaire en raison de son mode muséal indépendant appelé *Découverte* (*Discovery Tour*). La série d'aventure culmine à plus de 140 millions d'exemplaires vendus. La joueuse, le joueur incarne un «Assassin» qui a pour mission de tuer plusieurs cibles historiques ou fictives afin de s'opposer aux plans des Templiers qui souhaitent contrôler le destin de l'humanité. Chaque opus a attiré les éloges des critiques spécialisés en raison du réalisme des villes reproduites, des décors, de bâtiments iconiques ou de l'interaction

avec plusieurs personnages historiques. Dans cet environnement historique fictionnalisé, l'avatar peut circuler par exemple dans différentes villes égyptiennes et croiser un rhéteur faisant la leçon à de jeunes filles et de jeunes garçons. Ubisoft explique alors à l'aide d'une fenêtre «pop-up» qu'au nom de la jouabilité inclusive, le studio a délibérément choisi de représenter de jeunes filles afin de réparer un sexisme historique; à l'époque, seuls des garçons pouvaient devenir scribes (Boutonnet et coll., 2019). C'est une infime partie du jeu et il est possible de ne pas du tout le remarquer, sans compter que le mode de jeu principal intègre de très nombreux tropes mythologiques qui brouillent facilement la frontière entre histoire et fiction. Pourtant, cela a été repris dans plusieurs forums et réseaux sociaux afin de dénoncer le révisionnisme ou le présentisme de la démarche d'Ubisoft.

Mordhau (Triternion, 2019) est un jeu multijoueur en ligne qui permet d'incarner un ou plusieurs mercenaires au Moyen-Âge se livrant d'épiques batailles (jusqu'à 64 personnes connectées en même temps). Le jeu offre une immersion assez réaliste d'un champ de bataille médiéval avec une panoplie d'armes, d'armures ou d'objets spéciaux. La polémique éclate lorsque *PC Gamer* (Horti, 2019) publie une entrevue avec les développeurs qui indiquent réfléchir à la possibilité pour un.e joueur.se de désactiver l'apparition d'avatars féminins ou de couleur dans sa partie afin de conserver un certain réalisme historique. Toutefois, il est possible, dans le même jeu, de s'armer d'un poëlon ou d'un luth pour assommer plusieurs ennemis! Du coup, les polémiques entourant le *GamerGate*⁴ ont resurgi : elles ont opposé d'une part des personnes dites réactionnaires pour lesquelles l'authenticité historique est essentielle pour l'immersion; d'autre part des personnes dites progressistes militaient pour une meilleure représentation de groupes historiquement minorisés (femmes, personnes de couleur, etc.). Notons que cette option n'a finalement jamais été intégrée dans le jeu, mais demeure un symptôme de ce vif débat entre représentation historique, inclusion de la diversité et réalisme.

Battlefield V (EA Dice, 2018) provient d'une autre franchise très populaire depuis 2002 avec plus de onze opus recréant plusieurs batailles importantes des plus grandes guerres modernes. C'est un jeu de tir à la première personne qui présente une campagne de jeu solo et plusieurs modes multijoueurs en ligne. L'avatar est parachuté sur le champ de bataille et peut incarner différents rôles, comme l'artilleur ou le soldat infirmier, dont l'objectif est de capturer des lieux névralgiques sur la carte. Lors d'une campagne publicitaire, une bande-annonce montre une soldate se sortir de différentes situations périlleuses en tuant, sautant, courant ou glissant, tout ceci en utilisant différentes armes et en étant munie d'une prothèse⁵. Il va sans dire qu'une telle bande-annonce visait à insuffler de l'adrénaline et du désir de vivre cette expérience multijoueur déjantée. En l'espace de quelques heures, le mot-clic *#BattlefieldV* est devenu viral en opposant des personnes qui se posaient

la question du bienfondé de représenter une soldate en action sur le front alors que d'autres s'évertuaient à rappeler des noms de soldates renommées ou l'importance des luttes et des actions des femmes durant les guerres. Il est à noter que cette polémique est née exclusivement de cette bande-annonce promotionnelle, alors que le jeu n'était pas encore sorti et que la campagne solo serait pourtant plus inclusive. En effet, le mode solo offre des «Récits de guerre» présentant différents personnages et missions au lieu d'une longue campagne linéaire suivant un seul personnage fictif (habituellement un homme blanc). Ces récits dans *Battlefield V* nous permettent de vivre une mission de sauvetage menée par une résistante norvégienne, le recrutement d'un tirailleur sénégalais dans un contexte de ségrégation militaire, une mission de survie pour un équipage de char allemand, ainsi que l'appel d'un voleur de banque britannique spécialiste en explosifs pour participer à l'opération Albumen. Si nous résumons, l'expérience du mode solo offre bien des perspectives inclusives pertinentes et une représentation accrue pour des groupes traditionnellement minorisés, dont la participation active des femmes aux efforts de guerre et le recrutement de tirailleurs sénégalais dans un contexte colonialiste et ségrégationniste français. Le mode multijoueur serait également inclusif, puisque le choix de l'avatar, homme ou femme, Blanc ou de couleur, avec ou sans prothèse, appartient à la personne qui joue⁶, mais cela ne change pas l'expérience du jeu, qui reste linéaire et ne fait pas vraiment vivre la réalité d'une femme ou d'un soldat noir sur le front : l'avatar tue et se fait tuer inlassablement, peu importe son genre ou son origine. *Kingdom Come Deliverance* (Warhorse Studios, 2018) est un jeu de rôle dans le royaume de Bohême en 1403 où le personnage principal est le fils d'un forgeron qui survit à l'attaque de mercenaires qui déciment son village et sa famille. L'attrait du jeu s'explique par ce contexte historique peu visité et par ses mécaniques de jeu plus réalistes (nécessité de s'entraîner pour s'améliorer dans différentes activités, gestion de la faim, de la fatigue, des soins corporels, apprentissage de la lecture, système de combat complexe, etc.). Cet aspect hyperréaliste, probablement le plus élaboré des jeux cités jusqu'ici, est d'ailleurs un argument de vente⁷ maintes fois repris par les critiques de jeux. Cela dit, c'est aussi cette dimension réaliste qui a suscité une autre polémique importante. Lors de la campagne de financement du jeu par le biais de *Kickstarter*, un blogueur médiéviste a vivement⁸ dénoncé l'absence de personnes de couleur dans le jeu en s'appuyant sur des sources historiques. Bien que ces sources soient contestées, plusieurs personnes se plaignent du racisme véhiculé par le jeu ou de l'invasion du «politiquement correct» inclusif qui nuit à l'immersion dans le jeu. Il faut dire que le directeur créatif, Daniel Vávra, est connu pour appuyer ouvertement le mouvement *#GamerGate* et a défendu à plusieurs reprises sa création en dénonçant la censure et la rectitude progressiste⁹. Il est apparent que cette autre polémique concerne encore une fois ce qui est jugé réaliste, historique et inclusif dans des jeux vidéos populaires qui demeurent avant tout une entreprise commerciale visant le divertissement.

Histoire, vérité, objectivité et réalisme

Ces exemples de polémiques illustrent à la fois des oppositions virales et féroces entre deux camps plus ou moins homogènes, mais aussi la représentation de l'histoire dans ces univers vidéoludiques fictionnalisés. Ces débats devraient nous concerner, non pour réclamer plus de réalisme ou d'inclusion, mais d'abord et avant tout pour nous assurer de bien outiller les élèves à réagir à ces débats bien réels sur les forums et les réseaux sociaux. C'est pourquoi une réflexion épistémologique est nécessaire afin d'aborder certaines questions en contexte scolaire.

L'histoire se reporte aux événements passés. Cela dit, l'histoire n'existe pas en soi, elle est le fruit d'une enquête initiée par un questionnement. Le problème fondamental est de savoir dans quelle mesure l'enquête historique peut aspirer à une certaine vérité. C'est précisément cette question qui divise trois différents paradigmes épistémologiques et qui se répercute dans la représentation populaire de l'histoire. Les polémiques précédentes sur l'authenticité ou le réalisme ne sont que des reflets du questionnement scientifique sur la nature et le sens de l'histoire. Nous ne nous plongerons pas dans ces différents paradigmes historiques existants, mais nous rappellerons un certain continuum épistémologique (Figure 1).

Figure 1 — Continuum épistémologique



Pour ce faire, il faut considérer dans quelle mesure l'enquête historique peut tout dire ou tout savoir sur le passé. Autrement dit, la réalité du passé nous est-elle accessible? L'accès au passé ou à la réalité de ce passé est complexe puisque tributaire des traces qui nous sont effectivement accessibles après le passage du temps, des guerres, des successions, des trahisons et j'en passe... En fait, le principal matériel sont ces sources, ces traces du passé qui, prises toutes seules, n'ont que peu ou pas de sens, sans compter qu'elles sont également partielles et partiales. En effet, même le témoignage direct d'une personne lors d'un événement passé nous sera rapporté dans un contexte culturel, scientifique, idéologique qui teindra nécessairement ce compte rendu. Dans un souci de rendre intelligible le passé, l'enquête historique se fonde alors sur un travail méthodique menant à la production d'un récit descriptif/explicatif contextualisé. Cependant, la distinction qui sépare les différents paradigmes épistémologiques s'explique principalement par le degré d'objectivisme ou de subjectivisme qui sera attribué à ce récit descriptif/explicatif.

L'école positiviste s'est évertuée à présenter des faits objectifs, garants d'un récit historique intrinsèquement lié à ces faits produits. Pour ce paradigme, l'enquête historique peut en toute objectivité assurer la véracité de son travail, car les documents ne mentent pas et illustrent la réalité de l'époque. Il suffit de mettre à jour méthodiquement ces faits bruts qui existent déjà. L'histoire peut alors dire la vérité. La Nouvelle histoire, troisième génération de l'école des Annales au 20^e siècle, prolonge ce mouvement événementiel et y met en même temps un terme en plongeant la science historique dans le temps long et le travail avec des sciences humaines connexes, dont la sociologie, l'anthropologie ou même les sciences économiques. Dès lors, l'histoire peut non seulement dire la vérité, mais elle peut en plus l'expliquer sur un temps long en identifiant de grandes structures, de grands courants ou de grands cycles temporels. C'est le temps des grands récits, des explications structuralistes, bientôt remis en cause par le relativisme des années 1970.

Par exemple, l'historien Veyne (2001) reconnaît que l'histoire vise essentiellement à dire la vérité, autrement elle ne serait que fiction. Pour cet historien, l'histoire est un simple récit, une mise en intrigue, qui tire sa scientificité dans sa capacité descriptive et explicative, mais ne pourra en aucun cas prétendre à déterminer une loi historique. On voit alors le statut de l'historien objectif positiviste remis en cause, car dans sa mise en intrigue, il y a nécessairement des procédés de choix, de condensation, d'écriture et d'agencement de faits vraisemblables, car le passé nous sera toujours partiellement accessible. L'histoire peut dire encore la vérité, mais ce sera une vérité temporaire soumise à la critique des pairs, jusqu'à ce que quelqu'un propose un autre récit vraisemblable et savant.

L'introduction du relativisme remet en cause le statut objectif de l'histoire. Des historiens comme Foucault ou plus récemment Munslow (2019) remettent carrément en cause l'objectivité de l'histoire. Chez Munslow, l'histoire ne devrait pas être confondue avec le passé, car si l'histoire existe, elle n'est que le résultat d'un processus narratif, elle ne dit pas tout et elle ne peut prétendre à la vérité. Dès lors, il n'y aurait pas de grande vérité ou de grande structure explicative, mais seulement la conscience que l'histoire est éminemment subjective et construite dans un contexte particulier qui peut servir différents intérêts. Ces intérêts peuvent être identitaires, nationalistes, inclusifs, féministes, etc. Pour Munslow, l'histoire n'est pas une et indivisible, mais bien le fruit d'une interprétation, aussi rigoureuse soit-elle. Toutefois, cela ne veut pas dire que chaque interprétation ou récit se vaut, mais bien que le récit historique est nécessairement subjectif et qu'il doit se comprendre dans l'espace narratif que l'historien ne propose avec les choix inhérents à l'expression d'un récit.

Pourquoi s'intéresser à ces débats?

Si nous revenons un instant sur les polémiques précédentes, il va de soi que les débats ne sont pas ceux d'épistémologues, d'historiens ou d'experts, mais bien de personnes qui détiennent une culture scientifique historique fort variable. La représentation dans les jeux vidéos historiques, et plus largement dans toutes les productions culturelles de nature historique, n'a pas de

visée éducative, mais bien généralement une visée de divertissement¹⁰. Malgré cela, des personnes s'attendent à une certaine représentation du passé et de la réalité de ce passé selon l'objectivité que l'on accorde à un récit historique. À vrai dire, si ces débats existent, c'est qu'ils sont en grande partie fondés sur une culture scientifique historique et une construction identitaire liée au passé qui tracent nécessairement des lignes d'exclusion et d'inclusion. Il est donc «normal» pour ces polémiques de reprendre des problèmes fondamentaux de l'écriture historique reliée à la vérité, à la représentation et à l'objectivité. Si l'histoire n'est pas le passé et le passé n'est pas l'histoire, comme le suggère Munslow (2019), il devient peut-être plus facile de rationaliser ces débats. En effet, dans une perspective positiviste objective, l'histoire est le passé et par conséquent, ce qui est produit par la communauté historique — et par extension les productions culturelles qui en découlent — est objectif, réaliste, vrai, et il suffit de l'apprendre ou de le mémoriser ainsi. On s'attendra alors que les personnages historiques soient réalistes, dans des contextes authentiques avec des décors, des objets, des attributs vraisemblables. Ce souci du photoréalisme ne s'intéresse alors qu'à une représentation fidèle de la réalité du passé, sans toutefois se soucier de multiples perspectives. C'est la raison pour laquelle des personnes, dont la conscience historique est limitée à une conception réaliste de l'histoire, ne souhaitent qu'une reproduction fidèle du passé à laquelle elles sont habituées et déterminées «objectivement» par des traces sélectionnées. Or, Munslow montre bien que cette conception est fondée sur des prémisses fragiles, car le passé ne nous est accessible que partiellement et il est nécessairement partial, puisque ces traces sont également le produit de personnes avec des intentions exprimées dans un contexte historique et idéologique particulier. L'histoire ne peut donc être objective, réaliste ou vraie — pas plus qu'un jeu vidéo le pourrait.

Ce souci du réalisme historique marque d'ailleurs fortement les campagnes publicitaires de bon nombre de ces jeux. C'est aussi d'autant plus marqué pour les jeux avec une perspective à la première ou à la troisième personne qui est caractéristique des jeux de tir, d'action ou d'aventure. Le choix des développeurs de représenter le passé dans la perspective d'un seul avatar n'est pas innocent. Ce choix vise une immersion plus personnelle et interactive (afin que la personne qui joue s'identifie à cet avatar et s'investisse dans le scénario proposé) avec un souci de représenter fidèlement l'environnement par la qualité des textures, des objets, des sons, etc. Il ne manquerait que l'odeur, mais en fait toute la vraie expérience de ces avatars historiques n'est pas si réaliste, car ils continuent de vivre même après être morts à plusieurs reprises dans des circonstances aussi violentes les unes que les autres. Alors, pourquoi s'insurger contre la présence ou l'absence de femmes ou de personnes de couleur dans des jeux de nature historique qui ne sont finalement pas — et ne seront jamais — réalistes?

L'exemple de *Battlefield V* est probablement le plus intéressant, car d'un côté l'expérience multijoueur et individuelle permet une certaine inclusion des femmes et des personnes de couleur, mais d'un autre côté, c'est au prix d'une perspective individuelle qui n'explore pas les rapports de pouvoir, les structures inégalitaires ou l'agentivité de groupes plutôt que d'individus. En fait,

une si grande insistance sur un individu — homme ou femme, blanc ou de couleur — fait perdre de vue le contexte historique qui n'est pas seulement le front, les tranchées, les batailles, les grands événements. Le passé est aussi tout le reste qui est rarement représenté dans un jeu vidéo, car cela manquerait d'action ou serait trop laborieux à représenter. À ce titre, malgré une représentation exclusivement blanche, *Kingdom Come Deliverance* propose cette vie plus commune où il faut également se soucier de sa forme, de son hygiène, de son niveau de littératie ou de son expertise de maniement des armes. Mais est-ce vraiment pertinent? Cela reste une perspective individualiste et linéaire qui renforce la perspective réaliste et objective de l'histoire, sans réellement critiquer le contexte historique.

Il n'est pas suffisant de relever les erreurs historiques, d'énumérer les anachronismes ou de compter la présence ou l'absence de personnages féminins ou de couleur comme se sont acharnées toutes les personnes qui ont contribué à ces polémiques au nom de l'inclusion ou du réalisme. La présence de femmes ou de groupes minorisés est importante à assurer dans les jeux vidéos, car leurs expériences sont

si peu présentées. Les expériences des vainqueurs ou des groupes majoritaires sont surreprésentées sans tenir compte d'autres perspectives ignorées. Cela dit, c'est un débat qui devient vite stérile, puisque fondé sur des perspectives identitaires et épistémologiques irréconciliables. Ces récits historiques numériques fictionnalisés représentent un fragment du passé et ne sont qu'un mode d'expression parmi d'autres. Ces récits peuvent nous apprendre des choses (comme l'expérience d'un tirailleur sénégalais ou d'une résistance norvégienne), mais il faut également considérer que s'il y a un émetteur — les développeurs du jeu et les experts historiens consultés —, il y a également une personne réceptrice qui consommera ce récit avec sa propre expérience et son identité. Dès lors, il m'apparaît plus important de se centrer sur la personne réceptrice et de l'outiller pour mieux comprendre la diversité des récits et des perspectives en insistant sur l'esprit critique pour ne pas s'arrêter à la simple présence ou absence de femmes ou de groupes minorisés. C'est d'autant plus important que l'industrie vidéoludique peut contribuer à banaliser et à reproduire des rapports de pouvoir déjà bien ancrés dans nos sociétés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Boutonnet, V., Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Arsenault, D. (2018, octobre). «Assassin's Creed est-il dangereux pour la mémoire collective? Représentations de l'histoire sur des forums de joueurs». Congrès SIDH, Gatineau, Québec. <https://bit.ly/37C2Anv>
- Chess, S. et Shaw, A. (2015). A Conspiracy of Fishes, or, How We Learned to Stop Worrying About #GamerGate and Embrace Hegemonic Masculinity. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 59(1), 208-220.
- Flanagan, M. et Nissenbaum, H. (2014). *Values at Play in Digital Games*. MIT Press.
- Genvo, S. (2013). Penser les évolutions des jeux vidéos au prisme des processus de ludicisation. *Nouvelle revue d'esthétique*, (11), 13-24.
- Horti, S. (2019). Rampant racism and toxicity are driving players away from Mordhau (updated). *PC Gamer*. Repéré à <https://www.pcgamer.com/rampant-racism-and-toxicity-are-driving-players-away-from-mordhau/>
- Joutard, P. (2013). Révolution numérique et rapport au passé. *Le Débat*, 5(177), 145-452.
- Munslow, A. (2019). *Narrative and History* (2^e éd.). Londres : Red Globe Press.

NOTES

- ¹ Un jeu est considéré comme AAA pour sa qualité technique, mais également pour ses coûts élevés de production et de publicité (voir *Assassin's Creed*, *Battlefield*, etc.). Ce sont donc des superproductions comparables à des films à gros budgets qui visent un grand succès populaire. Les jeux en tant que service partent du principe que les personnes qui jouent à leur jeu doivent rester accrochées et produisent alors du nouveau contenu régulièrement afin de garder leur clientèle (voir *Fortnite*, *Destiny*, etc.). Les jeux cumulent aujourd'hui plusieurs de ces caractéristiques, dont les microtransactions, qui permettent de débloquer pour une modique somme des éléments supplémentaires du jeu (bonus temporaire, armes spéciales, armures uniques, etc.).
- ² Plus de 211 millions \$ US ont été décernés et répartis sur plus de 4000 événements du genre en 2019. Voir : <https://esportsobserver.com/biggest-esports-2019-prize-pool/>
- ³ Des noms comme PewDiePie ou Ninja sont des influenceurs de l'industrie du jeu vidéo et génèrent des contrats très lucratifs.
- ⁴ Il est difficile de définir et de résumer le *GamerGate* de 2014, mais il est possible de dire que c'est un mouvement plus ou moins organisé qui dénonce le soi-disant agenda caché de féministes ou d'universitaires qui tentent de changer l'industrie du jeu vidéo et d'imposer leurs dogmes inclusifs. Le *GamerGate* foisonne de théories du complot et a suscité de multiples harcèlements violents particulièrement envers des femmes. Voir entre autres l'article de Chess et Shaw (2015).
- ⁵ Voir la bande-annonce : <https://www.youtube.com/watch?v=LoKyrEDUtlw>
- ⁶ Le producteur Dice n'a pas publié de statistiques relatives au choix d'un avatar masculin, féminin ou de couleur. Cela dit, on sait que pour *Assassin's Creed Odyssey*, où il est possible de choisir, pour la première fois, un personnage masculin (Alexos) ou féminin (Kassandra), 2/3 des personnes choisissent le personnage masculin.
- ⁷ Voir le site officiel : <https://www.kingdomcomerpg.com/fr/game-features/combat-mechanics>
- ⁸ Voir le blogue : <https://bit.ly/3937Mkz>
- ⁹ Voir : <https://bit.ly/2Sd0Ydr>
- ¹⁰ D'ailleurs, *Assassin's Creed* prend bien soin désormais de distinguer le mode de jeu principal et le mode éducatif muséal «Discovery Tour» qui renforce la représentation objective du mode principal en devenant une preuve supplémentaire de son «réalisme».

« Le meilleur qu'un homme puisse être » : utiliser la publicité pour confronter les constructions genrées¹

Marie-Hélène Brunet, professeure adjointe, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Le 6 décembre dernier, je me trouvais à Québec pour le Congrès de l'AGEUS, où j'ai animé des ateliers, incluant celui dont je m'apprete à vous parler. Évidemment, je ne mentionne pas la date de manière anodine. Le 30e anniversaire de la tuerie de Polytechnique coïncidait ainsi avec le Congrès, et l'évènement a certes conféré un sens particulier à cet atelier portant entre autres sur l'étude des représentations de la masculinité dans les médias. En toile de fond, le rappel de ce féminicide² a teinté nos discussions comme s'il portait, avec lui, la nécessité d'un engagement, d'actions réelles dépassant la simple dénonciation.

Je tenterai de décrire cet atelier, son intention pédagogique et son déroulement, mais il importe de souligner qu'il se vit plus qu'il ne s'écrit. Ainsi, c'est la troisième fois que je l'expérimente et chaque fois, je le vis différemment en tant qu'animatrice. Bâti à partir des principes de la pédagogie de l'inconfort (Boler, 1999), l'atelier n'est pas conçu pour être transférable directement en classe au primaire ou au secondaire — bien que des participant.e.s ressortent souvent avec la ferme intention de travailler l'analyse critique des publicités et des représentations de genre —, mais bien comme exercice d'introspection sur nos propres croyances. Dans une logique de co-construction, ils.elles sont invité.e.s à réfléchir aux notions de « masculinité » et de « féminité » et à leurs propres réflexes, parfois inconscients, quant aux attributs de genre et à la socialisation genrée. À titre d'animatrice, je m'inclus ici : à chaque occasion, j'apprends sur moi-même, je réfléchis davantage, je pousse ma réflexion vers des horizons parfois inattendus.

Pourquoi avoir conçu cet atelier? Quel rapport avec l'enseignement en univers social? La réponse à ces deux questions servira à mieux contextualiser l'atelier dont la structure plus détaillée sera par la suite explicitée.

Pourquoi avoir conçu cet atelier?

Dans son excellent essai *Les retranchées*, Britt (2019) exprime les contradictions et les tensions qu'elle vit dans l'éducation de ses garçons.

« Si je pense [...] qu'il n'y a pas de fierté particulière à tirer d'être une fille, il me semble qu'en ce qui concerne les garçons, la posture à adopter est encore plus ambiguë. Non seulement n'y a-t-il aucune raison particulière d'être fier d'être un garçon (ce n'est pas un accomplissement en soi), mais le fait de le croire constitue une pente dangereuse, un symbole de domination, alors que la fierté féminine tend à se confondre simplement avec l'affirmation de soi et le refus de se voir infériorisée. Or, historiquement, les hommes n'ont pas été infériorisés, bien au contraire. Comme mère féministe de garçons, je dois mettre en garde les miens contre cette fierté creuse, et inviter leur regard à se poser plutôt vers l'éthique, l'intégrité, la présence aux autres — sources de fierté véritables. » (p. 76-77)

Britt a su mettre des mots sur mes propres questionnements, sur mes malaises, sur mon inconfort, moi qui suis mère de deux garçons. Si je ne me positionne pas comme experte des masculinités, je me positionne certainement comme féministe. Je pense qu'il est fondamental de révéler de quelles manières se perpétuent des conventions sociales artificielles qui dictent aux filles ou aux garçons ce qu'elles ou ils « devraient » être. Cela ne signifie pas que ces caractéristiques sont mauvaises en elles-mêmes. La réalisatrice Brit Marling (2019) l'exprime bien :

« Je ne crois pas que le féminin soit sublime et le masculin horrible. Je crois que les deux sont précieux, essentiels, puissants. Mais nous avons calomnié l'un, vénéré l'autre et sommes tombés dans des performances exagérées des deux, qui nuisent à tous. Comment rétablir l'équilibre? Ou comment évoluons-nous au-delà des limites imposées par une binarité féminin/masculin? » (traduction libre)

L'ensemble du texte d'opinion de Marling cherche à démontrer que dans le cinéma, on tend rarement à offrir à des femmes des rôles forts en position d'autorité, et quand c'est le cas, ce sont à nouveau des caractéristiques masculines liées au « pouvoir », au contrôle des autres, où la vulnérabilité n'a pas sa place. Pourtant, l'inverse n'est pas vrai pour les hommes. En effet, ils sont quant à eux rarement présentés dans des rôles plus vulnérables (ou avec des attributs dits plus « féminins » pour certains), dans des rôles où ils s'occupent des autres et où cela sera présenté comme un attribut positif et non comme une tare ou une perte de pouvoir.

Au cours de l'atelier, les participant.e.s sont amené.e.s à réfléchir aux manières dont le système médiatique et social tend à reconduire la dévalorisation du féminin et de la vulnérabilité, mais d'abord et avant tout, à quel point les images qui contestent cet état de fait font réagir et ce que cela nous apprend sur la société et sur nous-mêmes.

Et l'enseignement en univers social dans tout ça?

Les réponses des élèves rencontré.e.s durant ma thèse de doctorat révèlent à quel point les catégorisations essentialisantes du féminin et du masculin teintent leur compréhension des mouvements féministes (Brunet, 2016). Des recherches récentes démontrent aussi à quel point ces catégories perçues comme « fixes » influencent l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire (Engbretson, 2016; Moisan, Brunet et St-Onge, 2019). Or, pour que le genre comme catégorie d'analyse historique (Scott, 1988) — voir également le texte de Micheline Dumont aux pages 7 à 11 de ce numéro — soit envisagé comme utile en classe d'histoire, il faut d'abord que les enseignant.e.s prennent conscience du fait que les constructions du « masculin » et du « féminin » sont changeantes dans l'histoire (et selon les catégories sociales). En tant que personnes enseignantes, elles ne sont pas non plus imperméables face aux représentations

actuelles des masculinités et des féminités. Lahelma (2011) explique que l'approche soi-disant «neutre» sur laquelle disent s'appuyer plusieurs enseignant.e.s est insuffisante à de nombreux égards puisqu'elle ne permet pas d'apprendre à naviguer dans les structures et les représentations genrées qui persistent.

L'atelier

Par une pédagogie qui dépasse la simple idée de «tolérer» des représentations de genre différentes, nous souhaitons guider les participant.e.s à remettre en question et à problématiser ce qu'ils pensent savoir déjà, de même qu'à comprendre comment différentes dynamiques de pouvoir oppressif perdurent et comment elles prennent forme concrètement (Richard, 2019). La publicité est omniprésente dans le paysage médiatique. Comme Delvaux (2019) l'exprime, il est important de dépasser «[...] la paresse ordinaire qui nous incite à laisser glisser les images, devant et sur nous, sans crainte, sans penser à ce qu'elles disent de notre monde, sans tenir compte du mal qu'elles font, pour vrai» (p. 21). Peu seront surpris.es d'apprendre que l'industrie publicitaire a souvent été accusée de sexisme. Des sites (comme <http://genrimages.org/>) peuvent d'ailleurs accompagner les enseignant.e.s désirant utiliser la publicité pour déconstruire les stéréotypes³.

Toutefois, plus rarement, la publicité joue le rôle contraire, c'est-à-dire celui de combattre le sexisme. C'est apparemment l'objectif de la récente campagne publicitaire de Gillette «We believe : the best a man can be» qui choisit de mettre en valeur dans sa publicité des modèles masculins dénonçant la masculinité «toxique». Or, loin de créer l'unanimité, la publicité a soulevé un mouvement de contestation impressionnant (Dupuis-Déri, 2019), un *backlash* qui, selon nous, illustre à quel point combattre les normes genrées amène son lot d'inconfort.

En début d'atelier, chaque participant.e est invité.e à se présenter et à expliquer brièvement ses attentes par rapport à l'atelier⁴. L'animatrice fait de même. L'atelier est d'une durée de 75 minutes. Il semble déraisonnable d'espérer un espace complètement sécuritaire (Zembylas, 2018), mais nous expliquons que nous souhaitons que les participant.e.s puissent exprimer leurs pensées et leurs sentiments, tout en demeurant conscient.e.s qu'elles.ils interagissent dans cet espace de manière réciproque. Cela signifie que ce qu'on dit et fait peut potentiellement avoir des effets sur les autres, et vice versa. Cela ne signifie pas que les personnes doivent se sentir censurées, mais plutôt qu'elles doivent être attentives aux autres et être prêtes à avoir des discussions difficiles, mais nécessaires. Après cette introduction, je présente la publicité de Gillette⁵.

Que les personnes présentes à l'atelier aient vu l'annonce auparavant ou qu'elles connaissent la controverse l'ayant entourée importe peu. En fait, c'est uniquement la première fois que j'ai donné l'atelier qu'un participant m'a indiqué avoir suivi, de loin, ce débat médiatique. Lors de la projection de la publicité, j'indique simplement aux gens de regarder la publicité et d'en absorber, en quelque sorte, le contenu. Immédiatement après avoir vu l'annonce, ils sont invités à prendre 30 secondes pour écrire sur un morceau de papier les cinq premiers mots qui leur viennent à l'esprit pour décrire ce qu'ils viennent de voir. L'idée est d'aller chercher des réactions spontanées qui peuvent sous-tendre des représentations ancrées chez chaque personne. À la suite de cette tâche, je leur demande de prendre une minute et, pour chaque mot, d'écrire un mot qui serait son contraire (féminin/masculin, préjudiciable/profitable, violent/bienveillant, etc.). Une fois les 10 mots notés, je leur demande de se jumeler avec une personne située tout près pour comparer les réponses et discuter pendant cinq minutes environ afin de dévoiler les similitudes et

Tableau 1 : Principales étapes de l'atelier

Étapes	Temps approximatif
1. Présentation réciproque	15 minutes
2.Écoute : Publicité Gillette (2019)	5 minutes
3.Représentations sociales individuelles	30 secondes + 1 minute
4.Échange à deux	5 minutes
5.Plénière	10 minutes
6.Écoute : Publicité Gillette (1989)	5 minutes
7.Discussion sur la continuité et le changement	5 minutes
8.Écoute : Publicité Always (2014)	5 minutes
9.Discussion et conclusion de l'atelier	20-25 minutes

les différences de perceptions des gens à l'égard de l'annonce, de même que les réactions possiblement opposées. Une fois les cinq minutes écoulées, j'ouvre la conversation en plénière. Les personnes participantes partagent leurs mots qui sont alors inscrits au tableau de manière aléatoire sans l'idée initiale de binarité (un mot et son contraire) : l'idée étant de créer un nuage de mots des réactions possibles à la publicité. Cette manière de procéder permet d'illustrer que tous les mots représentent des perspectives qui existent et qui peuvent être rencontrées, par exemple, dans une salle de classe. La discussion qui suit peut, selon les occasions, prendre différentes avenues. J'ai entre autres demandé aux participant.e.s de m'indiquer quels mots attribuer à la «masculinité» ou à la «féminité» et s'ils reflétaient le débat social qui avait suivi. Les personnes ont été en général surprises de constater les 1,5 million de «thumbs down» pour 800000 «thumbs up» sur YouTube, illustrant bien le «backlash». Ensuite, inspirée par l'article de Dupuis-Déri (2019), j'ai demandé aux participant.e.s de relever les rôles masculins dans la publicité. Comme Dupuis-Déri, il.elle.s ont généralement perçu comme positifs les rôles de protecteur et d'éducateur. Comme la publicité de 2019 se base sur une ancienne campagne publicitaire de Gillette (1989⁶), et comme mon public était constitué d'enseignant.e.s ou de futur.e.s enseignant.e.s d'histoire, il m'a semblé à propos de présenter aussi cette publicité de 1989 pour montrer le caractère historiquement situé des constructions genrées. Cette partie de l'atelier est certainement l'une des plus appréciées par les personnes présentes, et elles déclarent très souvent vouloir utiliser les deux publicités en classe pour démontrer les continuités et les changements en lien avec les masculinités. C'est d'ailleurs un exercice très révélateur que je vous invite à faire par vous-même.

Après avoir examiné les réponses à l'annonce Gillette, une autre publicité est présentée : l'annonce Always «#LikeAGirl» (2014⁷). J'ai choisi de diffuser cette annonce pour deux raisons. D'une part, la publicité se veut une critique des stéréotypes associés à la «féminité». D'autre part, le taux d'approbation de l'audience en ligne («thumbs-up» virtuels) est significativement plus élevé avec l'annonce d'Always qu'avec celle de Gillette. Après la présentation de cette autre publicité (souvent plus connue des participant.e.s), je pose la question à savoir pourquoi l'annonce d'Always attire plus la sympathie. Les deux publicités tentent en effet de perturber les stéréotypes de genre, mais il semble que perturber les constructions du «féminin» est beaucoup plus aisé que de perturber une certaine forme de masculinité dite «virile». Les participant.e.s semblent en effet, de prime à bord, connecter davantage avec la publicité d'Always. Notons qu'une participante a remarqué avec raison que les deux publicités ne parlent aucunement du produit en lui-même (rasoir, produit menstruel), ce qui est révélateur et pourrait faire l'objet d'une analyse en soi, mais qui serait moins liée à notre propos immédiat.

L'analyse de la publicité d'Always, puis la comparaison avec la publicité de Gillette (2019) présentée en début d'atelier ont généralement servi à conclure l'atelier. Presque toutes les fois où j'ai donné l'atelier, il s'est dégagé un quasi-consensus sur un aspect : la publicité d'Always veut passer un message d'émancipation

aux jeunes filles. À contrario, les participant.e.s ont l'impression que la publicité de Gillette a raté sa cible. C'est de cette impression que je souhaite maintenant traiter plus en profondeur.

Toutes et tous ont à gagner

Un reportage très instructif de la télévision suisse intitulé *Dans la tête d'un macho*⁸ explique que l'une des grandes barrières à l'égalité des sexes est que les hommes ne perçoivent pas ce qu'ils ont à gagner en adoptant des comportements plus égalitaires, surtout dans une société qui valorise le travail salarié, mais très peu les tâches ménagères ou familiales; qui valorise le succès individuel, mais beaucoup moins le souci des autres, ce que les anglophones appellent le «care». Ils ont donc l'impression de «perdre» quelque chose. Ma première intuition est que la réaction négative en ligne à la publicité de Gillette (2019) a beaucoup à voir avec cet état d'esprit. D'ailleurs les discussions lors de l'atelier semblent généralement me donner raison. Je dirais même que les participant.e.s vont plus loin dans l'analyse. Qu'ils.elles se disent à l'aise ou non avec la publicité, ils.elles évoquent que la publicité peut être perçue comme un reproche aux hommes en leur demandant de changer leurs comportements. Ils.elles n'utilisent pas directement les termes *perte de pouvoir*, mais c'est bien ce qui est sous-entendu. Le travail salarié, le succès individuel sont des attributs du pouvoir. Et ce pouvoir est caractéristique de la fierté masculine qui se bâtit en opposition à tout ce qui semble faible, émotif, bref, ce qui est associé historiquement au «féminin»⁹.

Or, dans ces discussions, à la dernière occasion où j'ai donné cet atelier, s'est ajoutée une voix discordante fort intéressante. Un participant (en fait le seul de genre masculin) a expliqué qu'il percevait cette publicité complètement différemment. Pour lui, il s'agit d'une publicité émancipatrice pour les hommes. Ainsi, le fait que des hommes s'affichent clairement comme «caring» (qui prennent soin des autres, et qui dénoncent les abus de pouvoir) dans cette publicité venait donner une légitimité à sa propre expérience d'homme et d'enseignant au primaire. Il a ainsi insisté sur le fait que cette publicité montrait plutôt tout ce que les hommes avaient à «gagner» à se défaire des dictats d'une masculinité agressive ou individualiste. L'ensemble des participant.e.s à l'atelier ont écouté ce témoignage avec beaucoup d'attention, puis nous avons conclu l'atelier avec l'idée qu'on a toutes et tous à gagner à déconstruire et à perturber les constructions genrées.

Conclusion

En octobre dernier, le documentaire *Bitch, une incursion dans la manosphère*, diffusé sur Télé-Québec¹⁰, présentait le visage sombre de certaines communautés masculines sur le Web. Ces dernières, bien que marginales, continuent d'alimenter la misogynie violente et sont même associées à des actes terroristes tels que l'attaque au camion bélier de 2018, à Toronto. Comme l'explique Delvaux (2019), «on imagine, de l'autre côté de l'écran, des garçons et des hommes désœuvrés, carburant à la haine» (p. 136). Cela nous rappelle, malheureusement, que les violences envers les femmes sont encore trop présentes, et qu'elles existent sous de multiples formes, certaines plus subtiles que d'autres.

Il semble donc particulièrement important de réaliser que nos propres croyances peuvent parfois contribuer à renforcer des stéréotypes ou encore que notre facilité à discréditer ou à minimaliser les enjeux féministes peut aussi avoir un impact. Cette prise de conscience n'est pas simple puisqu'aborder ces questions, c'est aussi impliquer l'identité même des personnes. Les émotions que ces questions suscitent sont indéniables. L'utilisation de la publicité est l'une des manières de démarrer une discussion, car elle est hyper présente dans notre univers médiatique. Elle peut aussi devenir une manière de passer par un «intermédiaire» pour traiter du genre et éviter l'accusation (même si elle est injustifiée) de «militantisme», qui vient parfois avec le fait de dénoncer directement les iniquités (voir le texte de Valérie Opériol dans ce numéro, p. 19 à 22).

En montant cet atelier, en l'animant et en le vivant, j'ai moi-même appris beaucoup sur moi-même. Je suis certaine qu'en continuant à donner cet atelier et en l'améliorant au fil du temps, je continuerai à apprendre. Je souhaite tout simplement que les participant.e.s en ressortent aussi convaincu.e.s de la nécessité d'aborder ces questions à l'école, dans les cours en univers social ou ailleurs, pour permettre à tous leurs élèves de s'épanouir, et ce, peu importe leur identité de genre et les attributs qu'on associe ou non à ces identités. J'espère aussi que cette réflexion, aussi courte soit-elle, leur permettra, en tant que formateur.rice.s et en tant que personnes, de prendre conscience des nombreuses implications sociales et personnelles de ces questions. Qu'avons-nous à y perdre?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Blais, M. (2009). *J'hais les féministes! Le 6 décembre 1989 et ses suites*. Montréal : Remue-Ménage.
- Brunet, M.-H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : Enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18369>
- Delvaux, M. (2019). *Le Boys Club*. Montréal : Remue-Ménage.
- Dupuis-Déri, F. (2019, 21 janvier). Le Masculinisme, c'est rasoir. *Ricochet*. Repéré à : <https://ricochet.media/fr/2482/le-masculinisme-cest-rasoir>
- Engebretson, K. (2016). Talking (fe)male: examining the gendered discourses of preservice teachers. *Gender and Education*, 28(1), 37–54.
- Lahelma, E. (2011). Gender awareness in Finnish teacher education: An impossible mission? *Education Inquiry*, 2(2), 263–276.
- Marling, B. (2020, 7 février). I don't want to be the strong female lead. *New York Times*. Repéré à : <https://www.nytimes.com/2020/02/07/opinion/sunday/brit-marling-women-movies.html>
- Moisan, S., Brunet, M.-H., et St-Onge, A. (2019). Le récit du féminisme occidental : Enjeux pour l'apprentissage de l'histoire au secondaire. Numéro thématique : Genre et Récit. *Revue d'éducation/Educational Review*, 6(1), 26–35.
- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école?* Montréal : Remue-Ménage.
- Zembylas, M. (2018). Affect, race, and white discomfort in schooling: decolonial strategies for 'pedagogies of discomfort'. *Ethics and Education*, 13(1), 86–104.

NOTES

- ¹Je tiens à remercier Mark Currie, mon assistant de recherche à l'Université d'Ottawa, qui a construit avec moi cet atelier, participé à la réflexion sur celui-ci et animé l'atelier (lorsque donné en anglais à l'Université d'Ottawa).
- ²Des féministes utilisent ce terme pour parler des événements du 6 décembre 1989 depuis longtemps (Blais, 2009). Ce n'est toutefois qu'en ce 30^e anniversaire que l'expression a été adoptée par les médias généralistes.
- ³Mention spéciale à une fausse publicité (sur les «menstruations des hommes») qui expose d'ailleurs, par l'absurde, l'usage des représentations de genre pour la vente des produits menstruels. Voir la publicité *ManPons – If men had periods* à l'adresse suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=zOMPS2zkE1M>
- ⁴Cela a été plus complexe dans le cadre d'une journée de développement professionnel où le nombre de participant.e.s a excédé de beaucoup ce qui avait été anticipé (40 au lieu du chiffre annoncé de 11) et selon nous, l'impossibilité de procéder à cette étape a beaucoup nui à la participation et au climat durant l'atelier.
- ⁵Disponible à l'adresse suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=koPmuEyP3a0>
- ⁶Disponible à l'adresse suivante : <https://adage.com/videos/gillette-the-best-a-man-can-get/1123>
- ⁷Disponible à l'adresse suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=XjJQBjWYDTs>
- ⁸Disponible à l'adresse suivante : <https://www.rts.ch/play/tv/emission/dans-la-tete-de?id=8816119>
- ⁹C'est sans surprise que cette fierté prend parfois des formes homophobes où la virilité se construit sur le rejet de tout ce qui peut paraître «efféminé» et qui constitue, par le fait même, le refus (et certains diraient la crainte) du féminin (Delvaux, 2019).
- ¹⁰Disponible à l'adresse suivante : <https://www.telequebec.tv/documentaire/bitche-une-incursion-dans-la-manosphere/>

Ne plus se limiter aux filles du Roy : l'histoire d'Angélique et l'incendie de Montréal

Catherine Duquette et **Nicole Monney**, UQAC, **Sylvie Fontaine**, UQO, **Laurie Pageau**, ULaval

Bien que des efforts aient été faits dans les dernières années pour donner plus de place aux femmes dans les programmes d'histoire et dans le matériel pédagogique qui les accompagne, force est de constater que leur présence en classe reste encore marginale (Smith Crocco, 2018). En effet, contrairement aux personnages masculins qui sont spécifiquement nommés (par exemple : Cartier, Bourassa, Papineau, Montcalm, etc.), les actrices du passé sont souvent présentées comme un groupe homogène sans autre nom que celui des «femmes». Lors d'une étude menée auprès de 119 élèves de 5^e année du primaire et de 4^e secondaire au Québec et en Alberta lors de laquelle les élèves devaient rédiger l'histoire de leur pays selon leurs souvenirs, aucun.e des élèves sondé.e.s n'a mentionné le nom d'une femme. À l'inverse, les noms de Macdonald, Riel, Cartier, Champlain et même de Napoléon ressortent à de nombreuses reprises (Duquette, Gibson, Pageau et Potvin, 2020). Un constat similaire peut être fait lorsqu'il est question des groupes minoritaires (par exemple : la diaspora afro-canadienne, les membres des Premières Nations ou les Sino-Canadiens) qui sont marginalisés et même parfois invisibles dans le récit historique proposé en classe malgré leur présence sur le territoire depuis des générations. Cette situation est préoccupante, car si l'une des finalités du cours d'histoire est d'aider les élèves à se construire une identité dans le temps, tou.te.s n'ont pas la même présence dans le récit enseigné. Devant l'absence de personnages historiques pertinents, les élèves provenant de groupes minorisés peinent à développer leur identité dans le temps, ce qui a un impact non négligeable sur leur intérêt et leur motivation en classe.

La solution offerte à ce problème est presque toujours d'ajouter du contenu au programme de formation qui se concrétise en pages supplémentaires dans les manuels et cahiers d'apprentissage sans, cependant, augmenter les heures de cours. En fait, cette façon de faire crée plus de problèmes que de solutions, puisqu'elle vient ajouter à la surcharge de connaissances déclaratives retrouvées dans les programmes d'histoire et qu'elle favorise bien souvent une présentation stéréotypée des femmes ou des groupes minorisés (King & Simmons, 2018). Les filles du Roy sont un excellent exemple de cette simplification puisque, pour les élèves, leur rôle est associé uniquement à la procréation. Or, les recherches historiques montrent que les nouvelles venues s'impliquent dans la vie coloniale à plusieurs niveaux, autant social qu'économique (Dumont, 2003). Si on désire une réelle inclusion des femmes et des groupes minorisés dans les cours d'histoire, il ne faut pas simplement ajouter du contenu au programme, mais plutôt revoir la manière dont le contenu déjà présent est enseigné en classe.

Cet article se veut un exemple de la manière dont il est possible de donner une plus grande place aux femmes et aux groupes minorisés en classe tout en respectant les demandes actuelles des programmes en univers social, tant au primaire qu'au secondaire. Pour ce faire, l'histoire d'Angélique, une esclave noire accusée d'avoir causé l'incendie de Montréal en 1734, servira d'exemple.

Le récit d'Angélique

L'un des défis associés à l'enseignement de la période historique de la Nouvelle-France est de rendre plus tangible la vie de ses habitants, en particulier ceux résidant en milieu urbain. L'histoire tragique d'Angélique offre une fenêtre sur la vie quotidienne des colons de la Nouvelle-France et permet, par la même occasion, d'aborder les compétences et les connaissances ciblées par les programmes en univers social.

Cependant, avant d'aller plus loin, il est nécessaire de présenter une brève synthèse du récit entourant le procès d'Angélique et l'incendie de Montréal. On peut reconstruire cette histoire à l'aide des sources entourant son procès qui sont disponibles en ligne (<https://www.canadianmysteries.ca/sites/angelique/accueil/indexfr.html>) sur le site des *Grands mystères de l'histoire canadienne*.

Angélique est une esclave noire née au Portugal et ayant transité par les Treize-Colonies avant d'arriver à Montréal. Elle a 29 ans au moment de l'incendie. François de Francheville et sa femme, Thérèse de Couagne, sont les maîtres d'Angélique. Leur résidence de Montréal sert de comptoir commercial où les coureurs de bois viennent vendre leurs fourrures. Les Francheville sont bien nantis au moment des événements ; ils possèdent deux esclaves et ils emploient deux domestiques et plusieurs hommes à tout faire, tel Claude Thibault, ancien volontaire pour l'armée française dont le régiment a été envoyé en Nouvelle-France.

Au fil du temps, Thibault et Angélique deviennent amants. Tous deux désirent retourner en Europe. Angélique espère obtenir son affranchissement de la part de M. de Francheville. Ses plans sont bouleversés à la mort de ce dernier lorsque sa veuve, qui reprend l'affaire familiale, refuse de lui accorder sa liberté pourtant promise par le défunt mari. Angélique se rebelle contre sa propriétaire et, à quelques reprises, la menace verbalement de brûler sa maison. Thérèse de Francheville, qui commence à craindre pour sa sécurité, envoie Thibault et Angélique travailler sur les terres seigneuriales des Francheville. Profitant de l'éloignement, Angélique et Thibault tentent de s'enfuir, mais ils sont rattrapés par l'armée française. Angélique est renvoyée à sa propriétaire et Thibault est jeté en prison. Pendant l'incarcération de Thibault, Angélique lui apporte régulièrement des vivres, désobéissant aux ordres de sa maîtresse. Madame de Francheville décide alors de vendre Angélique à un marchand de Québec. L'esclave devra quitter la colonie au printemps lorsque le fleuve Saint-Laurent sera dégelé. Entretemps, Thérèse de Francheville fait venir sa nièce Marguerite de Couagne pour qu'elle réside avec elle.

Le soir du 10 avril 1734, un incendie se déclenche dans la rue Saint-Paul. Le feu est si violent qu'il détruit 45 maisons. Le lendemain, la rumeur circule que le feu aurait été causé par l'esclave Angélique et son amant Thibault. Angélique est arrêtée, mais Thibault demeure introuvable. Angélique subit un procès où une vingtaine de personnes viennent témoigner contre elle. Parmi les témoins se trouvent Manon, une esclave panisse, voisine des Francheville, de même que Marguerite de Couagne, la nièce de madame de Francheville, et Étienne Volant Radisson, colonel de la milice de la ville et du gouvernement de Montréal, et voisin des Francheville. Si tous s'accordent pour dire qu'Angélique a proféré des menaces contre sa maîtresse, personne n'a vu de ses yeux l'esclave passer aux actes. Angélique nie les accusations. Le 26 mai 1734, plus de six semaines après les événements, la cour entend le témoignage d'Amable Lemoine, une fillette âgée de 5 ans et nièce du beau-frère de la veuve de Francheville. L'enfant indique qu'elle a vu Angélique monter au grenier avec une pelle sur laquelle se trouvait un tison. Ce témoignage va servir de preuve de la culpabilité d'Angélique. Celle-ci avoue sa culpabilité sous la torture, mais soutient qu'elle a agi seule. Elle est condamnée à être brûlée sur la place publique. Les poursuites contre Claude Thibault sont abandonnées.

L'intérêt d'enseigner la période de la Nouvelle-France à l'aide du récit d'Angélique

L'histoire d'Angélique implique plusieurs membres de la société coloniale de la Nouvelle-France. Son principal avantage est de présenter les femmes comme des membres actives de la société. Ainsi, Thérèse de Couagne est une femme d'affaires qui n'hésite pas à reprendre l'entreprise familiale léguée par son défunt mari. Lorsqu'elle commence à craindre les représailles de son esclave, elle fait appel à sa nièce et non à un homme. Thérèse de Couagne permet de prendre conscience du rôle actif joué par les femmes bourgeoises et éduquées dans le milieu des affaires de la colonie.

Angélique, quant à elle, permet d'explorer les zones grises de l'esclavage en Nouvelle-France. D'un côté, elle n'a aucun recours pour faire respecter la promesse d'affranchissement à la suite du trépas de M. de Francheville. On peut la vendre ou l'envoyer travailler sur les terres seigneuriales sans qu'elle puisse contester la chose. D'un autre côté, Angélique peut entretenir des relations amoureuses avec des hommes blancs libres, désobéir à sa maîtresse et même lui révéler le fond de sa pensée, et ce, sans qu'il semble y avoir de conséquences. Qui plus est, les règles du Code noir concernant la fuite des esclaves ne semblent pas s'appliquer dans le cas d'Angélique. En effet, selon le Code noir de 1685, l'esclave fugitif : «aura les oreilles coupées et sera marqué d'une fleur de Lys sur l'épaule» (Roi de France, 1685). Or, les sources historiques concernant le retour d'Angélique indiquent qu'elle est simplement remise à sa maîtresse. Cette situation permet de s'interroger sur l'application des lois en Nouvelle-France. Finalement, l'exécution d'Angélique semble avoir pour but de pacifier la population plutôt que de servir d'exemple aux esclaves rebelles. En effet, Angélique est soumise aux mêmes tortures que les hommes et femmes libres et elle doit faire amende honorable comme n'importe quel autre habitant de la Nouvelle-France.

Dans l'ensemble, l'histoire d'Angélique évite de tomber dans les stéréotypes pastoraux trop souvent employés lorsqu'il est question de la société coloniale de la Nouvelle-France. Le récit souligne le caractère hétérogène de la société de l'époque qui ne se compose

pas uniquement de colons blancs. Les élèves sont invités à aborder la période à travers le quotidien des gens ordinaires plutôt qu'à travers les seules actions des intendants de la colonie. La vie en Nouvelle-France devient alors plus tangible et surtout plus intéressante pour les élèves.

Des liens avec les demandes du PFEQ

Comme précédemment mentionné, l'objectif ici est de favoriser un enseignement de l'histoire qui donne plus de place aux actrices féminines et aux groupes minorisés en évitant d'ajouter simplement du contenu à un programme. La méthode que nous proposons est d'utiliser le cas d'Angélique afin de contextualiser les connaissances déclaratives du programme et de favoriser la construction des compétences disciplinaires chez les élèves. L'histoire d'Angélique est suffisamment polyvalente pour répondre aux demandes curriculaires retrouvées à tous les cycles d'enseignement du primaire au secondaire où l'histoire est enseignée. Ainsi, au 2^e cycle du primaire, l'histoire d'Angélique permet d'aborder le contenu prescrit pour la réalité sociale de la Nouvelle-France en 1745. Au 3^e cycle du primaire, Angélique peut servir de contre-exemple en 6^e année lorsqu'il est question de l'évolution des droits de la personne et de la démocratie au Québec. En 2^e secondaire, le cas d'Angélique s'inscrit dans la réalité sociale traitant de l'expansion européenne dans le monde et permet de travailler les concepts de colonisation, de commerce, de culture, de territoire et d'esclavage (MELS, 2007). Enfin, l'histoire d'Angélique offre la possibilité de travailler la majorité des connaissances ciblées par le programme *Histoire du Québec et du Canada* (HQC) tout en facilitant la contextualisation de la société de la Nouvelle-France et en fournissant un contexte riche à l'interprétation.

Afin d'illustrer la richesse de l'histoire d'Angélique, nous allons expliquer comment intégrer cette histoire au 2^e cycle du secondaire dans le programme HQC en prenant en considération à la fois les deux compétences disciplinaires ainsi que la précision des connaissances. Tout d'abord, les tableaux qui suivent associent les connaissances déclaratives de la précision des connaissances du programme HQC aux éléments retrouvés dans l'histoire d'Angélique.

Thème		Gouvernement royal
Connaissances au programme		- Gouverneur - Organisation militaire - Intendant
Lien avec l'histoire d'Angélique		Ces éléments sont abordés à travers le récit de Claude Thibault, ancien militaire, le travail des soldats lors de l'incendie, la participation du gouverneur et de l'intendant au procès d'Angélique, ainsi qu'à travers leurs édits concernant la prévention des incendies.
Thème		Commerce de la fourrure
Connaissances au programme		- Exploitation de la ressource - Rôle des agents
Lien avec l'histoire d'Angélique		Ces éléments sont abordés à travers le commerce des Francheville et le rôle de leur comptoir commercial dans le commerce des fourrures.
Thème		Église catholique
Connaissances au programme		- Communautés religieuses - Services sociaux et soins de la santé - Encadrement des colons
Lien avec l'histoire d'Angélique		Ces éléments sont abordés à travers l'incendie du monastère des Sœurs hospitalières et leur rôle subséquent dans la prise en charge des victimes.
Thème		Villes du Canada
Connaissances au programme		- Occupation du sol - Population urbaine - Esclavage - Centre administratif - Place publique
Lien avec l'histoire d'Angélique		Ces éléments sont abordés à travers l'ensemble de l'histoire d'Angélique puisqu'à travers le procès il est possible de recréer la vie quotidienne des colons habitant en milieu urbain.

En ce qui a trait à la caractérisation de la société de la Nouvelle-France, l'histoire d'Angélique permet d'aborder les aspects politiques, sociaux, économiques et culturels de l'époque. En effet, les événements se déroulent sous l'intendance de Gilles Hocquart (1729-1748) pendant une période de reprise économique. Il est aisé de comparer la société de cette époque avec celles du début de la colonie, puisqu'en 1734 la population est mieux adaptée au territoire qu'en 1608. De plus, le lien des Francheville avec le commerce des fourrures et leur capacité à posséder des esclaves sont des exemples explicites de l'économie mercantiliste. Ainsi, l'histoire d'Angélique permet également de caractériser la société de la Nouvelle-France à partir des concepts particuliers ciblés par le programme, c'est-à-dire l'adaptation au territoire et le mercantilisme.

Enfin, la compétence 2 associée à l'interprétation d'une réalité sociale est aisément abordée à travers l'histoire d'Angélique, et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les nombreuses sources historiques faisant référence au procès sont toutes disponibles gratuitement sur le Web. Par exemple, les archives du site des *Grands mystères de l'histoire canadienne*, mentionnées au début de ce texte, répertorient un nombre impressionnant de documents. Ces sources ne sont pas uniquement des documents de cours ou des édits de loi, ce sont aussi des lettres, des journaux intimes et de la correspondance coloniale. Il est également possible de faire référence au livre d'Áfua Cooper sur le procès d'Angélique publié en 2006¹. Ces sources servent de preuves pour interpréter tous les aspects de la société coloniale. Par exemple, l'interprétation du procès aide à mieux comprendre le système de justice, tout comme les nombreuses actrices et nombreux acteurs servent à aborder la hiérarchie sociale de l'époque. Il n'en demeure pas moins qu'il est plus aisé pour les élèves d'interpréter un cas concret comme celui d'Angélique plutôt que de devoir interpréter une version généralisée et homogénéisante d'une société complexe comme cela est souvent le cas dans les cahiers d'apprentissage. Somme toute, l'histoire d'Angélique procure un contexte riche et tangible pour aborder la période de la Nouvelle-France. Les connaissances prescrites par le programme s'y rattachent facilement et leur mise en relation aide le développement des deux compétences disciplinaires. L'histoire d'Angélique ne s'ajoute donc pas au contenu à couvrir en classe, mais devient plutôt le véhicule permettant de contextualiser le contenu prescrit.

Exemple d'une activité visant le développement des opérations intellectuelles

Il existe plusieurs sites proposant des situations d'apprentissage associées à l'histoire d'Angélique. Comme mentionné précédemment, le site *Les grands mystères de l'histoire canadienne* détient un dossier Web complet sur Angélique intitulé *La torture et la vérité : Angélique et l'incendie de Montréal*. De plus, de courtes SAÉ sont proposées sur le site des *CyberMystères* (<http://www.mysteryquests.ca/indexfr.html>). Nous proposons ici une activité dans le cadre d'un projet de recherche visant à développer une progression des dimensions cognitives de la pensée historique des élèves. La particularité de ce projet est que la même activité doit être complétée par des élèves de 4^e année et de 6^e année du primaire, de 2^e et de 4^e secondaire. Puisqu'elle peut s'intégrer à tous les cycles scolaires, l'histoire d'Angélique est un choix idéal.

L'objectif du projet était de placer les élèves dans une situation qui les inciterait à mettre en pratique les concepts de la pensée historique (Seixas et Morton, 2013) dont découlent les opérations intellectuelles. L'activité construite a tout d'abord été soumise à un comité d'experts composé d'enseignant.e.s du primaire et d'historien.ne.s pour ensuite être révisée et testée en contexte de classe. Une version finale de la situation a ensuite été produite.

Déroulement de l'activité

Nous avons adopté la formule de la situation problème pour structurer le travail de l'élève. Après avoir visionné un vidéo présentant les grandes lignes de l'histoire d'Angélique, les élèves sont invité.e.s à répondre à deux questions de départ, la première étant : « Pourquoi a-t-on accusé Angélique d'avoir mis le feu? » et la seconde : « Est-ce qu'Angélique est coupable d'avoir causé l'incendie de Montréal? ». Pour ce faire, les élèves s'engagent dans un processus de recherche développée à partir de la méthode historique². Il et elles réalisent plusieurs petites tâches qui leur permettront ultimement de répondre aux questions de départ.

Tout d'abord, les élèves doivent proposer une hypothèse aux questions de départ à partir de leurs connaissances antérieures. Puis, Il et elles sont invité.e.s à caractériser la société de la Nouvelle-France (aspects sociaux, économiques, culturels et politiques) à l'aide d'un dossier documentaire composé de sources primaires et secondaires, textuelles et iconographiques. L'ensemble des sources se trouve en ligne et celles-ci proviennent du dossier *La torture et la vérité* du site *Les grands mystères de l'histoire canadienne*. L'utilisation d'un dossier documentaire offre également la possibilité au personnel enseignant de développer la littératie des élèves, une compétence qui, selon les récentes recherches de Blouin (2020) et de Pageau (2017), influencerait considérablement leur taux de succès à l'épreuve unique de 4^e secondaire. Une fois la société de la Nouvelle-France caractérisée, les élèves sont amené.e.s à se pencher plus particulièrement sur le système de justice de cette époque afin de mieux comprendre les tenants et aboutissants du procès d'Angélique. Encore une fois, les élèves se réfèrent aux sources trouvées dans le dossier documentaire pour réaliser ce travail.

Une fois caractérisée l'époque de la Nouvelle-France, ils et elles s'interrogent sur les causes possibles de l'accusation envers Angélique. Tout d'abord, une activité les amène à trouver un maximum de causes pouvant expliquer son arrestation. Puis, ils et elles doivent, parmi l'ensemble des causes retrouvées, en sélectionner une jugée la plus importante et expliquer leur réponse en faisant référence au contexte de l'époque. Ensuite, expliquer si l'arrestation d'Angélique est justifiée ou non. Cette question les force à faire preuve de perspective historique et les amène à considérer les éléments de continuité et de changement entre leur conception de justice sociale et la conception qui semble dominer en Nouvelle-France. Enfin, leurs réponses aux deux questions de départ doivent se baser sur les informations dégagées des activités précédentes.

Le tableau qui suit propose une synthèse des différentes activités de la SAÉ ainsi que des concepts de la pensée historique, des compétences disciplinaires et des opérations intellectuelles travaillées à chacune des étapes.

Activités	Concepts de la pensée historique travaillés lors de la tâche	Compétences du programme HOC	Opérations intellectuelles
Hypothèse			
Analyser les sources historiques	Utilisation des sources Pertinence historique	C1 - Caractériser C2 - Interpréter	Établir des faits Mettre en relation des faits
Caractériser la société coloniale de Nouvelle-France	Pertinence historique Utilisation des sources	C1 - Caractériser	Établir des faits Mettre en relation des faits Situer dans le temps et dans l'espace
Caractériser le système de justice en Nouvelle-France	Pertinence historique Utilisation des sources	C1 - Caractériser	Établir des faits Mettre en relation des faits Situer dans le temps et dans l'espace
Déterminer les causes possibles de l'accusation d'Angélique	Causes et conséquences	C2 - Interpréter	Déterminer des causes et des conséquences Établir des liens de causalité
Choisir et justifier la cause qui a eu le plus grand impact parmi celles relevées	Causes et conséquences Pertinence historique Perspective historique	C2 - Interpréter	Établir des liens de causalité Mettre en relation des faits
Expliquer si les accusations contre Angélique sont justes ou non	Continuité et changement Perspective historique Jugement éthique	C2 - Interpréter	Dégager des différences et des similitudes Mettre en relation des faits
Répondre à la première question : «Pourquoi a-t-on accusé Angélique d'avoir mis le feu?»	Utilisation des sources Causes et conséquences Pertinence historique Perspective historique	C1 - Caractériser C2 - Interpréter	Déterminer des causes et des conséquences Mettre en relation des faits Établir des liens de causalité
Répondre à la seconde question : «Est-ce qu'Angélique est coupable d'avoir causé le feu de Montréal?»	Utilisation des sources Pertinence historique Perspective historique	C1 - Caractériser C2 - Interpréter	Situer dans le temps Déterminer des changements et des continuités Mettre en relation des faits Établir des liens de causalité

Comme toute activité, celle présentée ici peut être modifiée et certaines sections peuvent être développées davantage selon les besoins de l'enseignant.e et de ses élèves.

Conclusion

Lors de la collecte de données du projet, nous avons recueilli plusieurs commentaires de la part des élèves. Certain.e.s s'émerveillaient du fait qu'Angélique et les autres personnages du passé présentés dans leur texte avaient bel et bien existé. D'autres nous ont avoué s'être retrouvé.e.s dans l'histoire, puisque cette dernière mettait en lumière la vie des femmes et des groupes minorisés. Enfin, les meilleurs commentaires provenaient d'élèves demandant si leurs enseignant.e.s allaient continuer à faire des activités qui font «vraiment réfléchir comme celle-là» au cours de l'année. Inclure l'histoire des femmes et des groupes minoritaires ne doit pas se faire en ajoutant du contenu déclaratif, mais en utilisant des événements historiques déjà au programme qui font ressortir la complexité sociale. Angélique n'est qu'un exemple parmi d'autres, et l'inclusion de ces récits en classe semble de plus en plus nécessaire afin que tou.te.s se reconnaissent dans les cours d'histoire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Blouin, L. *La nature de l'épreuve unique d'histoire, les facteurs de difficulté qui y sont associés, leurs influences sur la réussite et la place de la compétence à lire sur la réussite des élèves de quatrième secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, 2020.
- Cooper, A. *The hanging of Angélique: The untold story of Canadian slavery and the burning of Old Montreal*. Toronto : Harper Collins, 2006.
- Dumont, M. *La pensée féministe au Québec*, Montréal : Éditions du remue-ménage, 2003.
- Duquette, C., Gibson, L., Pageau, L. et Potvin, M. «Des petites cartes pour une grande histoire...» (92-97), *Didactica Historica*, 6/2020.
- LaGarrett, K. J. et Simmons, C. «Narratives of Black History in Textbooks: Canada and the United States». In *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, édité par Scott Alan Metzger et Lauren McArthur Harris, Wiley Blackwell, 93-116. Wiley Handbooks in Education. New York : John Wiley and Sons Inc, 2018.
- Pageau, L. *À quelles causes les élèves inscrits au cours d'été en histoire et éducation à la citoyenneté de quatrième secondaire attribuent-ils leur échec à l'épreuve unique ministérielle?* Mémoire de maîtrise, Université Laval, 2017.
- Roi de France, «La justice et les esclaves selon les Recueils de règlements, édits, déclarations et arrêts : concernant le commerce, l'administration de la justice et la police des colonies françaises de l'Amérique et les engagés, avec le Code noir et l'addition audit code», Paris : Chez les Libraires Associez 1685. En ligne à <https://www.canadianmysteries.ca/sites/angelique/archives/books/2141fr.html> (consulté le 10/02/2020).
- Seixas, P. et Morton, T. *Les six concepts de la pensée historique*, Montréal : Groupe Modulo, 2013.
- Smith Crocco, M. «Gender and Sexuality in History Education». In *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Wiley Blackwell, 335-64. New York : John Wiley and Sons Inc, 2018.
- d'interpréter le Refus global à travers le contenu figuratif suggéré. Le détail de cette toile, qui a été soigneusement travaillée par Colville, nous démontre un souci pour le contenu qui préoccupait les réalistes de cette époque.

NOTES

¹ Cooper, A. *La pendaison d'Angélique*, Montréal : Éditions de l'homme, 2006.

² La méthode historique est l'une des techniques de la discipline historique prescrite à la fois dans la progression des apprentissages au primaire et dans le programme de formation du secondaire.

Récit de pratique : historiciser la construction sociale du genre en abordant des enjeux du féminisme contemporain

Audrey St-Onge, enseignante, école Montessori Orford, chargée de cours, didactique de l'histoire, U de Sherbrooke

La réflexion théorique fait partie intégrante de ma manière d'enseigner, ma pratique se transforme donc constamment. Si le regard que je portais sur une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) construite il y a un an était le même qu'au moment où je l'ai conçue, cela voudrait dire que ma pensée s'est figée et s'interdit toute mutation ou contradiction. À chaque nouveau projet, j'ai l'impression que mes réflexions théoriques en lien avec les savoirs disciplinaires ne se concrétisent pas suffisamment dans mes choix didactiques. D'ailleurs, je suis persuadée qu'au moment de la publication de cet article, ma réflexion concernant certains questionnements soulevés ici aura évolué. Ce récit de pratique est le produit d'échanges avec des collègues et ami.e.s et vise à présenter une SAÉ construite pour des élèves du 1^{er} cycle du secondaire (*Histoire et éducation à la citoyenneté*, ou HÉC). Celle-ci s'inscrit dans la réalité sociale *La reconnaissance des libertés et des droits civils : le féminisme*. Ce projet a été mené sur une période d'une semaine en juin 2019 à l'école Montessori Orford, une école privée non subventionnée se situant dans le parc national du Mont-Orford.

Enseigner les féminismes à l'école : la nécessaire réflexion épistémologique

Faut-il catégoriser, utiliser des typologies, simplifier pour enseigner des phénomènes historiques complexes? Probablement, mais lesquelles utiliser, comment simplifier? D'entrée de jeu, la manière dont on enseigne généralement le féminisme reprend le plus souvent les grandes catégories de pensée. Celles-ci sont pourtant remises en question par les épistémologies féministes (Haraway, 1989; Harding, 1991); par exemple, le fait de périodiser et de catégoriser les féminismes autour de différentes vagues (Blais, Fortin-Pelletier, Lampron et Pagé, 2007; Dumont, 2006; Toupin, 1993). Par ailleurs, le récit enseigné est généralement centré sur les grandes figures des mouvements féministes (femmes blanches) et accorde une grande importance à la chronologie, la catégorisation et la comparaison (Moisan, Brunet, St-Onge, 2019).

Or, la manière dont sont construits les savoirs et les contenus des programmes influence les pratiques enseignantes. Au lieu de se réappropriier les contenus des curriculums, les enseignant.e.s se contentent de suivre les prescriptions ministérielles. Toutefois, ce cadre normatif de l'enseignement du féminisme, que l'on retrouve dans la *Progression des apprentissages* (2011), met de l'avant diverses opérations — décrire, associer, relier, énumérer — et les combine de manière à construire un récit téléologique du féminisme (Moisan, Brunet, St-Onge, 2019). Le récit du féminisme qui est enseigné se concentre sur l'acquisition des gains politiques et juridiques obtenus pour les femmes, sans pour autant accorder de l'importance aux luttes et obstacles rencontrés. L'enseignement est donc aligné sur l'idée de progrès social et soutient implicitement que les luttes des femmes sont achevées ou en voie de l'être (Heimberg et Opériol, 2015).

Le récit de l'histoire occidentale que l'on retrouve dans les manuels scolaires est androcentrique : il se concentre sur l'expérience historique des hommes en adoptant un regard universalisant. En intégrant ici et là des femmes à ce récit, les manuels participent en fait à leur marginalisation (Brunet, 2016). De même, y ajouter des personnes marginalisées ne permet pas du tout de comprendre la complexité des enjeux du féminisme et d'autres luttes. Depuis les années 1980-90, les épistémologues féministes ont revendiqué la construction de savoirs à partir de points de vue spécifiques et rejeté le regard soi-disant «objectif et universalisant» des sciences dites modernes, qui camoufle en fait la pluralité des expériences vécues (Harding, 1991). Dans les manuels et programmes scolaires, on retrouve les femmes dans des encadrés, à des moments précis liés à des périodes de changement : droit de vote, droit à l'avortement, accès au marché du travail... Cette place dans les manuels provient du fait que leurs expériences ont été traditionnellement occultées du processus de construction des savoirs parce que l'épistémologie dominante revendique l'objectivité scientifique alors qu'il s'agit bel et bien d'une posture, d'un certain regard scientifique qui écarte de la production des savoirs une large part de la population. Il s'agit bel et bien d'une oppression épistémologique, une «forme d'exclusion qui empêche ou limite la contribution d'une personne à la production du savoir» (Dotson, 2018, p. 9). Le récit du féminisme qu'on retrouve dans les manuels et les programmes reproduit cette différenciation et place les femmes dans la position de l'Autre; cela sous-entend qu'il n'y a qu'un seul «autre», ce qui contribue à invisibiliser les rapports de pouvoir au sein même de la catégorie «femmes». En ce sens, il est difficile de sortir d'un mode de pensée qui a été formé à même les structures qui reproduisent les inégalités épistémiques. Afin d'éviter de reléguer les femmes — au même titre que les personnes racisées — à la marge ou au statut d'Autre essentialisé, certains courants des études de genre proposent d'abord d'éviter de réfléchir sur le mode des dualismes, de la binarité. Pour sortir d'une compréhension binaire du féminisme (hommes/femmes, privé/public), pourquoi ne pas réfléchir en d'autres termes? Enseigner le genre permet peut-être aussi de se sortir du dualisme norme/marge, de remettre en question une pensée des pôles «normaux» du genre (homme/femme) et d'ouvrir des discussions concernant le poids qui pèse sur les personnes (corps) «de performer» un genre clair auquel elles devraient appartenir (Butler, 2006).

Dans le champ de la didactique de l'histoire, Opériol (2017) explore l'utilisation de la pensée historienne en classe d'histoire afin de mettre à distance les propos naturalisant les différences entre les sexes. Son étude a montré que les élèves ont plus de facilité à relever les ruptures que les continuités lorsque des thèmes d'histoire du genre sont abordés, et bien que certain.e.s élèves arrivent à prendre un recul critique, d'autres

adhèrent davantage aux stéréotypes. Et si la pensée historienne pouvait être un obstacle à l'enseignement du féminisme? La comparaison, la périodisation ainsi que les concepts de changement, rupture, cause et conséquence obligent à étudier les réalités historiques selon une pensée dualiste, termes remis en question par de nombreuses théoriciennes féministes (Butler, 2006; Haraway, 1989; Harding, 1991).

Que se passerait-il si au lieu de parler de changements et de ruptures, on parlait de mutations, de transformations, d'adaptations? Pourquoi ne pas réfléchir sur la façon dont les mécanismes d'oppression et de différenciation se transforment? Historiciser les différents enjeux féministes à partir du présent me semble une avenue prometteuse pour revoir la manière dont on enseigne l'histoire du féminisme en classe. C'est ce que j'ai tenté avec la SAÉ développée ci-après.

Des prescriptions ministérielles à une remise en question critique : deux tâches pour historiciser les mouvements féministes

En guise de projet de fin d'année pour des élèves du 1^{er} cycle du secondaire, j'ai développé une SAÉ sur l'enseignement du féminisme. Au moment de réfléchir à la manière dont j'allais la développer, une question revenait sans cesse : comment sortir du récit téléologique tout en suivant les prescriptions ministérielles? Pour répondre à ce questionnement, j'ai développé deux tâches différentes. La première révèle ma double intention de respecter les prescriptions ministérielles tout en évaluant les élèves selon les OI travaillées préalablement en classe. La seconde tâche cherche à sortir du récit téléologique en travaillant à historiciser la construction sociale du genre à travers différents enjeux contemporains.

Tâche 1 : le féminisme à travers le temps

La SAÉ puise ses contenus dans le programme *HÉC*, sous la réalité sociale *La reconnaissance des libertés et des droits civils*. Afin d'étudier cette réalité sociale, le programme de formation propose différents contextes : le féminisme, l'antiracisme et la décolonisation. Dans le programme de formation, le contexte d'étude choisi permet d'aborder les concepts de liberté, censure, discrimination, droits, démocratisation, dissidence, égalité et répression (PFEQ, 2004). Dans la *Progression des apprentissages au secondaire*, on s'attend à ce que l'enseignant.e amène les élèves à : énoncer des droits, indiquer des préjugés, nommer des actrices, indiquer des actions et réactions, indiquer des gains obtenus par les mouvements féministes, etc. (Gouvernement du Québec, 2011.)

Les élèves avaient pour consignes de créer, en équipe de quatre, une ligne du temps ayant pour thème *Le féminisme à travers le temps (au Québec, au Canada et ailleurs)*. Mon objectif, bien que contradictoire avec mes questionnements concernant les dangers de telles approches, était d'amener les élèves à ressortir les gains ou avancées des mouvements féministes, particulièrement au Québec et au Canada, et ce, en portant une attention particulière aux luttes menées par ces femmes. Les élèves devaient choisir huit dates concernant les luttes des femmes, les situer sur la ligne du temps et être en mesure d'expliquer leur pertinence historique. Ces dates pouvaient être liées à des

événements marquants ou des personnages importants. Les élèves avaient aussi à situer les différentes vagues du féminisme sur la ligne du temps. Ensuite, chaque élève devait choisir une femme et expliquer son rôle dans les luttes des femmes en abordant ses revendications et les obstacles rencontrés. Finalement, en équipe, ils.elles devaient choisir un thème en lien avec les luttes menées (accès au travail, éducation, droit de disposer de son corps, droit de vote, etc.) et en faire un encadré explicatif. À ce moment de ma réflexion, il me faut poser les questions : pourquoi avoir maintenu ces catégories? Avoir décidé de mettre la chronologie au cœur de l'activité? Avoir demandé de situer les vagues du féminisme et avoir insisté sur les dates et personnages importants?

Outre le fait d'avoir voulu respecter les prescriptions ministérielles, j'ai développé l'activité en étant attachée à l'idée qu'inclure de nouvelles figures féministes et insister sur les obstacles rencontrés lors de leurs luttes pouvait permettre de sortir du récit dominant et de valoriser d'autres points de vue. En réalité, en demandant aux élèves de les situer sur un temps chronologique, je les ai plutôt amené.e.s à réfléchir en matière de progrès, donc à reproduire un récit téléologique. Lors de leur présentation orale de la ligne du temps, la grande majorité des élèves ont décrit les dates et personnages étudiés sans aborder les continuités entre les différentes périodes. Ils.elles ont travaillé en vase clos sur leur personnage, et la mise en commun démontrait une compréhension morcelée et factuelle des luttes féministes. Comme le souligne Dumont (2005) :

la ligne chronologique laisse toujours entendre que l'«avant» explique l'«après», sans pousser plus loin l'analyse. Or, parfois, la vérité historique se trouve dans le désordre des faits et des tendances. L'histoire, très souvent, tente de faire ressortir du chaos de la réalité un récit complet avec un commencement, un milieu et une fin, pour écrire, justement, une histoire. On élimine adroitement du récit les faits, les idées, les tendances qui ne coïncident pas avec la structure temporelle choisie et dérangent les généralisations (p. 62).

Également, la notion de vagues du féminisme et l'utilisation des marqueurs temporels sont remises en question par de nombreuses chercheuses (Dumont, 2005; Blais, Fortin-Pelletier, Lampron et Pagé, 2007). «Une typologie pensée en termes de vagues réduit, dévalorise et évacue la complexité ainsi que la diversité des idées qui parcourent l'histoire et l'actualité du mouvement féministe» (Blais, Fortin-Pelletier, Lampron et Pagé, 2007, p. 141). Cette périodisation par vagues favorise une conception homogénéisante des idées dans l'espace-temps. Cette typologie sous forme de vagues mène aussi à effectuer de fausses associations. Par exemple, en associant les féministes radicales (dénonciation de la société patriarcale, oppression liée à l'identité sexuelle et à la naturalisation du rôle des femmes) à la deuxième vague, on évacue de l'histoire toutes les féministes qui ont défendu certaines idées qui ne collaient pas avec leur propre contexte temporel (*Ibid.*). Pensons entre autres à Éva-Circé Côté (1871-1949), qui dénonçait le mariage comme étant une forme d'esclavagisme au moment où les suffragettes (première vague) revendiquaient le droit de vote. On peut aussi penser à Shulamith Firestone (1945-2012), qui proposait dans *La dialectique du sexe*, en 1972 (deuxième vague),

une perspective révolutionnaire de la sexualité qui s'apparente à la théorie *queer* qu'on associe pourtant à la troisième vague du féminisme.

La création de la ligne du temps par les élèves leur a ainsi permis de prendre conscience des avancées et gains obtenus par les femmes à travers les luttes menées, les amenant malheureusement à adopter une compréhension téléologique des luttes féministes. Je crois donc que cette utilisation de la chronologie aurait dû être complètement évacuée du projet. Au départ, je croyais qu'en procédant de la sorte, il serait possible de construire des savoirs tels que présentés par le programme de formation, pour ensuite les remettre en question. Même en prenant bien le temps avec les élèves d'aborder les limites de l'utilisation de la typologie des vagues du féminisme, je constate que cette manière de découper le temps leur a nui dans le développement d'une compréhension complexe (et non linéaire) des luttes féministes.

Tâche 2 : Pourquoi parler du féminisme en 2019?

La deuxième tâche consistait à former des cercles de discussion autour de la question suivante : *pourquoi parler de féminisme en 2019?* Chaque élève devait choisir un thème lié aux revendications féministes contemporaines. Pour chacun des thèmes, un dossier documentaire accompagné de questions spécifiques était fourni. Les élèves avaient le choix entre les thèmes suivants : stéréotypes et sexisme; culture du viol, abus et violences; droit de disposer de son corps; travail féminin; équité et parité. Cette tâche visait à développer la CD 3 du programme de formation : construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire. Après s'être préparé.e.s en analysant les documents (entre 6 et 8) présents dans leur dossier documentaire, les élèves devaient participer aux cercles de discussion. Chaque cercle était composé de huit élèves experts du thème travaillé. Pour ma part, j'agissais en tant qu'animatrice de la discussion.

Lors de l'élaboration de cette tâche, je voulais moi-même arriver à penser les dynamiques historiques en utilisant des catégories de pensée qui permettraient de sortir du récit téléologique. Donc, au lieu de penser en matière de progrès et de dualismes, je voulais amener les élèves à réfléchir en matière de continuités, de mutations, de transformations, de retours. Comme, lors de la tâche 1, ils.elles avaient préalablement travaillé sur les gains et avancées des mouvements féministes, il était maintenant possible de porter un regard critique sur cette idée que les luttes étaient achevées et que l'égalité entre les hommes et les femmes était atteinte ou en voie de l'être.

Chaque enjeu comprenait un dossier documentaire de plusieurs documents provenant de différents médiums (ouvrages de référence, bandes dessinées, vidéos, articles de journaux, sites Internet)¹. Par exemple, le dossier sur le droit de disposer de son corps offrait des ressources pour réfléchir aux continuités et retours qui marquent les luttes féministes. Deux des documents proposés aux élèves étaient des articles de journaux écrits au moment où l'Alabama adoptait une loi pour interdire l'avortement en mai 2019. D'autres documents proposaient un regard historique, politique ou sociologique sur le droit à l'avortement au Canada. Les élèves étaient ainsi amenés à s'extirper du dualisme espace public/espace privé par une réflexion sur le corps des femmes en tant qu'espace politique et en se questionnant sur «qui prend les décisions» les concernant.

Lors de la création des dossiers, je voulais mettre en relation des documents qui permettraient d'historiciser les enjeux contemporains en portant un regard particulier sur la construction sociale du genre. À travers les différents dossiers, on peut retrouver des documents concernant la discrimination systémique fondée sur le sexe, les stéréotypes sexuels et de genre ainsi que les rôles sociaux des femmes. Plus particulièrement, le dossier *travail invisible des femmes* a amené les élèves à réfléchir à la façon dont, depuis l'industrialisation, le rôle social des femmes s'est transformé et a muté. À partir d'une affiche de la pièce de théâtre *Môman travaille pas, a trop d'ouvrage* (1975) ainsi que de la bande dessinée d'Emma (2017) *Fallait demander*, j'incitais les élèves à réfléchir au travail invisible des femmes (travail ménager) ainsi qu'à la charge mentale et émotionnelle qu'elles portent souvent. Il est donc possible de réfléchir sur les transformations de ces formes d'exploitation en lien avec l'arrivée des femmes sur le marché du travail. Également, il est possible de réfléchir en matière de mutations. Nous n'avons qu'à penser aux emplois que les femmes occupaient lors de leur arrivée sur le marché du travail : enseignantes, infirmières, secrétaires, femmes de ménage. Ces métiers leur étaient réservés, étant donné leur disposition soi-disant naturelle à prendre soin des autres. Les femmes sont donc largement responsables du travail de soin à l'échelle de la société.

Au moment du cercle de discussion, les élèves étaient invité.e.s à s'exprimer sur les raisons de parler de féminisme en 2019. En mettant leurs réflexions en commun, ils.elles pouvaient effectuer des liens entre les différents enjeux travaillés et ainsi complexifier leur compréhension des luttes féministes. En ce sens, ils.elles pouvaient intervenir à tout moment.

Conclusion

La mise en place de ce type de SAÉ a nécessité beaucoup de préparation en dehors de la classe. Il s'agit d'un projet intensif de fin d'année, lors de la semaine d'examen. Au total, j'ai consacré plus de 15 heures de classe pour la développer. Évidemment, ce ne sont pas tous les contextes scolaires qui permettent d'investir du temps dans un tel projet. Aborder le féminisme dans le cadre de ce projet a permis de créer un espace propice pour engendrer des conversations d'actualité avec les élèves concernant la culture du viol, le sexisme et les violences sexuelles. Lors de cette semaine intensive à discuter des luttes féministes, de nombreuses filles de la classe sont venues me voir pour me dire qu'elles étaient heureuses de parler de ces enjeux. Elles se sentaient interpellées par le sujet. Les garçons, au contraire, malgré leur participation active, n'ont pas démontré le même engouement que les filles pour l'activité, comme si ces savoirs étaient produits par et pour les femmes

seulement. Avant de commencer la SAÉ, une élève de la classe m'a d'ailleurs posé une question qui m'a fait beaucoup réfléchir : «que vont faire les gars pendant que nous allons étudier le féminisme?» Cette question n'est pas banale; elle témoigne pour moi du statut particulier (contraire à universel) des femmes dans la société qu'on peut lier avec l'importante question de l'exclusion épistémique (Dotson, 2018).

Au moment de rédiger cet article, je crois nécessaire de créer de nouvelles activités s'inspirant des théories féministes et de genre. Les féminismes ne doivent pas seulement être abordés sous l'angle de mouvements de luttes, qui interviennent à un moment précis sur la ligne du temps; ils doivent également passer par le prisme d'une approche épistémologique permettant de remettre en cause le paradigme dominant de la construction des savoirs et proposer de nouveaux savoirs transposables en classe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Blais, M., Fortin-Pellerin, L., Lampron, É.-M. et Pagé, G. (2007). Pour éviter de se noyer dans la (troisième) vague : réflexions sur l'histoire et l'actualité du féminisme radical, *Recherches féministes*, 20(02), 141-162.
- Butler, J. (2006). *Trouble dans le genre : pour un féminisme de la subversion*. Paris : La Découverte (1^{re} éd., 1990).
- Brunet, M.-H. (2016). *Les féminismes dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Dotson, K. (2018). Conceptualiser l'oppression épistémique. *Recherches féministes*, 31(02), 9-34.
- Dumont, M. (2005). *Réfléchir sur le féminisme du troisième millénaire*. Dans Nengeh Mensah, M. (dir.). *Dialogues sur la troisième vague du féminisme*. Montréal : Les éditions du remue-ménage.
- Firestone, S. (1972). *La dialectique du sexe*. Paris, Stock (1^{re} éd.), 1990.
- Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré le 3 février 2020 à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercycle2.pdf
- Gouvernement du Québec (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté, premier cycle*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré le 3 février 2020 à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_histoire-education-citoyennete-premier cycle_2011.pdf
- Haraway, D. (1989). *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*. New York and London, Routledge.
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca: Cornell University Press.
- Heimberg, C. et Opériol, V. (2005). Histoire des femmes, histoire des hommes, comment aborder les inégalités à l'école. *Internationale Schulbuchforschung*, 27, 205-216.
- Moisan, S., M.-H. Brunet et St-Onge, A. (2019). Le récit du féminisme occidental : Enjeux pour l'apprentissage de l'histoire au secondaire. *Revue Éducation* (U. Ottawa), 6(1), 26-35.
- Opériol, V. (2017). Enseignement de l'histoire et représentations sociales. Comment des thèmes d'histoire du genre permettent d'objectiver les stéréotypes de sexe, *Revue GEF*, (1), 17-29.
- Toupin, L. (1993). Une histoire du féminisme est-elle possible? *Recherches féministes*, 6(01), 25-51.

NOTES

¹Pour obtenir les ressources utilisées pour créer les documentaires, vous pouvez m'écrire à l'adresse audrey.st-ongre@usherbooke.ca.

La toponymie, vecteur de mémoire et outil d'apprentissage : le cas du boulevard des Allumettières de Gatineau

Kathleen Durocher, doctorante en histoire, UQAM

L'observation du paysage urbain et de ses multiples facettes devient une source considérable de savoir sur son histoire et son présent, mais aussi sur les personnes qui y habitent. Dans ce contexte, la présence de noms, plus précisément de toponymes, s'avère un outil pédagogique notable. Les thématiques et les individus honorés ont la capacité de renseigner sur l'utilisation des lieux à une autre époque et sur ceux qui ont aidé à son développement. Parallèlement, le choix d'un toponyme peut également instruire sur les valeurs de la société et sur la symbolique qu'il éveille.

Auparavant, les désignations toponymiques rassemblaient surtout les noms de saint.e.s et les grands personnages masculins déjà bien connus. Elles permettent aussi de sortir de l'oubli des individus ou des groupes marginalisés. Ainsi, l'apparition dans le paysage urbain de nouveaux noms inconnus du public peut entraîner un engouement chez ce dernier, désireux d'en apprendre davantage sur le sujet. La toponymie devient alors vectrice de savoirs, tout comme des valeurs anciennes et contemporaines. En utilisant le cas du boulevard des Allumettières à Gatineau, il nous est possible de retracer les motivations qui ont guidé le choix de cette toponymie atypique et pourtant symbolique de l'histoire locale de cette ville. Les débats tout comme les raisons derrière la sélection nous permettent de découvrir ces travailleuses de l'allumette et ce qu'elles représentaient pour les résidents de la municipalité au 21^e siècle. Parallèlement, nous souhaitons offrir une réflexion plus large sur les possibles éléments pertinents à l'enseignement de l'histoire et de la géographie qui se trouvent dans la toponymie et les débats qui l'entourent.

La toponymie comme vecteur d'enseignement

Marqué de ses rôles multiples, le toponyme sert dans un premier temps à identifier, mais aussi à commémorer et à honorer. Plus précisément, l'acte d'attribuer un nom répond surtout à une fonction culturelle et symbolique, d'après l'auteur Jean-Yves Dugas, spécialiste en toponymie et gentils au Québec¹. De cette façon, la société s'identifie et choisit la manière de s'identifier à travers notamment des individus, des éléments physiques ou des concepts abstraits, transposant ainsi son identité dans l'identification d'un lieu. Le toponyme peut même susciter la curiosité et donner lieu à la propagation du savoir dans la population, devenant ainsi un vecteur de diffusion qui a le pouvoir de lever le voile sur des pans oubliés de l'histoire². Une observation similaire peut être avancée pour l'étude de la géographie puisque la toponymie devient un moyen d'aborder un lieu, de comprendre sa nature et son importance pour une population.

Pour les municipalités, nommer des espaces publics ou des voies de circulation peut servir de tremplin à l'histoire locale et au rayonnement d'un passé jusque-là oublié. À Gatineau, l'attribution d'un toponyme à l'un des axes centraux les plus empruntés de son territoire offrira

la chance de répondre à ce besoin. Généralement, l'histoire industrielle de l'Outaouais se caractérise par sa masculinité. Les bucherons, les draveurs, ainsi que les ouvriers des scieries et des usines de papier sont tous des acteurs incontournables de l'identité historique locale³. Néanmoins, en rappelant la place des travailleuses dans la production industrielle de la ville et dans son développement économique, le choix toponymique fait en 2007 a cherché à diversifier l'image d'«hommes bâtisseurs de la région⁴». Par ailleurs, plutôt que de choisir une actrice unique appartenant à l'élite, ce sont d'anonymes membres de la classe populaire qu'on a mis de l'avant dans le récit fondateur de la région. Ce choix permet alors d'explorer un récit parallèle à la « grande histoire » et de présenter des femmes normalement exclues de cette dernière.

La place des femmes dans le récit toponymique

C'est au cours des années 1980 que les premiers toponymes honorant des femmes sont officialisés au Québec, symboles d'un intérêt de plus en plus grand pour souligner leur apport à la société⁵. Dans les deux décennies suivantes, le nombre d'attributions évoquant des femmes a augmenté, mais la parité demeurait un idéal difficilement atteignable. Depuis quelques années, les noms féminins trouvent une place de plus en plus considérable dans la désignation des lieux. Enfin, tout au long de l'année 2018, la Commission de toponymie du Québec (CTQ) publie mensuellement sur son site web «des chroniques toponymiques qui présentent des noms de lieux mettant en valeur des femmes célèbres ou méconnues». Avec sa chronique «La toponymie québécoise au féminin», elle montre l'importance d'assurer une meilleure représentation féminine dans la toponymie québécoise. Il s'agit d'un des défis prioritaires par la CTQ. Selon son président, Robert Vézina, «[i]l y a une véritable sensibilisation à l'importance de la représentation des femmes depuis 5 ou 10 ans [...]. La société évolue, et les municipalités en sont conscientes⁶». Cette conscientisation s'effectue déjà depuis quelques années au Québec et au sein des différents comités de toponymie municipaux à travers la province. À Gatineau, c'est au milieu des années 2000 que le sujet est réellement mis sur la table pour une première fois.

Par le biais de la toponymie, plusieurs souhaitent voir sortir de l'oubli les femmes du passé, grandement désavantagées comparativement aux hommes. Vecteur de diffusion, un nom permet de lever le voile sur les oubliées de l'histoire. «[La toponymie] diffuse la connaissance du pays. Chaque jour, elle rappelle aux passants faits locaux, événements historiques ou personnages connus. Mais elle commet aussi des oublis... qu'on s'efforce de réparer⁷.» Les rues, particulièrement les plus utilisées, ont la possibilité d'inculquer des pans de l'histoire à de nombreux individus qui n'auraient pu réellement y avoir accès autrement⁸. De ce fait, les

débats qui entourent l'attribution d'un nouveau nom s'accompagnent souvent d'une édification sur ces femmes oubliées. Dès lors, la désignation toponymique prend tout son sens en tant qu'outil d'enseignement, soit de l'histoire et de la mise en valeur des acteurs tombés dans l'anonymat avec le temps, soit de la géographie pour le paysage ou le territoire concerné. Dans un contexte éducatif, cela représente l'occasion d'illustrer la signification physique et symbolique d'un espace pour une population tout en enseignant un ou plusieurs pans de l'histoire liée au lieu ou à ceux qui en font usage.

Un cas d'étude : les allumettières de Gatineau



Un affichage original : un nom féminin collectif

L'exemple du boulevard des Allumettières à Gatineau peut certainement montrer l'intérêt nouveau pour la mise en valeur d'une histoire parallèle au grand récit ouvrier de la région. L'attribution de ce toponyme s'est faite dans un contexte où l'achèvement de la construction d'un nouveau boulevard à l'automne 2006, englobant trois routes déjà existantes⁹, a amené le besoin de nommer l'artère avant son ouverture. Gatineau, ville nouvellement née de la fusion de cinq municipalités en 2002, a confié à son Comité de toponymie le mandat de trouver des gentils non seulement selon la bonne procédure, mais aussi en fonction du rayonnement des valeurs prioritaires par la Ville et par la CTQ. Comme le mentionnent Beaudoin et Martin, «[a]u début des années 2000, alors que les fusions municipales annoncent des bouleversements toponymiques, quelques nouvelles critiques se manifestent dans les quotidiens à grande diffusion. [...] On juge qu'il y a matière à faire mieux en matière de représentativité toponymique. Ces interventions ne suscitent toutefois pas de réactions saillantes dans l'espace public¹⁰.»

Comme le promeut la CTQ, le déroulement de la sélection doit laisser plus de place aux résidents de la ville et le choix doit résulter d'un mécanisme démocratique¹¹. Ainsi, du 18 novembre au 9 décembre 2006, les Gatinois ont été invités à proposer des noms pour le nouveau

boulevard. Au total, 72 propositions ont été reçues. Le Comité a retenu cinq noms satisfaisant le mieux ses critères : Aimé-Guertin, des Allumettières, Asticou, Jos-Montferrand et Philemon-Wright. Entre le 20 janvier et le 18 février 2007, tous ont été invités à voter¹².

Le 21 février, le Comité a annoncé que l'odonyme «des Allumettières» était le grand gagnant avec 44,8 % de votes¹³. Le choix a été officialisé par les élus municipaux une semaine plus tard. Le 3 décembre 2007, le boulevard des Allumettières était enfin ouvert à la circulation.

Le choix d'un toponyme mettant à l'honneur des femmes ouvrières rappelant l'histoire locale semble être le résultat de préoccupations nouvelles.

En plus du soutien populaire, pourquoi le Comité a-t-il retenu «des Allumettières»? Dans son rapport du 12 janvier 2007, ses critères de sélection ont été clairement présentés. D'abord, conformément à la politique municipale de dénomination toponymique et aux critères établis par le Comité, l'odonyme doit être un symbole de la francophonie, particulièrement dans une région frontalière à l'Ontario. En plus de représenter l'implication canadienne-française dans le développement local, le nom «allumettières» est lui-même porteur de cette visée alors qu'on le préfère aux appellations traditionnelles de «faiseuses d'allumettes»¹⁴, une simple traduction de *match-maker*. Puis, c'est le souci d'intégrer plus de femmes dans la toponymie gatinoise qui est affirmée puisque moins de 5 % rappellent des femmes, le plus souvent des religieuses¹⁵. Finalement, le choix est justifié par le devoir de mémoire. Ces ouvrières qui ont contribué grâce à leur travail au développement de la région étaient devenues des figures oubliées de l'histoire. Le Comité désirait remédier à cette situation et offrir une chance d'honorer ces travailleuses à leur juste valeur.

Fait intéressant : ce n'est pas une seule femme, mais bien un groupe rassemblant plusieurs centaines de travailleuses qui est choisi. Dans son deuxième rapport du 22 février, le Comité a justifié son choix en évoquant l'importance de commémorer un groupe de personnes et non uniquement des individus¹⁶. En favorisant le rappel d'un groupe d'ouvrières, le Comité mettait de l'avant des valeurs centrées sur la «collaboration» et la «solidarité» au sein de la population¹⁷. Le Comité aurait pourtant bien pu choisir le nom «Donalda Charron», porte-parole pour les travailleuses de l'allumette lors de leur grève de 1924 et figurant parmi les 72 propositions initiales¹⁸. Or, dans son premier rapport, il est affirmé que le nom «des Allumettières» était préférable du fait qu'il «englobe [...] la contribution de cette syndicaliste à la vie ouvrière». Également, toujours dans le même document, le fait d'inclure toutes les ouvrières permet de souligner que «[d]es milliers de familles de la région ont eu des allumettières en leur rang¹⁹», se faisant ainsi plus rassembleur.

Comment les travailleuses sont-elles présentées?

Un toponyme sert non seulement à commémorer des individus, mais également à véhiculer des valeurs et des idéaux contemporains²⁰. Le nom donné doit alors éveiller un passage de l'histoire qui permet à la population de s'y intéresser, de s'y attacher, de s'y identifier et ultimement de se l'approprier. Le cas du boulevard des Allumettières a soulevé l'intérêt du public à la fois pour l'histoire locale, mais aussi pour autre chose que les figures traditionnelles du passé. À l'annonce des cinq odonymes retenus jusqu'à la décision finale, plusieurs Gatinois et organismes se sont prononcés en faveur de ce nom. On a souligné l'importance d'honorer des femmes, des travailleuses, des figures anonymes, voire d'incalculables actrices de l'histoire régionale. La décision de nommer le boulevard «des Allumettières» obtient une légitimité accrue à la fois politique et publique.

Le choix de l'odonyme «des Allumettières» éveille plusieurs images et souvenirs aux symboliques fortes, représentant à la fois le passé et le présent, justifiant de ce fait l'importance de ces femmes et la nécessité de les voir représentées dans le paysage toponymique gatinois. Or, qui sont les allumettières? Chacun semble avoir sa propre définition avec certaines caractéristiques qui font relativement consensus.

Ce choix n'a toutefois pas fait l'unanimité. L'historien Pierre-Louis Lapointe parlera du «mythe larmoyant des allumettières²¹». Oswald Parent, député à l'Assemblée nationale, responsable du projet au début des années 1970, déplorera la sélection sans pour autant y donner d'explication²². De même, certains afficheront aussi un certain mécontentement face aux cinq noms du Comité, les jugeant «ennuyants²³». Au sujet des Allumettières, l'une des opposantes soulèvera que leur rôle historique n'en est pas moins louable, mais le fait de les honorer par la toponymie n'était pas à propos.

Quoi qu'il en soit, la majorité convient de l'importance de mettre en valeur ce pan de l'histoire locale et d'offrir la reconnaissance due à ces travailleuses, notamment pour leur lutte ouvrière. Par cet événement, les allumettières en sont venues à incarner le droit non seulement d'être présentes et honorées comme figures historiques importantes, mais aussi d'être reconnues au même titre que leurs collègues masculins à l'usine. Dans les différents arguments en faveur «des Allumettières», on fait plusieurs mentions des grèves de 1919 et 1924 comme incarnations de revendications pour une meilleure reconnaissance de leurs droits à la fabrique d'allumettes. On observe une admiration devant leur volonté de briser la limite de l'acceptabilité féminine. Finalement, l'odonyme «des Allumettières» symbolise une forme de rejet des figures traditionnellement commémorées. En effet, la majorité des noms présents

au Québec rappelle des figures d'hommes, souvent issus de la classe dominante. Rappelons que «des Allumettières» l'a emporté face à trois figures masculines, Philemon Wright, Jos Montferrand et Aimé Guertin, et au terme autochtone *Asticou*, signifiant «chaudières».

Représenter les allumettières : événements et oublis

Avec le désir de créer une symbolique forte autour du nom «des Allumettières», nous assistons au phénomène de l'héroïsation de l'histoire. Dans le premier rapport du Comité, l'idée est clairement énoncée : «À l'époque où les femmes avaient peu de droits, l'héroïsme de ces ouvrières doit être souligné²⁴.» Des travailleuses ordinaires prennent alors des allures de femmes extraordinaires alors qu'elles défient les normes et pressions de la société dont elles font partie. Elles gagnent l'admiration et la reconnaissance de la population²⁵ et se transforment ainsi en des héroïnes du passé et des symboles des aspirations modernes.

Cette héroïsation devient le motif nécessaire pour les défenseurs de l'odonyme. La population cherche à se créer de nouvelles figures auxquelles elle peut s'identifier lorsque les anciennes ne font plus l'affaire²⁶. Toutefois, cela mènera à une certaine distorsion des faits historiques. Faire primer deux conflits ouvriers, durant en tout quatre mois, sur le reste de l'histoire qui s'étend sur plus d'un siècle présente évidemment une faute notable. L'omission presque totale du reste de leur expérience est problématique, comme le spécialiste de l'histoire régionale en Outaouais Raymond Ouimet n'a pas manqué de le souligner : «L'histoire des allumettières n'est pas que l'histoire des grévistes de 1924, mais celle aussi des allumettières des années 1870 comme des années 1920 et 1930 qui ont lutté pour se voir reconnaître [leurs] droits essentiels²⁷.» C'est pour ainsi dire, la commémoration des allumettières ne doit pas s'arrêter aux événements extraordinaires de leur vécu. L'apport de ces travailleurs à l'histoire se trouve tout autant dans leur contribution au développement de la région que de sa classe ouvrière tout au long de l'ère industrielle.

Conclusion

En fin de compte, malgré le débat médiatisé, les rapports de toponymie et l'attribution officielle du nom, peu de connaissances jaillissent réellement sur la réalité quotidienne de ces travailleuses après 2007. Qui sont réellement les allumettières? Quelle expérience de ces femmes sur trois quarts de siècle reste à être mise en valeur? Néanmoins, la visée éducative de la toponymie a déjà permis de les sortir de l'oubli et offre la chance de poursuivre la discussion sur leur vécu et sur l'histoire des femmes en cette ville.

NOTES

- ¹ Jean-Yves Dugas, «Nom de lieu ou lieux du nom. Identification, signification et évocation en toponymie québécoise», comme référé dans Caroline Émond, *L'odonymie et l'identité culturelle : discours et perceptions*. Mémoire, Faculté de foresterie, géomatique et géographie, Université Laval, 2004, p. 3.
- ² Pierre-Olivier Maheux, «Classier la ville : ononymie et numérotation des immeubles à Lévis», *Histoire Québec*, vol. 21, n° 2 (2015), p. 15.
- ³ Notons que plusieurs rues se sont déjà vu attribuer des ononymes s'apparentant ceux-ci. (Comité de toponymie de Gatineau. Rapport d'analyse du Comité de toponymie, dossier Axe-McConnell-Laramée, Gatineau, 12 janvier 2007, p. 5.)
- ⁴ Comité de toponymie de Gatineau, Rapport d'analyse du Comité de toponymie, dossier Axe-McConnell-Laramée, Gatineau, 22 février 2007, p. 3.
- ⁵ Sarah Beaudoin et Gabriel Martin, *Femmes et toponymie : de l'occultation à la parité*, Éditions du fleurdelisé, Sherbrooke, 2019, p. 7.
- ⁶ Valérie Gaudreau, «Consulter pour mieux baptiser», *Continuité*, vol. 151 (2017), p. 26.
- ⁷ Brigitte Trudel, «Les angles morts de la toponymie», *Continuité*, vol. 151 (2017), p. 34.
- ⁸ Pierre-Olivier Maheux, «Classier la ville : ononymie et numérotation des immeubles à Lévis», *Histoire Québec*, vol. 21, n° 2 (2015), p. 15.
- ⁹ Le nouveau boulevard s'étend sur une distance de 13,4 km. Elle s'avère encore aujourd'hui l'une des voies routières les plus importantes et les plus empruntées de la ville.
- ¹⁰ Sarah Beaudoin et Gabriel Martin, *Femmes et toponymie : de l'occultation à la parité*, Éditions du fleurdelisé, Sherbrooke, 2019, p. 7.
- ¹¹ Valérie Gaudreau, «Consulter pour mieux baptiser», *Continuité?*, vol. 151 (2017), p. 26.
- ¹² Ville de Gatineau, *Recherche d'un toponyme pour le nouveau boulevard : consultation publique du 15 février 2007*, Gatineau, 15 février 2007, p. 6.
- ¹³ Comité de toponymie de Gatineau, *Rapport d'analyse du Comité de toponymie, dossier Axe-McConnell-Laramée*, Gatineau, 22 février 2007, p. 3.
- ¹⁴ Ce n'est qu'à la fin des années 1970 et plus visiblement dans les années 1980 que le terme «allumettières» (un terme français du 18^e siècle) apparaît au Québec, notamment grâce à l'article de Michelle Lapointe (1979).
- ¹⁵ *Ibid.*
- ¹⁶ Comité de toponymie de Gatineau, Rapport d'analyse du Comité de toponymie, dossier Axe-McConnell-Laramée, Gatineau, 22 février 2007, p. 3.
- ¹⁷ *Ibid.*
- ¹⁸ Comité de toponymie de Gatineau, Rapport d'analyse du Comité de toponymie, dossier Axe-McConnell-Laramée, Gatineau, 12 janvier 2007, p. 7.
- ¹⁹ *Ibid.*
- ²⁰ Caroline Émond, *L'odonymie et l'identité culturelle : discours et perceptions*. Mémoire, Faculté de foresterie, géomatique et géographie, Université Laval, 2004, p. 4.
- ²¹ Pierre-Louis Lapointe, «Le mythe larmoyant des allumettières», *Le Droit*, 20 février 2007, p. 15.
- ²² Oswald Parent, «Boulevard Robert-Bourassa alors?», *Le Droit*, 30 mars 2007, p. 19.
- ²³ Justine Mercier, «Cinq noms de boulevard sortis sans tambour ni trompette», *Le Droit*, 22 janvier 2007, p. 7 et Jacinthe Beaudin, « Les noms et non les causes », *Le Droit*, 3 février 2007, p. 22.
- ²⁴ Comité de toponymie de Gatineau, *Rapport d'analyse du Comité de toponymie, dossier Axe-McConnell-Laramée*, Gatineau, 12 janvier 2007 p. 6-7
- ²⁵ Comme nous l'avons mentionné précédemment dans lorsqu'il est question de la symbolique de lutte.
- ²⁶ C'est l'un des arguments centraux de la présentation de Jean Claude Bouveir, «Héros oubliés, héros méconnus, héros déçus : ce que disent les noms de rues», dans Benoît Cursente et Marie-Rose Simoni-Aurembou (dir.), *Écrire le nom*, Bordeaux, Éditions du CTHS, 2009, p. 82 à 99.
- ²⁷ Raymond Ouimet, « Allumettières : la négation de l'importance du rôle des femmes », *Le Droit*, 23 février 2007, p. 19.

LÉGENDE DES PHOTOS DE LA PAGE COUVERTURE

- 1 Laure Gaudreault (1889-1975)**
Elle débute en 1906 sa carrière d'enseignante à un salaire annuel de 140 \$. En 1937, elle devient la présidente de la Fédération catholique des institutrices rurales, ancêtre de la CSQ. Elle est la première syndicaliste rémunérée. Elle fonde également l'Association des retraité.e.s de l'enseignement du Québec (AREQ).
- 2 Madeleine Parent (1918-2012)**
On la connaît comme organisatrice syndicale où elle a dû se battre contre Maurice Duplessis. Comme féministe, elle s'est engagée dans la lutte en faveur de l'égalité salariale et des droits autochtones. Elle a participé aux deux grandes marches mondiales de 1995 et de 2000.
- 3 Gloria Clarke Baylis (1929-2017)**
En 1964, lors d'une visite au Reine Elizabeth, cette infirmière signale son intérêt pour un poste à temps partiel affiché sur place. On lui répond qu'il était comblé. Or, par téléphone, on lui confirme que le poste était ouvert. Elle poursuit la chaîne Hilton pour discrimination raciale, et pour la 1^{re} fois, fait condamner une institution en vertu de cette loi votée récemment.
- 4 Marcelle Ferron (1924-2001)**
Elle étudie avec Jean-Paul Lemieux. Elle rencontre Paul-Émile Borduas et adhère aux automatistes. Elle cosigne *Le Refus global* avec 5 autres femmes peintres. C'est une artiste de la couleur en peinture et en vitrail. On lui doit les immenses verrières des stations de métro Champ-de-Mars et Vendôme.
- 5 Manifestation de 1978 en faveur de l'avortement**
Depuis longtemps, des femmes se battent pour l'avortement libre et gratuit. Le Dr Henry Morgentaler est souvent présenté comme un symbole de cette lutte. Il est soutenu par la Coordination nationale pour l'avortement libre et gratuit qui regroupe plusieurs organismes divers. Son acquittement par la Cour suprême du Canada en 1998 ne veut pas dire que son accès est facile encore aujourd'hui.
- 6 #moi aussi**
L'agression sexuelle est un phénomène dénoncé depuis longtemps. L'avènement des réseaux sociaux a toutefois permis une dénonciation collective en 2014 avec le procès Ghomeshi. Toutefois, l'affaire Harry Weinstein en 2017 a fait naître #moiaussi et #meetoo qui se sont répandus comme une trainée de poudre. Ces mouvements souhaitent du soutien pour les victimes et des structures permettant une réelle prise en charge sociétale sur ces questions.
- 7 Affiche Égalité**
Cette affiche coup-de-poing dénonce non seulement les inégalités ouvertes ou apparentes entre les hommes et les femmes. Elle réclame une réelle égalité où les femmes sont acceptées en tant que personne humaine et non personne sexuée.
- 8 Robe rouge**
En mai 2014, la GRC avait recensé 1181 femmes autochtones tuées et disparues entre 1980 et 2012. Une artiste métisse de Winnipeg, Jaime Black a conçu *The REDress Project* pour stimuler un dialogue sur la question. Des robes rouges de coupes différentes ont été suspendues à leur mémoire sur des cintres, à des rampes d'escalier, sur des balcons et à des arbres dans plusieurs villes canadiennes.
- 9 Manifestations en faveur des gais et lesbiennes**
Les gais et lesbiennes se sont vu reconnaître des droits au Québec en 1977 et au Canada en 1982. Malgré tout, ces personnes ont été longtemps victimes de rafles policières, d'où cette manifestation devant l'hôtel de ville de Montréal. Les groupes LGBTQ2S+ luttent encore de nos jours pour une reconnaissance sociale de leurs droits.
- 10 Manifestation au sujet de la loi sur la laïcité**
La loi 21 proclamait la laïcité de l'État québécois et défendait le port de signes religieux au travail pour certains métiers. Plusieurs groupes, dont certaines femmes musulmanes, ont perçu cette loi comme une atteinte directe à leur liberté, et ont manifesté contre cette loi jugée discriminatoire.
- 11 Claire Kirkland Casgrain (1924-2011)**
Il s'agit de la 1^{re} femme élue députée en 1961 à la suite du décès subit de son père, puis la 1^{re} femme nommée ministre. On lui doit en 1964 la loi 16 qui élimine l'incapacité juridique de la femme mariée et qui consacre l'égalité juridique des couples. En 1973, elle crée le Conseil du statut de la femme.
- 12 Pauline Marois**
Première femme 1^{re} ministre du Québec, elle a auparavant occupé tous les ministères importants : éducation, finances, santé et services sociaux, conseil du trésor... et vice-première ministre. On lui doit entre autres la création des CPE et la transformation des commissions scolaires, de confessionnelles à linguistiques. Elle a failli être victime d'un attentat politique lors de son discours de victoire au Métropolis en 2012.
- 13 Québécoises debouttes**
Produite en 1971 par le Front de libération des femmes, puis par le Centre des femmes, cette revue distribuée à 1500 exemplaires va connaître un immense succès auprès des femmes par des articles qui apportent un point de vue pertinent à leur situation. Après environ 12 numéros, elle cesse de paraître en 1976.
- 14 Thérèse Casgrain (1896-1981)**
On la connaît pour sa longue lutte en faveur du droit de vote des femmes au Québec, arraché finalement en 1940. Elle a été la 1^{re} femme cheffe d'un parti politique canadien et elle a participé à la fondation de la Fédération des femmes du Québec.

La place des femmes dans le programme *Histoire du Québec et du Canada*

Céline Curtil, enseignante, CS Pierre-Neveu

*La femme a le droit de monter à l'échafaud;
elle doit avoir également le droit de monter à la tribune.*
Olympe de Gouges (1791)

Introduction

Si l'Histoire a longtemps été écrite par des hommes lettrés pour des hommes lettrés, les évolutions historiographiques contemporaines ont largement contribué à l'introduction des femmes dans le récit historique canonique. Pourtant, malgré le dynamisme de champs disciplinaires comme l'histoire des femmes ou *The Gender History* en Amérique du Nord et malgré une demande sociale et institutionnelle croissante, quoique fort récente, force est de constater que les avancées de la recherche dans ce domaine peinent à se frayer un chemin dans les programmes d'histoire québécois (Conseil du statut de la femme, 2016).

En effet, l'introduction d'un programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC) au deuxième cycle du secondaire en 2006 a soulevé, au Québec, une vive polémique qui a conduit, en 2017, à l'implantation d'un nouveau programme d'histoire intitulé *Histoire du Québec et du Canada* (HQC). Dans les médias, la controverse s'est essentiellement articulée autour des enjeux identitaires occultant d'autres questions fondamentales comme, par exemple, celle de la place de l'histoire des femmes. Marie-Hélène Brunet (2013) s'est penchée sur la question et elle a conclu que, dans le programme HÉC (Gouvernement du Québec, 2006), les femmes étaient quasiment absentes : «Leurs rares apparitions sont détachées de tout contexte et correspondent le plus souvent à des rôles stéréotypés.» Jacques Beauchemin et Nadia Fahmy-Eid (2014), dans leur rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire *Le sens de l'histoire*, ont d'ailleurs recommandé à plusieurs reprises de faire une plus grande place aux rapports sociaux de sexe : «un troisième consensus concerne l'étude de l'histoire des femmes et des rapports sociaux de sexe [...] Il semblerait naturel que ces fils conducteurs témoignent systématiquement des changements sociaux et politiques qui concernent plus de la moitié de la population.» (p. 36)

Cette recommandation a-t-elle été prise en considération par les rédacteurs du nouveau programme HQC (Gouvernement du Québec, 2017)? C'est une question à laquelle nous avons tenté de répondre dans le cadre d'un essai portant sur les fondements épistémologiques, didactiques et idéologiques du programme HQC enseigné au deuxième cycle du secondaire (Curtil, 2019). Dans le présent article, nous exposons les résultats de cette recherche concernant la place réservée aux femmes dans ledit programme.

Quelques perspectives théoriques

Une des premières chercheuses à s'être intéressée à la représentation des femmes dans les formes scolaires est l'Américaine Mary Kay Thompson Tetreault (1986)¹. Elle a dressé une classification des niveaux d'intégration

de l'histoire des femmes dans les manuels pouvant accompagner notre réflexion sur la place des femmes dans le nouveau programme. Sa typologie propose cinq niveaux (Brunet, 2016) : 1) une histoire sans les femmes; 2) une histoire dite «compensatoire» où seules quelques figures féminines d'exception apparaissent; 3) une histoire dite «de contribution» qui tend à faire une place aux femmes ayant joué un rôle majeur dans certains événements considérés comme marquants; 4) une histoire des femmes annexée à la trame centrale; 5) une histoire dite «mixte» totalement intégrée à la trame historique. Il s'agit donc ici de déterminer à quel niveau le nouveau programme *Histoire du Québec et du Canada* appartient.

La méthodologie adoptée

Le programme HQC, validé en août 2017 par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), assigne à l'histoire une fonction avant tout culturelle (Gouvernement du Québec, 2017, p. 1) visant : 1) à «amener les élèves à acquérir des connaissances sur l'histoire du Québec et du Canada» (finalités cognitives), 2) à «amener les élèves à développer les habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire» (finalités pratiques), 3) à «amener les élèves à développer les aptitudes critiques et délibératives favorables à la participation sociale» (finalités axiologiques).

Il est divisé en huit périodes : quatre en troisième secondaire (des origines à 1840) et quatre en quatrième secondaire (de 1840 à nos jours). Chaque période correspond à une réalité sociale et est associée à trois concepts particuliers. De plus, le programme s'articule autour de cinq concepts communs illustrant les objectifs de ce dernier, soit d'aborder l'histoire politique (pouvoir), l'histoire sociale (société) ainsi que les aspects culturels (culture), économiques (économie) et territoriaux (territoire) de l'histoire du Québec et du Canada.

Afin de déterminer la place des femmes dans le programme HQC, nous avons opté pour une analyse de contenu (Bardin, 2009) de type mixte reposant sur une analyse lexicométrique du corpus à l'étude (Van Campenhoudt et Quivy, 1995) et sur une analyse du discours (Sabourin, 2003). Tout d'abord, nous avons effectué un inventaire lexical afin de dégager les éléments relevant du champ des femmes. Ensuite, une catégorisation systématique a permis de repérer l'ensemble des indicateurs en lien direct ou indirect avec l'histoire des femmes. Enfin, nous avons analysé le contenu de formation et plus particulièrement la partie qui s'intitule *Précision des connaissances* (Gouvernement du Québec, 2017, p. 16-65). L'ensemble des données quantitatives et qualitatives recueillies sont présentées dans la section suivante.

Nos résultats

L'inventaire lexical

L'inventaire lexical du corpus à l'étude, lequel ne prend pas en compte les lignes de temps qui ont été analysées indépendamment, a mis à jour 47 éléments relevant de l'histoire des femmes : femmes (26), féminines (3), féminin (2), féminisme (4), féministes (2), filles (2), Ursulines, sœurs, Québécoises, Women, Carrie Derrick, Marie Lacoste Gérin-Lajoie, Caroline Beique, Pauline Julien. Les femmes sont un des groupes les moins représentés dans le programme HQC, les éléments lexicaux en lien avec l'histoire des Autochtones étant au nombre de 125 et ceux en lien avec celle des minorités culturelles au nombre de 44 (Curtis, 2019). De plus, seules quatre figures féminines sont citées. Trois d'entre elles ont un lien avec la réalité portant sur *Les nationalismes et l'autonomie du Canada* : Carrie Derrick, Marie Lacoste Gérin-Lajoie et Caroline Beique (Gouvernement du Québec, 2017, p. 48) et elles sont associées au thème «Luttes des femmes». La dernière, Pauline Julien, relève du milieu culturel pour la réalité sociale intitulée *La modernisation de la société québécoise* (Gouvernement du Québec, 2017, p. 55). Il est à noter que certaines femmes sont implicitement suggérées dans les repères de temps proposés dans chacune des huit réalités sociales², en particulier dans la réalité 2 (1608-1760)³. Ainsi, la *Précision des connaissances* offre une certaine liberté aux enseignant.e.s qui peuvent intégrer, dans leur

planification, des figures féminines de leur choix comme repères culturels. Par contre, il est curieux qu'aucune femme en lien avec le concept particulier du féminisme n'apparaisse dans la réalité sociale 7 (1945-1980) et que le féminisme québécois, qui remonte par ailleurs à 1893, soit confiné à la période 7 bien qu'un thème⁴ lui soit dévolu dans la réalité 6 (1896-1945) et un⁵ dans la réalité sociale 8 (1980 à nos jours). Malgré tout, les élèves peuvent problématiser la question du féminisme et aborder les changements et les continuités entre 1840 et 2012 dans la mesure où le statut juridique et politique des femmes (Gouvernement du Québec, 2017, p. 46) et leurs conditions de travail (Gouvernement du Québec, 2017, p. 47) dans la seconde moitié du XIX^e siècle sont évoqués. Par contre, les luttes syndicales menées par des femmes telles Simonne Monet-Chartrand, Madeleine Parent ou Léa Roback, présentes par ailleurs dans l'ancien programme, ne sont pas suggérées.

La catégorisation systématique

L'inventaire lexical étant insuffisant pour se faire une idée de la place des femmes dans le curriculum, une catégorisation systématique a été entreprise dans la partie *Précision des connaissances*. L'ensemble des thèmes, items, concepts et repères de temps traitant de ce sujet ont été inventoriés et sont présentés dans le tableau ci-dessous.

La place des femmes dans le programme d'HQC				
3 ^e secondaire	Des origines à 1608	1608-1760	1760-1791	1791-1840
Précision des connaissances	0/7 thèmes 1/30 items	0/14 thèmes 6/67 items	0/12 thèmes 4/49 items	0/14 thèmes 1/63 items
Concepts particuliers	0/3	0/3	0/3	0/3
Repères de temps	0/10	5/24	0/14	1/22
Femmes citées	0	0	0	0
4 ^e secondaire	1840-1896	1896-1945	1945-1980	1980 à nos jours
Précision des connaissances	1/14 thèmes 6/52 items	1/15 thèmes 7/62 items	1/15 thèmes 4/57 items	1/12 thèmes 3/48 items
Concepts particuliers	0/3	0/3	1/3	0/3
Repères de temps	2/21	2/27	6/30	4/24
Femmes citées	0	3	1	0

En résumé, 4 thèmes sur 95 relèvent de l'histoire des femmes (4,2 %); 20 repères de temps sur 172 sont en lien direct ou indirect avec ce champ disciplinaire (11,8 %); un concept particulier est prescrit (4,2 %), celui du féminisme dans la réalité sociale 7, *La modernisation du Québec et la Révolution tranquille* (1945-1985). Si nous faisons une comparaison avec l'ancien programme HÉC, en nous appuyant sur la *Progression des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2011), nous constatons qu'une place plus grande est accordée aux femmes dans le nouveau programme, comme en témoigne le tableau comparatif ci-dessous.

Tableau comparatif : La place des femmes	Progression des apprentissages (HÉC, 2011)		Précision des connaissances (HQC, 2017)	
Thèmes	2/170	(1,2 %)	4/95	(4,2 %)
Items	27/520	(5,2 %)	31/428	(7,2 %)
Repères de temps	9/232	(3,9 %)	20/172	(11,8 %)
Concepts prescrits	0/83	(0 %)	1/24	(4,2 %)

Par contre, le nombre de femmes citées dans la PDA et dans le programme HÉC⁶ est nettement supérieur à celui dénombré dans le nouveau programme, mais relève davantage d'un saupoudrage «compensatoire» que d'une réelle volonté d'intégrer l'histoire des femmes dans le corpus. De plus, l'inventaire lexical de la PDA⁷ révèle qu'il y est davantage question de l'histoire du mouvement féministe que de l'histoire des femmes.

Les fils conducteurs

La recommandation 24 du rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire, *Le sens de l'histoire*, invitait les rédacteurs du nouveau programme à développer une trame davantage suivie en ce qui

concernait l'histoire des femmes et du genre dans la mesure où ces questions semblaient avoir été négligées dans l'ancien programme.

Que les contenus de formation prévoient l'insertion suivie des contextes transnationaux et de l'évolution des rapports sociaux de sexe au sein des différents fils conducteurs. (Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014, p. 45)

En effet, les fils conducteurs assurent l'organisation et la cohérence de la trame narrative et ils facilitent la problématisation en permettant aux élèves de déterminer les continuités et les changements au fil du temps. Qu'en est-il dans le programme HQC? Les fils conducteurs en lien avec l'histoire des femmes sont-ils suivis?

Les fils conducteurs dans la Précision des connaissances			
3 ^e secondaire		4 ^e secondaire	
Réalité 1	1/30 items	Réalité 5	6/52 items
Réalité 2	6/67 items	Réalité 6	7/62 items
Réalité 3	3/49 items	Réalité 7	4/57 items
Réalité 4	1/63 items	Réalité 8	3/48 items
TOTAL	11/209 (5,3 %)	TOTAL	20/219 (9,1 %)

Nous constatons qu'en 3^e secondaire, non seulement les femmes sont marginalisées, mais leur présence est à peine suggérée dans les réalités 1 et 4 alors que les bâtisseuses sont à l'honneur dans la réalité 2. Nous pouvons expliquer ce manque par le fait que l'histoire de la vie privée soit très peu abordée dans le programme. En effet, l'histoire sociale, en 3^e secondaire, représente 21 % de la *Précision des connaissances* (Curtil, 2019) et elle est surtout axée sur les aspects démographiques et les structures sociales.

En 4^e secondaire, la trame est davantage suivie, quoique mince, mais elle permet néanmoins aux élèves de problématiser le concept de féminisme. De plus, certaines questions socialement vives doivent être abordées en classe, comme la décriminalisation de la contraception, de l'avortement thérapeutique ou de l'homosexualité, la tragédie de Polytechnique, la création de l'Association des femmes autochtones du Québec, etc. Par contre, la plupart d'entre elles sont parachutées sur une ligne de temps, isolées et dénuées de contexte. En effet, l'histoire des femmes, en 4^e secondaire, a tendance à se fondre avec une histoire du féminisme restreinte aux gains socioéconomiques, politiques et juridiques : retrait du droit de vote aux femmes (1849), octroi du droit de vote aux Canadiennes (1918), octroi du droit de vote aux Québécoises (1940), élection de la première femme députée au Québec (1961), adoption de la loi sur la capacité juridique de la femme mariée (1964), décriminalisation de la contraception, de l'avortement thérapeutique et de l'homosexualité (1969), octroi du droit de vote aux Autochtones (1969), création du Conseil du statut de la femme (1973), décriminalisation de l'avortement (1988), élection de la première femme première ministre au Québec (2012). Bref, le gouvernement apparaît comme l'acteur principal de cette histoire des femmes au regard des intitulés : il retire, il octroie, il adopte, il décriminalise, il crée.

Bilan

En définitive, les femmes occupent une place encore marginale dans la *Précision des connaissances* avec seulement 4,2 % de l'ensemble des thèmes et 7,2 % des items. Seules quatre femmes sont citées, bien que nombreuses soient celles qui sont sous-entendues, en particulier dans les repères de temps. Toutefois, quelques questions socialement vives ou sensibles ont fait leur apparition, permettant d'aborder les rapports sociaux de sexe, mais elles sont décontextualisées. En effet, le fil conducteur est tenu en 3^e secondaire et mince en 4^e secondaire. Néanmoins, un effort notable par rapport à l'ancien programme a été entrepris pour donner une plus grande visibilité aux femmes, mais celles-ci ne sont pas encore représentées comme des actrices à part entière de l'histoire. Pour autant, certains éléments peuvent tout à fait permettre d'aborder la représentation sociale des femmes, en particulier les connaissances en lien avec l'histoire de l'éducation. Enfin, concernant les différentes perspectives, concept cher au programme, puisque les élèves doivent développer une pensée historique reposant sur une démarche historique dans une perspective historique, elles sont peu abordées. En effet, l'histoire des femmes est centrée sur l'expérience des francophones. Les femmes autochtones ne sont citées qu'une seule fois par un repère de temps mentionnant la création de l'Association des femmes autochtones du Québec (Gouvernement du Québec, 2017, p. 56). Quant aux femmes anglophones, trois mentions ont été relevées : les organisations féminines anglophones (Gouvernement du Québec, 2017, p. 46), le *Montreal Suffrage Association* et Carrie Derick (Gouvernement du Québec, 2017, p. 48).

Finalement, si l'on applique la classification en cinq niveaux d'intégration de l'histoire des femmes dans les manuels scolaires de Mary Kay Thompson Tetreault (1986, dans Brunet, 2016) et qu'on la transpose au

programme *Histoire du Québec et du Canada*, ce dernier s'inscrirait dans le second niveau, dit «compensatoire», pour la 3^e secondaire et tendrait vers le troisième niveau, dit «de contribution», pour la 4^e secondaire.

Au plus bas niveau, on dénote l'absence totale des femmes; puis, vient l'histoire compensatoire, où les femmes d'exception, celles ayant eu une «influence majeure» (surtout en politique et en sciences), sont greffées à l'histoire traditionnelle. Au troisième niveau, on retrouve une histoire, dite «de contribution», dans laquelle sont incluses les femmes ayant participé à l'obtention du droit de vote pour les femmes ou ayant participé à des événements majeurs tels que les grandes guerres (Brunet, 2016, p. 27-28).

Conclusion

Au terme de cette recherche, si nous avons constaté un effort par rapport à l'ancien programme pour donner une place plus grande aux femmes dans l'histoire dite «nationale», il n'en demeure pas moins que ces dernières sont encore perçues comme un «groupe» social et non comme partie intégrante du récit historique. Ainsi,

la recommandation 24 du rapport final *Le sens de l'histoire* (Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014) n'a été que partiellement suivie.

Ce manque de visibilité des femmes dans le programme pourrait s'expliquer par le recul d'une histoire sociale en «miettes⁸» au profit d'une histoire davantage politique et culturelle (Curtill, 2019) et par le fait que l'histoire des femmes reste encore cantonnée à la périphérie de l'Histoire «institutionnelle⁹» (Dumont, 2013).

Cette forme d'androcentrisme contenue dans les formes scolaires invite les enseignant.e.s à «repenser» l'enseignement de l'histoire nationale (Baillargeon, 2019) et à adopter une distance critique par rapport à la mémoire collective afin de la rendre plus inclusive (Moisan, 2016).

L'élimination de toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme à tous les niveaux et dans toutes les formes d'enseignement en encourageant l'éducation mixte et d'autres types d'éducation qui aideront à réaliser cet objectif et, en particulier, en révisant les livres et programmes scolaires et en adaptant les méthodes pédagogiques (ONU, 1979).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baillargeon, D. (2019). *Repenser la nation. L'histoire du suffrage féminin au Québec*. Montréal : les Éditions du remue-ménage.
- Bardin, L. (2009). *L'Analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Beauchemin, J. et Fahmy-Eid, N. (2014). *Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire. Le sens de l'histoire. Pour une réforme du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de 3^e et 4^e secondaire*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Brunet, M.-H. (2013). Une histoire sans les femmes est une histoire désengagée. *HistoireEngagee.ca* (22 novembre 2013). Document téléaccessible à l'adresse <http://histoireengagee.ca/une-histoire-sans-les-femmes-est-une-histoire-desengagee/>
- Brunet, M.-H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Curtill, C. (2019). *Les fondements épistémologiques, didactiques et idéologiques du programme d'Histoire du Québec et du Canada (2^e cycle du secondaire)*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Longueuil.
- Dumont, M. (2013). *Pas d'histoire, les femmes! Réflexions d'une historienne indignée*. Montréal : les Éditions du remue-ménage.
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté. 3^e et 4^e secondaire*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2016). *Avis. Égalité entre les sexes en milieu scolaire*. Québec : Conseil du statut de la femme, p. 25-73.
- Gouvernement du Québec (2017). *Histoire du Québec et du Canada. Enseignement secondaire, 2^e cycle, 3^e et 4^e secondaire*. Québec : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Moisan, S. (2016). L'enseignement pluraliste de l'histoire du Québec : projet imaginable ou vue de l'esprit? Dans C. Mercier et J.-P. Warren (dir.), *Identités religieuses et cohésion sociale* (p. 225-232). Lormont : Éditions Le Bord de l'eau.
- Organisation des Nations unies (1979). *Convention sur l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes*. Résolution de l'assemblée générale des Nations unies, A/RES/34/180, 18 décembre 1979.
- Paillet, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin (2003, 1^{re} éd.).
- Sabourin, P. (2003). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 357-395). Sainte-Foy : P.U.Q.
- Van Campenhoudt, L. et Quivy R. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

NOTES

- ¹ Integrating Women's History: The Case of United States History High School Textbooks. *History Teacher*, 19, 210-261.
- ² Cf. «Élection de la première femme députée au Québec» (Gouvernement du Québec, 2017, p. 56) et «Élection de la première femme première ministre du Québec» (*Ibid.*, p. 62).
- ³ Cf. Arrivée de la première famille française (cf. Marie Rollet), Fondation de Ville-Marie (cf. Jeanne Mance), Fondation de l'école des Ursulines ou Fondation de l'Hôtel-Dieu (les Augustines).
- ⁴ Luttés des femmes : a) Accès à l'éducation; b) Marché du travail; c) Reconnaissance juridique; d) Droit de vote et d'éligibilité (Gouvernement du Québec, 2017, p. 52).
- ⁵ Égalité hommes-femmes : a) Équité salariale; b) Parité; c) Conciliation travail-famille (Gouvernement du Québec, 2017, p. 64).
- ⁶ Exemples : Marie-Anne Barbel, Denise Boucher, Thérèse F. Casgrain, Éva Circé-Côté, Simonne Monet-Chartrand, Laure Gaudreault, Élisapie Issac, Pauline Julien, Irma LeVasseur, Nellie McClung, Rita Mestokosho, Alanis Obomsawin, Madeleine Parent, Anne Claire Poirier, Léa Roback.
- ⁷ Inventaire lexical PDA : féministes (13), féminisme (5), femme(s) (6), filles (2), suffragettes, women, aînées.
- ⁸ Cf. Dosse, F. (1987). *L'histoire en miettes*. Paris : La Découverte.
- ⁹ Cf. Ferro, M. (1987). *L'Histoire sous surveillance*. Paris : Gallimard.

L'éducation financière sous la loupe du genre: le programme mis en examen

Amélie Cambron-Prémont, David Lefrançois, UQO, Marc-André Ethier, UdeM

Mise en contexte

Au Québec, les élèves de cinquième secondaire suivent depuis septembre 2017 le cours *Éducation financière* (EF), dont l'objectif est de les former à prendre position sur un enjeu financier. Les visées du programme sont explicites :

- Amener les élèves à développer un sens critique dans la gestion de leurs finances personnelles;
- Amener les élèves à développer la confiance et la connaissance de soi nécessaires à leur bien-être financier (Gouvernement du Québec, 2018, p. 1).

Ce nouveau programme d'étude offre une vision centrée sur l'individu et son bien-être personnel, sans, toutefois, situer les citoyen.ne.s dans une société ou une collectivité. Ainsi, les défis de la société sont peu abordés, sinon ignorés. De plus, les outils et les solutions proposées aux problèmes sont abordés à partir d'une perspective individuelle sans mise en contexte sociale. Cela nous amène à nous poser des questions sur le type de société et d'individus que les parties prenantes et les concepteur.rice.s du programme souhaitent développer. Il a déjà été dit que le programme EF encourageait la formation de citoyen.ne.s personnellement responsables, et non de citoyen.ne.s orienté.e.s vers la justice sociale (Lefrançois, Ethier, et Cambron-Prémont, 2017). Pourtant, le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001) mentionne que «[l]'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable» (p. 2-3). Le programme EF ne réitère ce souhait de manière ni explicite ni implicite (MEES, 2018). En ce sens, il semble vouloir développer la littératie financière des individus, ignorant le sens plus large de son appellation «éducation financière», lequel renvoie à une vision davantage macro (Retzmann et Seeber, 2016). Si l'objectif de l'école est d'outiller les élèves pour la société de demain, l'éducation financière doit être abordée de manière plus globale et empirique plutôt que sous le seul angle des finances personnelles des individus. L'éducation financière peut être enseignée de façon à développer la pensée critique (Pinto et Coulson, 2011; Tanase et Lucey, 2017) et peut servir l'agentivité citoyenne (Clark, Paul, Aryeetey et Marquis, 2018; Willis, 2008). Bien que le programme EF n'aborde pas cette vision macro, il est possible de trouver quelques activités et exemples dans le matériel didactique qui parlent des défis de la société, ainsi que des sujets d'actualité et des défis sociaux connus qui sont dans la mire du programme. C'est par cette perspective que nous examinerons quelques enjeux de la thématique du présent numéro, en nous intéressant de façon plus spécifique aux expériences des femmes et aux problématiques de genre.

Nous verrons d'abord comment les thèmes du programme EF traitent, ou non, de la place des femmes dans notre société. Nous examinerons aussi en parallèle comment, de façon globale, on pourrait inclure ces enjeux et quelques ressources didactiques dans la structure actuelle du programme. Enfin, nous

montrerons comment la typologie de la citoyenneté de Westheimer et Kahne (2004) appuie notre démarche analytique.

Les grands thèmes du programme EF

Le programme aborde trois thèmes : la consommation de biens et de services, la poursuite de ses études et l'intégration du monde du travail. Regardons chacun de ces thèmes en accordant une attention particulière à la place des femmes.

La consommation de biens et de services

Sous ce thème, les concepts essentiels abordés sont : consommation, endettement, épargne, pouvoir d'achat. On aborde aussi les droits des consommateur.rice.s, ainsi que les droits et responsabilités des commerçant.e.s. Le programme mentionne : «Consommer des biens et des services implique des choix qui comportent un coût d'option et entraînent des conséquences sur les plans personnel, social et juridique. Ce qui distingue les individus lorsqu'ils consomment est leurs comportements, leur degré de responsabilisation et leur capacité à faire des choix judicieux» (Gouvernement du Québec, 2018, p. 11). Si le programme n'aborde pas ces conséquences sociales, il est possible de trouver des activités didactiques traitant des défis de société dans le matériel didactique approuvé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

Quelle place pour les femmes sous ce thème?

Prenons en exemple les produits menstruels, sujet qui occupe de plus en plus d'espace dans les débats publics, dans les réseaux sociaux et dans les médias (voir articles mentionnés plus bas). Vraisemblablement, quels que soient son budget, son emploi, sa carrière, sa classe sociale ou ses études, une femme devra, dans sa vie, se procurer des produits menstruels, tels que les serviettes hygiéniques, tampons (ou coupe menstruelle) et vêtements adéquats. Deux journalistes du quotidien français *Le Monde* ont enquêté sur le poids que les «dépenses en hygiène menstruelle» font peser sur le budget d'une femme¹ (Durand et Dagorn, 2019). Ils indiquent qu'en fonction du revenu, de la situation familiale et de plusieurs autres facteurs, le budget dédié aux menstruations peut amener une précarité ou une insécurité financière, et cela affecte de façon plus aiguë les travailleuses pauvres. Un exercice souvent offert en classe consiste à élaborer un budget pour préparer la vie en appartement. Les produits hygiéniques féminins sont-ils considérés dans ce budget?

Il est possible de poursuivre cette discussion avec le débat sur les taxes. Au Québec, les produits essentiels ne sont pas taxés (par exemple, la nourriture), mais les produits considérés comme de «luxe» le sont (bijoux, téléphones, etc.). Jusqu'à récemment, les produits d'hygiène féminine étaient taxés. Il s'agit d'une question fondamentale : quels produits sont considérés comme essentiels et lesquels sont un luxe? Y a-t-il une logique genrée dans le choix de ces produits? Le gouvernement

a-t-il eu raison d'exonérer ces produits? Pourquoi cette mesure a-t-elle pris autant de temps à être mise en place? Quelle est la situation ailleurs dans le monde par rapport à cette question?

Voici trois articles qui peuvent alimenter la réflexion des élèves à ce propos :

- Avoir ses règles n'est pas un luxe, https://www.lemonde.fr/international/article/2019/07/05/en-allemand-les-femmes-reclament-des-protections-periodiques-ecologiques_5485663_3210.html
- If You Can't Afford Tampons, What Do You Do? https://www.huffpost.com/entry/if-you-cant-afford-tampons-what-do-you-do_b_5352396
- Hey girls: A woman who had to use toilet roll instead of tampons on her mission to fight period poverty <https://www.indy100.com/article/period-poverty-hey-girls-sanitary-products-donations-women-8268526>

Les deuxième et troisième articles traitent de la précarité menstruelle (*period poverty*), soit le fait de se retrouver devant des choix impossibles (payer son loyer ou se procurer des produits menstruels). C'est un sujet tout à fait à sa place sous le premier thème du programme EF. Ainsi, les revendications des femmes trouvent un écho sur la place publique et, même si le programme d'études n'aborde pas explicitement ces enjeux, il est possible de puiser dans l'actualité et d'insérer ces revendications dans les contenus de formation dont il traite.

Poursuivre ses études

Trois concepts sont abordés sous ce chapitre, soit le coût associé aux études, les différentes formations possibles et les enjeux liés à la qualification. Ce sont en effet les choix principaux qui concernent une population cible de cinquième secondaire : continuer ses études ou intégrer le monde du travail.

Finances en jeu, l'un des ensembles didactiques approuvés par le MEES, aborde de façon succincte quelques points intéressants qui pourraient, avec modification, concerner en particulier les femmes dans la société : «le salaire minimum est-il suffisant pour vivre, sachant que 450 000 travailleur.euse.s au Québec sont payés au salaire minimum?» (p. 117) et «pour quelle raison a-t-on créé le salaire minimum?» (p. 119) À part mentionner que les études sont le meilleur remède à la précarité financière (ce qui pourrait être remis en question, dans la mesure où l'augmentation de la scolarité, même adaptée aux besoins des employeur.se.s, ne garantit pas que tou.te.s aient des emplois durant toute leur vie active), ce manuel n'aborde pas les inégalités systémiques. Si l'on répartit les travailleuses et les travailleurs en quintiles selon leurs revenus, les genres sont-ils également distribués dans chaque tranche? Une femme, à scolarité équivalente, aura-t-elle le même salaire qu'un homme? Cette classe au salaire minimum est-elle composée principalement d'hommes ou de femmes? Existe-t-il des métiers qui sont à parité de revenus? Qu'en est-il des domaines historiquement masculins (génie, chimie, etc.)?

Les défis auxquels font face les femmes y sont-ils abordés?

Aux cycles universitaires, de plus en plus d'étudiant.e.s ont des responsabilités parentales; ce taux atteint d'ailleurs 25 % dans le réseau des universités du Québec et augmente d'année en année (CSE, 2013, p. 3). Dans un rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) publié en 2013, il est écrit que, «[p]our des raisons biologiques et culturelles, la conciliation études-famille est particulièrement lourde pour les femmes» (p. 3). Afin de concilier travail et études, plusieurs personnes optent pour une inscription à temps partiel, ce qui allonge le temps d'études et diminue le taux de diplomation (CSE, 2013). En toute logique, le CSE indique que «les études à temps partiel concernent majoritairement des femmes» (p. 3). Le thème «poursuivre ses études» serait par conséquent approprié pour aborder les différentes réalités auxquelles font face les individus en fonction de leur genre et spécifiquement celles auxquelles les femmes font face.

Intégrer le monde du travail

Ce thème aborde l'imposition, la rémunération et le travail comme concepts principaux. Quoique le programme n'avance pas de perspective féministe sur cet enjeu, le matériel didactique se penche — de façon très timide — sur celle-ci. Par exemple, le manuel *Finances en jeu* s'intéresse à la loi sur l'égalité salariale et mentionne les écarts persistants entre les salaires des hommes et des femmes (voir encadré ci-dessous).

Des écarts... encore!

Malgré les politiques égalitaires du gouvernement québécois, des écarts salariaux entre les hommes et les femmes existent encore aujourd'hui. En effet, les statistiques démontrent clairement que les travailleuses québécoises reçoivent en moyenne un salaire inférieur à celui des travailleurs. En 2011, le revenu d'emploi annuel moyen des travailleuses correspondait à 75 % du revenu annuel moyen des travailleurs.

Finances en jeu, chapitre 9 : « Pleins feux sur le monde du travail », p. 167.

Les défis auxquels font face les femmes y sont-ils abordés?

Encore une fois, le programme ne mentionne pas les réalités spécifiques auxquelles les femmes sont confrontées et n'aborde pas les discriminations systémiques auxquelles elles font face au cours de leur vie. Pourtant, il est facile de puiser dans les sujets d'actualité pour combler les lacunes du programme en ce sens. Par exemple, récemment, l'écart salarial persistant et même grandissant entre les genres a souvent fait les manchettes. Les journaux dressent un portrait peu reluisant de la situation, marquée par l'élargissement des écarts socioéconomiques des classes et des genres au Québec et au Canada; voici quelques exemples d'articles parus récemment :

- Équité hommes-femmes : la discrimination salariale pire chez les PDG, <https://www.lapresse.ca/affaires/entreprises/201901/02/01-5209730-equite-hommes-femmes-la-discrimination-salariale-pire-chez-les-pdg.php>
- Revenus : toujours moins de femmes au sommet, <https://www.lapresse.ca/affaires/economie/emploi/201903/08/01-5217481-revenus-toujours-moins-de-femmes-au-sommet.php>
- L'écart salarial hommes-femmes a grandi en 2018 au Québec, <https://www.lapresse.ca/affaires/economie/quebec/201902/18/01-5215155-lecart-salarial-hommes-femmes-a-grandi-en-2018-au-quebec.php>
- Écart salarial : 20 % de femmes dans le 1 %, <https://www.ledevoir.com/economie/546032/inegalites-une-femme-sur-cinq-dans-le-1>

Outre les écarts salariaux, d'autres réalités ont une incidence sur le parcours professionnel des femmes : par exemple, les congés de maternité. Si les femmes au Québec jouissent d'un congé de maternité de 18 semaines auquel elles peuvent ajouter le congé parental (les réalités des nouveaux parents sont bien différentes aux États-Unis, par exemple), cette pause peut néanmoins perturber la carrière et les finances de plusieurs femmes. Par exemple, un article paru dans *La Presse*² explique comment les congés de maternité affectent davantage les carrières des femmes que celles des hommes et, par le fait même, leurs finances (voir plus bas). On peut notamment y lire que, malgré des améliorations parfois appréciables, les tâches ménagères et les tâches liées aux enfants relèvent encore surtout des femmes. Voici quelques articles récents qui abordent ces sujets :

- Retraite : y arriver malgré la maternité, <https://www.lapresse.ca/affaires/finances-personnelles/201905/18/01-5226686-retraite-y-arriver-malgre-la-maternite.php>
- Inégales devant la retraite, <https://www.gazettedesfemmes.ca/14947/inegales-devant-la-retraite/>

En somme, cet enjeu nous semble propice pour aborder des préoccupations liées au genre et à la condition des femmes dans la réalité actuelle du monde du travail. Que ce soit les écarts salariaux ou le plafond de verre, il ne faut pas chercher longtemps dans l'actualité pour trouver du matériel enrichissant le programme EF sur cet enjeu. Il va sans dire qu'il nous apparaît essentiel d'aborder ces situations afin de dresser un portrait complet des enjeux de société auxquels les élèves feront face.

Un modèle de la citoyenneté pour aborder ces enjeux

Quelques recherches (Lefrançois, Ethier et Cambron-Prémont, 2017; 2018) ont montré que le programme EF encourage la formation de citoyen.ne.s personnellement responsables, et non de citoyen.ne.s critiques orienté.e.s vers la justice. En utilisant la typologie de la citoyenneté de Westheimer et Kahne (2004) et, dans une moindre mesure, la taxonomie de Bloom, l'analyse du programme EF montre que les verbes employés sont des verbes de repérage, et non des verbes de prise de position (analyser, évaluer, etc.). Ces verbes de repérage seraient en cohérence avec la volonté de développer

des citoyen.ne.s personnellement responsables plutôt qu'orienté.e.s vers la justice sociale, ce qui requerrait l'utilisation de verbes de prise de position. Dans le cas spécifique où il est question des inégalités sociales en fonction du genre, la typologie de la citoyenneté est intéressante, car le programme s'insère dans la première catégorie (citoyen.ne personnellement responsable), mais il est possible, comme présenté dans cet article, de puiser dans les actualités pour bonifier le matériel didactique et ainsi changer de catégorie pour aller vers les citoyen.ne.s orienté.e.s vers la justice sociale. Dans ce cas, un.e citoyen.ne personnellement responsable sera porté.e vers des enjeux touchant l'individu, mais ces enjeux ne seront pas contextualisés dans un monde ou une société. C'est le cas des exemples donnés dans les manuels didactiques en EF (Lefrançois, Cambron-Prémont et Ethier, 2019). Lorsqu'on demande à l'élève de planifier un budget, ou de choisir entre intégrer le marché du travail ou poursuivre ses études, le genre n'est pas considéré dans la prise de position, mais il pourrait l'être.

Conclusion et perspectives

Il nous semble important de mentionner que le programme EF reste un «petit» programme. Il s'étend sur à peine 30 pages et 50 heures y sont consacrées en cinquième secondaire. Les enseignant.e.s d'univers social sont restreint.e.s dans le temps, et il serait peu réaliste de leur demander d'aborder chacun des trois thèmes de façon empirique et critique, tout en illustrant les rapports sociaux inégalitaires en fonction du genre. Or, le programme aborde des enjeux auxquels les élèves de cinquième secondaire font face individuellement, mais il omet d'aborder les défis sociaux qu'elle.ils affronteront. Ainsi, les injustices sociales et les réalités différentes des divers groupes minorisés de la société ne sont pas abordées. Le matériel didactique permet de s'éloigner un peu de la vision restrictive du programme d'études, mais seulement dans certains cas et bien timidement. Nous pensons qu'il serait essentiel, pour contribuer à former des citoyen.ne.s orienté.e.s vers la justice sociale, que le programme d'études fasse le choix de ne pas occulter systématiquement les inégalités qui forment un enjeu central, comme les disparités hommes-femmes, ainsi que les concepts clés reliés à cette question (droit des femmes, plafond de verre, etc.). Il faudrait se donner pour mission d'inclure ces questions le plus souvent possible. Quoi qu'il en soit, plusieurs sujets chauds de l'actualité fournissent l'occasion d'aborder les concepts clés et les thèmes du programme et, par le fait même, de donner une perspective plus sociale, en faisant réfléchir les futur.e.s citoyen.ne.s aux enjeux de la société et à la manière dont elle.ils veulent en disposer. Nous avons tenté d'étayer cette perspective à l'aide de quelques exemples et du recours à des sources externes. Nous espérons donc vous avoir convaincus qu'il est possible de dépasser les limites du programme de manière ponctuelle, et ce, malgré les contraintes de temps. Car après tout, il n'y a pas de bonne raison de ne pas le faire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aprea, C., Wuttke, E., Breuer, K., Keng Koh, N., Davies, P., Greimel-Fuhrmann, G. et Lopus, J. S. (dir.) (2016). *International Handbook of Financial Literacy*. Singapore : Springer.
- Cambron-Prémont, A., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. *Le programme d'éducation financière (PEF) québécois à la loupe : de l'agentivité au droit, en passant par l'éducation à la citoyenneté*. Congrès de la société internationale pour la didactique de l'histoire 2018. Gatineau. Octobre 2018.
- Clark, S., Paul, M., Aryeetey, R. et Marquis, G. (2018). An assets-based approach to promoting girls' financial literacy, savings, and education. *Journal of Adolescence*, 68, 94-104. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.010>
- Conseil supérieur de l'éducation (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...* Sommaire. Québec : Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0480Sommaire.pdf>
- Ewick, P. et Silbey, S. (1998). *The common place of law. Stories from everyday life*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Ewick, P. et Silbey, S. (2004). La construction sociale de la légalité (traduction de G. Cassan, D. Didier, É. Gardella, L. Israël, R. Lutaud, C. Ollivier, J. Péliasse, M. Pujuguet, J. Souloumiac, M. Trespeuch, G. Truc et B. Williams). *Terrains & travaux*, 6(1), 112-138.
- Gouvernement du Québec (2018). *Programme de formation de l'école québécoise*. Enseignement secondaire. Deuxième cycle. Univers social. Éducation financière. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Lefrançois, D., Cambron-Prémont, A. et Demers, S. (2019). *Rapport au droit et ensembles didactiques en éducation financière*. 6^e Colloque international en éducation. Montréal, Québec, Canada. Avril 2019.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Cambron-Prémont, A. (2017). Making 'good' or 'critical' citizens. From social justice to financial literacy in the Québec Education Program. *Journal of Social Science Education*, 16(4), 28-37.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., Cambron-Prémont, A. et Demers, S. (2020). Le rapport au droit dans le programme d'éducation financière au Québec. Dans P. Noreau et coll. (dir.), *Vingt chantiers pour l'accès au droit et à la justice* (p. 91-112). Cowansville, Québec : Éditions Yvon Blais/Thomson Reuters.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Cambron-Prémont, A. *The Quebec Financial Education Program (FEP) under the Magnifying Glass: from Agency to Law, through Citizenship Education*. World Education Day. Jinan, Chine. Septembre 2018.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2009). Justice sociale et réforme scolaire au Québec : le cas du programme d'«Histoire et éducation à la citoyenneté». *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11(1), p. 72-85.
- Lizotte, C., Fontaine, V., Rochon, X., Choquette-Bernier N. et Moore, J.-F. (2017). *Finances en jeu*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Morrill, C., Tyson, K., Edelman, L. B. et Arum, R. (2010). Legal Mobilization in Schools: The Paradox of Rights and Race Among Youth. *Law and Society Review*, 44(3-4), 651-694. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5893.2010.00419.x>
- Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE) (2012). *Program for international student assessment 2012. Frameworks—mathematics, problem solving and financial literacy*. Paris : OECD Publishing.
- Pinto, L. E. et Coulson, E. (2011). Social Justice and the Gender Politics of Financial Literacy Education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 9(2), 54-85. <http://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/jcacs/article/view/34299>
- Retzmann, T. et Seeber, G. (2016). Chapter 2: Financial Education in General Education Schools: A Competence Model. In C. Aprea, E. Wuttke, K. Breuer, N. K. Koh, P. Davies, B. Greimel-fuhrmann et J. Lopus (dir.), *International Handbook of financial literacy* (p. 9-23), Singapore : Springer.
- Tanase, M. F. et Lucey, T. A. (2017). Pre-service teachers' awareness of interdisciplinary connections: Mathematics, financial literacy, and social justice issues. *Investigations in Mathematics Learning*, 9(1), p. 2. <https://doi.org/10.1080/19477503.2016.1245027>
- Willis, L. E. (2008). Against Financial Literacy Education. *Iowa Law Review*, 13, 197-285.

NOTES

¹ Article du journal *Le Monde*, Durand et Dagorn, 2019 :

https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2019/07/02/precarite-menstruelle-combien-coutent-ses-regles-dans-la-vie-d-une-femme_5484140_4355770.html

² Article du journal *La Presse*, Côté, 2019 : <https://www.lapresse.ca/affaires/finances-personnelles/201905/18/01-5226686-retraite-y-arriver-malgre-la-maternite.php>

SOURCE DES PHOTOS

Page couverture

- # 1 Laure Gaudreault : Archives AREQ-CSQ
- # 2 Madeleine Parent : Collection Maison Parent-Roback
- # 3 Gloria Clarke Baylis :The Montreal Gazette <https://montrealgazette.remembering.ca/obituary/gloria-baylis-1066092142>
- # 4 Marcelle Ferron : Musée d'art contemporain de Montréal <https://macm.org/collections/artiste/marcelle-ferron/>
- # 5 Manifestation de 1978 : Conseil du statut de la femme : <http://www.histoiredesfemmes.quebec/lignedutemps.html#498>
- # 6 Affiche #moiaussi : Julien Ducharme, @horizonsphoto
- # 7 Affiche sur l'égalité : source inconnue
- # 8 Robe rouge : [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:2016_366_277_REDress_Project_\(29473248523\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:2016_366_277_REDress_Project_(29473248523).jpg)
- # 9 Manifestation en faveur des gais et lesbiennes : André Querry, http://www.projetmontreal.org/rafles_policieres_lgbtq
- # 10 Manifestation contre la loi 21 : "presse-toi à gauche!" : <https://www.pressegauche.org/Manifestation-contre-la-loi-21-a-Quebec>
- # 11 Claire Kirkland Casgrain : Assemblée nationale
- # 12 Pauline Marois : Assemblée nationale
- # 13 Québécoises debouttes : Conseil du statut de la femme
- # 14 Thérèse Casgrain : Télé-Québec, numéro 9773

Pages intérieures

- P 3 AQEUS
- P 4 Louis-Edmond Hamelin : <https://urbania.ca/mots-cles/louis-edmond-hamelin/page/1>
- P 13 Meri Te Tai Mangakāhia : https://en.wikipedia.org/wiki/Meri_Mangak%C4%81hia
- P 14 Rosemary Brown : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/rosemary-brown>
- P 40 Boulevard des Allumettières : <http://www.reseaupatrimoine.ca/cyberexpositions/les-tresors-du-patrimoine/wp-content/uploads/2011/09/Affiche-boul-des-allumetieres-450x214.jpg>
- P 53 Eva Circé-Côté : <http://www.histoiredesfemmes.quebec/lignedutemps.html#161>
- P 54 Renée Rowan : <http://www.histoiredesfemmes.quebec/lignedutemps.html#334>
- P 55 Laurette Champigny-Robillard : <http://www.histoiredesfemmes.quebec/lignedutemps.html#406>

La place des femmes en histoire

Lynda Gosselin, professionnelle de recherche, et Mélanie Julien, directrice par intérim, Conseil du statut de la femme

L'égalité entre les femmes et les hommes représente une valeur fondamentale de la société québécoise. Elle est d'ailleurs inscrite dans la Charte québécoise des droits et libertés de la personne (voir l'encadré ci-contre). Son affirmation évoque les enjeux historiques des rapports entre les sexes. Elle rappelle aussi une vérité élémentaire : femmes et hommes composent l'humanité à parts égales et ce sont leurs actions respectives qui façonnent le passé, le présent et l'avenir des sociétés. Tant ce fait que la valeur d'égalité justifient que l'enseignement de l'histoire traite autant des femmes que des hommes. Cette approche rejoint pleinement les visées du Programme de formation de l'école québécoise, tout particulièrement celles du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*, qui doit «amener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe» (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 337).

L'égalité entre les femmes et les hommes dans la Charte québécoise des droits et libertés de la personne

1975 : Le droit à l'égalité sans discrimination fondée sur le sexe est affirmé.

2008 : La valeur d'égalité entre les femmes et les hommes est énoncée dans le préambule; l'ajout de l'article 50.1 rend explicite le fait que la Charte garantit des droits et libertés également aux femmes et aux hommes.

Le présent article se penche sur la place des femmes dans les manuels d'histoire ainsi que sur les motifs et bénéfices d'une histoire qui s'intéresse autant aux femmes qu'aux hommes; il présente ensuite *La ligne du temps de l'histoire des femmes au Québec*, un outil Web des plus utiles pour concevoir des activités pédagogiques éclairant l'évolution des rapports femmes-hommes ainsi que la contribution des femmes et des mouvements féministes au développement de la société québécoise.

La place des femmes dans les manuels d'histoire

Tout matériel didactique utilisé dans les écoles québécoises fait l'objet d'un examen préalable qui assure qu'il soit «exempt de discrimination et de stéréotypes dans sa représentation des relations entre les hommes et les femmes de même qu'entre les divers groupes qui composent la société» (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016, p. 1). Créé en 1980, le Bureau d'approbation du matériel didactique s'assure en effet que les manuels scolaires, entre autres choses, reflètent «la composition et les valeurs de la société québécoise, qui prône l'égalité entre les sexes ainsi que l'ouverture à l'autre et à ses différences» (MEES, 2016, p. 1). En particulier, les manuels doivent répondre à des critères de rédaction épicienne et de représentation égalitaire des deux sexes.

Ainsi, comme l'ont soutenu en 2009 Francine Descarries et Marie Mathieu au sujet des manuels d'histoire : «le défi dorénavant concerne davantage les "non-dits", les "insuffisamment dits" ou les "insuffisamment représentés" en matière de participation et de contributions, présentes et passées, des femmes à la vie sociale» (p. 52). Brunet (2016) le rapporte dans sa thèse de doctorat:

plusieurs études menées au Canada ou dans d'autres sociétés occidentales montrent que les livres et manuels d'histoire confinent les femmes et leurs contributions, notamment socioéconomiques, à un espace réduit. C'est aussi ce que concluent des travaux menés au Conseil du statut de la femme (CSF) sur les manuels scolaires d'histoire québécois (CSF, 2016). Et il en est de même, relève Dumont, du mouvement féministe, «pourtant responsable d'une révolution colossale au 20^e siècle [...] qui [a] produit des résultats durables, du moins en Occident» (2013, p. 15). Bref, bien que leurs apports soient indéniablement constitutifs du passé et du présent des sociétés, les femmes aussi bien que le féminisme demeurent bien peu représentés dans les manuels d'histoire. De telles lacunes s'avèrent d'autant plus préoccupantes que les manuels représentent pour les élèves des références objectives et fiables (Brunet, 2016). De fait, «le matériel pédagogique [...] parle d'autorité "pour amener l'élève à construire sa vision du monde, à structurer son identité et à développer son pouvoir d'action" [...]» (MELS, 2007, p. 4, cité dans Descarries et Mathieu, 2009, p. 51).

La pertinence et la richesse d'une histoire mixte

L'histoire des sociétés est sans conteste celle de populations composées de femmes et d'hommes. Comment dès lors ne pas s'étonner que les manuels d'histoire fassent si peu de place aux femmes et à leurs contributions au développement des sociétés? Et comment envisager qu'ils accordent si peu d'attention aux inégalités entre femmes et hommes, lesquelles teintent pourtant substantiellement la trame historique de la vie sociale, politique, économique, juridique et culturelle?

«N'est-il pas surprenant de parler au seul masculin de mouvements nationaux, sociaux ou religieux, de guerres, de massacres, de génocides, alors que des populations entières sont concernées? N'est-il pas étrange de parler au seul masculin, ou au neutre pluriel, de migrations, d'urbanisation, de bouleversements technologiques, de modifications du travail, alors que femmes et hommes y sont impliqués, souvent différemment?» (Dermejian et coll., 2010, p. 12)

Voilà autant de questions qui montrent la pertinence d'un enseignement de l'histoire qui prend pleinement en compte les réalités des femmes et les inégalités de sexe. De fait, «les femmes ne forment pas un groupuscule obscur» et les enjeux qui sont les leurs ne devraient pas «être vus comme particuliers ou minoritaires», comme l'affirme récemment la journaliste Gabrielle Lisa Collard (cité dans Hamelin, 2019). En d'autres termes :

«...l'histoire des femmes et des rapports de genre devrait s'insérer de façon plus claire et plus robuste dans la trame et les fils conducteurs du [...] programme [étant entendu qu'il] semblerait naturel que ces fils conducteurs témoignent systématiquement des changements sociaux et politiques qui concernent plus de la moitié de la population» (Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014, p. 36).

Dans cette optique, il paraît nécessaire de repenser l'histoire afin de mettre en lumière les contributions respectives des femmes et des hommes à la société ainsi que l'évolution des rapports entre ces deux groupes sociaux. Il s'agirait dès lors d'une histoire mixte, pour reprendre le terme proposé par des spécialistes français qui ont coordonné la production «d'un livre d'histoire au féminin et au masculin», destiné au personnel enseignant, aux élèves et à leurs parents et intitulé *La place des femmes dans l'histoire : une histoire mixte* (Dermejian et coll., 2010). Diverses réalités historiques (par exemple, la société romaine, la révolution sexuelle ou l'idéologie nazie) y sont exposées sous l'angle des rapports entre les femmes et les hommes ainsi que de leurs actions respectives.

Les coordonnatrices de cet ouvrage font valoir les apports scientifiques et civiques d'une histoire mixte qui met au jour :

- la façon dont, selon les époques et les lieux, se construisent les identités masculines et féminines;
- les mécanismes sociaux produisant des inégalités de sexe, comme de race et de classe, en montrant qu'elles ne résultent pas de la nature et que les acquis en matière de droits représentent l'aboutissement de mobilisations;
- la présence des femmes dans la sphère publique, en levant le voile sur leur travail invisible, la minimisation de leurs activités créatrices et leur militantisme pour l'obtention de droits;
- de nouvelles façons de considérer les césures chronologiques établies (la Renaissance, par exemple);
- de nouveaux objets d'histoire, notamment en ce qui a trait à la vie privée et aux enjeux de reproduction et de maîtrise de la fécondité.

En d'autres mots, le projet d'une histoire mixte implique de revoir la conception même de l'histoire. Comme l'avance l'historienne Micheline Dumont, «on n'ajoute pas l'idée que la terre est ronde à l'idée que la terre est plate. On doit accepter de tout reprendre» (2013, p. 218; voir également son article « Transmettre la passion » dans le même numéro). Dans cette optique, l'histoire ne peut plus être axée, par exemple, sur la guerre ou la politique telles que définies par des hommes, pas plus qu'elle peut occulter la sphère privée, plus associée aux femmes. Ainsi, une histoire mixte fait non seulement apparaître les femmes dans les espaces masculins, mais elle s'intéresse aussi aux femmes et aux hommes dans les espaces généralement considérés hors de l'histoire, comme l'espace domestique et de la reproduction. Enfin, elle pose également un regard soutenu sur les inégalités entre les sexes.

Un outil d'intérêt pour l'enseignement d'une histoire mixte : **La ligne du temps de l'histoire des femmes au Québec**

Le projet d'une histoire mixte interpelle particulièrement les personnes qui enseignent l'histoire dans les écoles québécoises. Pour les alimenter dans cette entreprise, *La ligne du temps de l'histoire des femmes* représente un outil à la fois riche et convivial. Accessible gratuitement sur les sites Web¹ du Réseau québécois en études féministes (RéQEF)² et du Conseil du statut de la femme³, cette ligne du temps a été produite en 2015 conjointement par ces deux organismes en vue de fournir une foule d'informations sur l'évolution des rapports entre les hommes et les femmes ainsi que sur la contribution des femmes et des mouvements féministes au développement de la société québécoise. Elle vise à soutenir la transmission et la valorisation d'une mémoire de la vie des femmes au Québec. Le site invite ainsi à (re)connaître, au fil des décennies, les femmes et les militantes ainsi que les événements, les lois, les productions artistiques et intellectuelles, les mobilisations et les pratiques de groupes qui, en marquant le cours de l'histoire, ont façonné la société québécoise et donc touché aussi bien la vie des femmes que celle des hommes.

La ligne du temps de l'histoire des femmes au Québec compte près d'un millier de rubriques, un nombre exponentiel de liens Internet et de références bibliographiques, en plus de six capsules vidéos. Elle donne aussi accès, avec la permission des éditions du Remue-ménage, à près de 150 portraits de femmes et d'organismes⁴. Elle couvre six grandes périodes, dont chacune peut être examinée sous l'angle de différentes thématiques (voir l'encadré ci-dessous).

Une histoire des femmes en huit thématiques

icône 1 :



Arts, lettres et communication

icône 2 :



Droit, législation et femmes en politique

icône 3 :



Éducation, sciences et recherches féministes

icône 4 :



Famille, travail et syndicalisme

icône 5 :



Mouvement des femmes, actions collectives féministes et autochtones

icône 6 :



Pionnières et fondatrices

icône 7 :



Santé, corps, contrôle de la fécondité, sport

icône 8 :



Violence

Même si elles ne peuvent traduire le dynamisme, la convivialité et la fluidité du site Web – ce que seule une visite peut permettre –, les lignes qui suivent en donnent un aperçu. Plus précisément, elles présentent succinctement les six périodes de *La ligne du temps de l'histoire des femmes au Québec* et fournissent, en leur associant des icônes relatives à la thématique (voir l'encadré ci-dessus), quelques exemples de figures ou réalités féminines pouvant servir à la conception d'activités pédagogiques dans le cadre du programme *Histoire du Québec et du Canada*.

Période 1

Une première période, allant **de 1600 à 1764**, est désignée comme celle des **bâtisseuses de la Nouvelle-France**. Elle illustre la façon dont les femmes (épouses ou religieuses, filles des premiers colons de la Nouvelle-France ou immigrantes) ont pensé et organisé leur vie, enseigné et soigné, bâti maison et, pour la plupart, donné naissance aux enfants qui peupleront la colonie.

Même si l'historiographie en a gardé peu de traces, apparaissent aux côtés de Jeanne Mance des figures féminines d'intérêt telles que :



Catherine Jérémie-Aubuchon (1664-1744), une des premières sagefemmes à exercer le métier à Montréal, connue aussi comme herborisatrice qui, par ses récoltes de plantes expédiées en France avec annotations, a contribué à faire connaître la flore du Québec auprès des naturalistes français qui en étudiaient les propriétés médicinales et utilitaires;



Élisabeth Bégon (1696-1755), première chroniqueuse sociopolitique de la vie montréalaise dans les dernières années du Régime français, qui jette un regard sans complaisance sur sa société et préconise, en matière d'éducation, des idées alors peu communes;



Marguerite Duplessis (née en 1718), première esclave à recourir en 1740 à l'appareil judiciaire pour contester sa déportation vers les Antilles et réclamer son émancipation.

Période 2

La deuxième période, celle **de 1765 à 1864**, se caractérise par **l'édification des institutions sociales et culturelles**. L'activité productive de la plupart des femmes se limite alors à la sphère familiale au sein d'une société dont l'économie repose largement sur l'agriculture. Néanmoins, ouvrières, travailleuses domestiques, commerçantes et institutrices sont progressivement appelées à s'adapter au contexte industriel et urbain naissant ainsi qu'à la transformation ethnolinguistique de leur société. Leur contribution philanthropique et caritative à la mise en place d'un réseau d'assistance sociale est notable. Cette période donne par exemple à voir :



En 1803, la promulgation d'une première loi contre l'avortement par les pays du Commonwealth (voir l'encadré ci-contre);

Selon la loi de 1803, l'avortement est une offense mineure avant le cinquième mois de la grossesse; après ce délai, il est passible de la peine capitale pour la femme et pour l'avorteuse.



En 1829, la création, par madame Huguet Latour-McDonnel, d'un asile pour les «femmes de mauvaise vie» qui veulent changer de profession;



L'ouverture, en 1857, de l'École normale de McGill, aujourd'hui sa Faculté des sciences de l'éducation, qui accepte des élèves des deux sexes, soit 35 jeunes femmes et 5 garçons la première année;



En 1858, la mise sur place par Julie Gaudry (1831-1910) d'une salle d'asile, qu'on appellerait aujourd'hui garderie, destinée aux jeunes enfants de la classe ouvrière.

Période 3

Une troisième période, s'étendant **de 1865 à 1939**, renvoie aux **premières luttes pour les droits civils et la reconnaissance sociale**. C'est celle des premières grandes revendications des femmes : droit à l'éducation postsecondaire, droit de vote, droit à la reconnaissance sur le marché du travail et droits juridiques égaux. Pendant cette période, terreau des grandes luttes qui se poursuivront tout au long du 20^e siècle, le Québec assiste par exemple à :



En 1874, la fondation, à Montréal, du Young Women's Christian Association (YWCA) pour venir en aide aux femmes immigrantes ou provenant des régions rurales, et qui leur offrira, dans les années subséquentes, divers services tels que bibliothèque, résidence, formations, etc.;



En 1884, l'offre de cours de phonographie, de dactylographie et de sténographie dans des YWCA afin de préparer de jeunes femmes à occuper, dans ces domaines, des métiers alors exercés par des hommes;



La création en 1902 de la première association de femmes noires au Canada, le Coloured Women's Club de Montréal, dont l'objectif consiste à lutter contre la pauvreté et les exclusions;



En 1916, la publication par Eva Circé-Côté, dans l'hebdomadaire *Le monde ouvrier*, de chroniques dans lesquelles, sous le pseudonyme de Julien Saint-Michel, elle dénonce l'administration municipale et les injustices économiques et sociales, fait la promotion de la formation professionnelle pour les filles et les garçons, réclame le suffrage féminin, l'amélioration de la condition des femmes et revendique un salaire égal pour un travail égal.



Eva Circé-Côté
Source : Wikimedia Commons

1600 > 1764

1765 > 1864

1865 > 1939

1940 > 1964

1965 > 1989

1990 à nos jours

Période 4

S'étendant **de 1940 à 1964**, une quatrième période, celle de **l'élargissement de la participation économique et citoyenne**, en est une d'ambivalence, comme l'illustre le titre d'un concours de rhétorique lancé par un collège classique féminin au début des années 1940 : «Vadrouille ou baccalauréat». D'une part, la vocation maternelle et familiale trône en tête des attentes des élites religieuses, politiques ou syndicales à l'égard des femmes. D'autre part, l'avènement de la pilule et l'entrée des femmes dans plusieurs programmes universitaires ainsi que sur le marché du travail préparent la prise de parole collective des femmes et les importants changements sociaux qui surviendront dans les décennies suivantes. Cette période est celle, entre autres, de :



En 1944, l'abolition du programme de financement des garderies mis en place en 1940 pour soutenir l'effort de guerre ainsi que la restriction de l'accès des femmes mariées au programme d'assurance-chômage;



En 1961, l'attribution des premières subventions aux collèges classiques pour filles, alors que ceux des garçons sont subventionnés depuis 1922;



En 1963, la publication, dans *La revue populaire*, d'un article de Renée Rowan intitulé «La régulation des naissances : la joie d'avoir un enfant quand nous l'avons voulu».



Renée Rowan
Crédit photo : Jacques Grenier

Période 5

S'étendant **de 1965 à 1989**, la cinquième période de la ligne du temps est celle de **la diversification des mobilisations féministes pour l'égalité**. Leur capacité civile étant désormais reconnue par la loi, les Québécoises sont nombreuses à dénoncer l'étroitesse des rôles et des fonctions qui leur sont réservés, tout comme l'inadéquation des ressources disponibles pour répondre aux besoins diversifiés et multiples des femmes. Elles s'organisent au sein de groupes politicomilitants, syndicaux ou communautaires pour dénoncer les inégalités entre les femmes et les hommes, faire entendre leurs préoccupations sociales et formuler leurs revendications. Le Québec est alors témoin par exemple de :



La création de la Fédération des femmes du Québec (1966) de même que du Conseil du statut de la femme (1973), dont Réjane Colas et Laurette Champigny-Robillard sont respectivement les premières présidentes;



Laurette Champigny-Robillard
Source : Conseil du statut de la femme



L'adoption en 1968 par le parlement fédéral de la Loi sur le divorce qui, entre autres, fait en sorte que l'adultère n'est plus le seul motif de divorce autorisé;



La manifestation à Québec en 1978 d'un millier de femmes qui réclament l'avortement libre et gratuit, des congés payés pour les nouvelles mères de même que des garderies gratuites;



La manifestation de 10 000 personnes dans les rues de Montréal, en 1989, pour protester contre les jugements des cours supérieure et d'appel qui reconnaissent les droits du père et du fœtus, jugements qui seront par la suite invalidés.

Période 6

Enfin, la période **de 1990 à aujourd'hui** se présente comme celle de **la lente progression des femmes vers l'égalité**. En dépit de réelles avancées, les acquis des femmes demeurent fragiles et l'égalité de fait n'est pas pleinement actualisée. Sur la trame historique figurent alors entre autres :



En 1996, l'adoption par l'Assemblée nationale de la Loi sur l'équité salariale qui exige des entreprises de dix employés et plus qu'elles corrigent les écarts salariaux dus à la discrimination systémique fondée sur le sexe à l'égard des personnes qui occupent des emplois à prédominance féminine;



L'entrée en vigueur, en 2006, du Régime québécois d'assurance parentale, qui prévoit le versement de prestations à toutes les travailleuses et à tous les travailleurs admissibles, salariés et autonomes, lors de la naissance ou de l'adoption d'un enfant;



L'entrée en vigueur en 2011 de la Loi sur l'équité entre les sexes relativement à l'inscription au registre des Indiens, qui permet notamment aux femmes autochtones d'obtenir leur statut d'Indienne et qui élimine les éléments discriminatoires de la loi de 1985;



En 2015, la parution du rapport de Femmes autochtones au Québec (FAQ) intitulé *Nānīawīg Māmawē Ninawīnd. Debout et solidaires : femmes autochtones disparues ou assassinées au Québec*.



Un plus sur le plan des connaissances, un plus sur le plan de la citoyenneté

Rendre plus visibles l'apport des femmes et les manifestations des inégalités entre elles et les hommes permet d'acquérir une culture historique et une conscience citoyenne d'autant plus juste et complète. Cette culture et cette conscience se révèlent, tant pour les filles que pour les garçons, de précieuses ressources pour interpréter les réalités sociales actuelles et futures, et pour structurer leur identité dans un Québec qui se veut une société égalitaire, exempte de discriminations et ouvrant au maximum des voies favorables à l'épanouissement et à l'accomplissement de toutes les personnes. C'est à l'atteinte de cet idéal démocratique que doit concourir l'enseignement de l'histoire dans les écoles québécoises.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAUCHEMIN, Jacques et Nadia FAHMY-EID (2014). *Le sens de l'histoire : pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3^e et de 4^e secondaire : rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire* [en ligne], Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/sens_de_histoire_s.pdf (Page consultée le 18 février 2020).
- BRUNET, Marie-Hélène (2017). «Des histoires du passé : le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire», *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 52, n° 2, p. 409-431.
- BRUNET, Marie-Hélène (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire*, thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de Ph. D. en didactique, Montréal, Université de Montréal, 205 p. [en ligne], https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/18369/Brunet_Marie-H%c3%a9l%c3%a8ne_2016_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Page consultée le 3 mars 2020).
- CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (2016). *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*, recherche et rédaction Hélène Charron, Annie Grégoire-Gauthier, Joëlle Steben-Chabot, Québec, Conseil du statut de la femme, 152 p., «Avis».
- DERMENJIAN, Geneviève, et coll. (2010). *La place des femmes dans l'histoire : une histoire mixte*, Paris, Belin, 415 p.
- DESCARRIES, Francine et Marie MATHIEU (2009). *Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*, Québec, Conseil du statut de la femme, 151 p.
- DUMONT, Micheline (2013). *Pas d'histoire, les femmes! : réflexions d'une historienne indignée*, Montréal, Éditions du remue-ménage, 219 p.
- HAMELIN, Marilyse (2019). «Où en est le féminisme québécois?» *Gazette des femmes*, 6 mars [en ligne], <https://www.gazettedesfemmes.ca/14750/ou-en-est-le-feminisme-quebecois%E2%80%89/> (Page consultée le 11 février 2020).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2006). «Chapitre 7. Domaine de l'univers social», *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle* [en ligne], Québec, Ministère de l'Éducation, p. 293-368, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prfrmsec1ercycle3.pdf (Page consultée le 28 février 2020).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2016). *Cadre de référence pour l'évaluation du matériel didactique : cadre socioculturel* [en ligne], Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 8 p., http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Cadre_socioculturel.pdf (Page consultée le 3 mars 2020).
- RÉQEF (Page consultée le 28 février 2020). «Présentation» dans *Le RéQEF* [en ligne], <https://reqef.uqam.ca/le-reqef/presentation/>
- RÉQEF et CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (Page consultée le 3 mars 2020). *La ligne du temps de l'histoire des femmes* [en ligne], <http://www.histoiredesfemmes.quebec/>

NOTES

¹ <http://www.histoiredesfemmes.quebec/>

² Créé en 2011, le RéQEF a pour mission «de contribuer au renforcement des capacités de recherche dans le champ des études féministes, de genre et sur les femmes sur l'ensemble du territoire québécois, et à leur rayonnement transdisciplinaire et transnational» (RéQEF, page consultée le 28 février 2020).

³ Créé en 1973, le Conseil du statut de la femme (CSF) est un organisme gouvernemental de consultation et d'étude qui a pour mission de conseiller la ministre responsable de la Condition féminine et le gouvernement du Québec sur tout sujet lié à l'égalité, au respect des droits et au statut de la femme, dans un objectif de justice sociale. De plus, il informe la population québécoise sur toute question en ces matières.

⁴ Ces portraits sont tirés de l'ouvrage *Ces femmes qui ont bâti Montréal*, 1994.

Pour aider les élèves du secondaire à comprendre le féminisme

Micheline Dumont, *Le féminisme québécois raconté à Camille*

1^{re} édition : Montréal, Les Éditions du remue-ménage, 2008, 247 pages;
2^e édition : Montréal, Bibliothèque québécoise, 2019, 301 pages.

Ce livre est né à la suite de conversations entre l'historienne Micheline Dumont et sa petite-fille Camille, alors âgée de 15 ans, comme les élèves actuels d'HQC. Pour les jeunes de cet âge, la vie en société (droit de vote, études, etc.) semble avoir toujours existé, comme le cellulaire ou l'ordinateur. Sa grand-mère a voulu lui rappeler qu'en ce qui concerne les femmes, certains acquis sont récents, fragiles (l'avortement, ça vous dit quelque chose?), et qu'il reste du chemin à parcourir avant de parler véritablement d'égalité hommes-femmes. D'abord paru en 2008, puis en 2019 en format de poche par une autre maison d'édition, le contenu est resté pour ainsi dire identique, à quelques détails près : 50 photos en 2008, seulement 5 en 2019 avec 6 dates de plus et une bibliographie quelque peu enrichie. Enfin un nouvel épilogue en 2019 contient les réflexions d'une doctorante en histoire, Camille Robert, qui a rencontré l'auteure. L'édition de 2008 est en version papier et en version numérique; celle de 2019, en format papier seulement, mais au même prix que la version numérique. Si je donne ces renseignements, c'est que ce livre devrait selon moi être utilisé en classe pour les parties 7 et 8 du programme HQC; il s'insère très bien dans la trame politique, économique et culturelle du Québec et du Canada et il devrait susciter maintes réactions, discussions et questions socialement vives, tant chez les filles que chez les garçons. Il ne s'agit pas d'un livre savant. Micheline Dumont l'a écrit pour les élèves de cet âge dans un style clair, concis, vivant et rigoureux qui leur convient très bien. L'ouvrage se divise en 5 parties, avec 34 chapitres en tout. Chaque chapitre compte de 4 à 6 pages et se termine par un court questionnement, la plupart du temps pertinent, comme amorce au chapitre suivant.

Un court prologue décrit d'abord la situation de la jeune fille de 17 ans vers 1890. Plus loin, un court interlude montre que vers 1940 la situation s'est à peine améliorée : fascinant; on part de loin. Après une certaine éclipse du mouvement dans la décennie '50, l'auteure décrit comment la Révolution tranquille a été aussi celle des femmes. Je retiens trois événements des années '60 qui vont définitivement changer leur vie : l'avènement de la contraception, qui les libère du syndrome de la fille-mère, la loi 16, qui les libère de la tutelle des maris, enfin l'accès généralisé aux études supérieures. Les années '70 ont favorisé le développement d'actions plus collectives, entre autres les manifestations en faveur des garderies, de l'avortement, de centres d'aide aux femmes, leur participation à la vie syndicale, politique, littéraire et théâtrale; mais aussi leurs divisions sur le type de féminisme et le référendum de 1980; Micheline Dumont en profite d'ailleurs pour déboulonner un mythe sur la question des Yvettes. La fin du 20^e siècle se caractérise par une structuration du mouvement et les célébrations du 50^e anniversaire de l'acquisition du droit de vote, la marche Du pain et des roses et la Marche mondiale des femmes. L'auteure met bien en relief la détermination des femmes, leur ténacité – la lutte pour obtenir le droit de vote est très éclairante – et les nombreux obstacles qu'elles ont dû surmonter pour prendre leur place : le clergé et les politiciens (le rôle de la femme est de rester à la maison et elles n'ont pas besoin d'être éduquées pour changer des couches), puis les dirigeants économiques et sociaux qui se lassent de leurs demandes ou leur résistent, enfin des masculinistes qui se sentent menacés dans leurs privilèges d'hommes et qui réagissent parfois violemment (agressions sexuelles ou féminicides, dont le plus tragique, à Polytechnique, en 1989). Au contraire, note-t-elle, les actions féministes ont toujours été pacifiques. En épilogue, sa conversation avec Camille Robert, de la génération de sa petite-fille, révèle des points de vue différents sur les problèmes vécus actuellement au sein du mouvement. Toutefois, face à l'égalité femmes-hommes Micheline Dumont proteste : «le pôle à partir duquel se définit l'égalité est toujours masculin. Autrement dit, on lance aux femmes l'injonction d'être égales aux hommes en leur suggérant d'adopter les mêmes comportements qu'eux». Les deux en arrivent à un consensus. «Il nous faut plutôt parler de libération et de transformation : "Transformer la société c'est plus difficile, car il faut imaginer autre chose – imaginer une autre société." L'histoire peut-elle servir à concevoir ce monde différent?» Vaste programme, mais superbe défi pour les générations à venir.

Jacques Robitaille, directeur de la revue

Les femmes sont dans l'histoire,
les femmes ont une histoire et
les femmes font l'histoire.
Micheline Dumont



Poing levé,
visage bleu,
chandail
rouge pour
être inclusive:
ni blanche,
ni noire, ni
racisée:
elle est toutes
les jeunes
femmes

Marie
Gérin-
Lajoie

Thérèse Casgrain

Louky Bersianik, auteure de
L'Euguélonne, un best seller
féministe des années 1970

POSTES - PUBLICATIONS

NUMÉRO DE CONVENTION : 41432031

Adresse de retour :

AQEUS

4545, avenue Pierre-De Coubertin

Montréal, QC, H1V 0B2

DESTINATAIRE :