

Université de Montréal

**Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale: enquête auprès  
d'élèves québécois de quatrième secondaire**

Par Marie-Hélène Brunet

Faculté des sciences de l'éducation  
Département de didactique

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du  
grade de Ph. D. en didactique

septembre, 2016

© Marie-Hélène Brunet, 2016

Université de Montréal  
Faculté des études doctorales et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

**Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale: enquête auprès  
d'élèves québécois de quatrième secondaire**

Présentée par :

Marie-Hélène Brunet

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Mireille Estivalèzes, présidente-rapporteuse

Marc-André Éthier, directeur

Denyse Baillargeon, codirectrice

Jean-Pierre Charland, membre du jury

Nadine Fink, examinatrice externe

Serge J. Larivée, représentant de la doyenne

## Résumé

Plusieurs recherches en didactique de l'histoire se sont intéressées à la faible présence des femmes dans les manuels. Toutefois, aucune ne s'est penchée sur la compréhension des questions liées au genre dans les récits historiques par les élèves. Cette étude propose de combler cette absence grâce à une étude de cas exploratoire auprès d'élèves de quatrième secondaire en histoire nationale. Nous avons interrogé les adolescents sur leurs conceptions du manuel d'histoire et du féminisme par voie de questionnaire (n=595) et à l'aide d'entrevues individuelles (n=9). Durant ces entrevues, des extraits de manuels offrant des discours divergents sur le féminisme leur étaient présentés. Ce travail décrit et analyse les usages du manuel par les élèves, leurs conceptions des luttes féministes dans l'histoire, de même que leur compréhension du rôle accordé aux femmes dans les récits historiques (agentivité). Les élèves perçoivent le manuel d'histoire comme véridique et neutre. Ils l'utilisent d'abord et avant tout afin de répondre à des questions de repérage d'informations historiques. Ils sont peu enclins à le remettre en question, même lorsqu'ils sont confrontés à des récits contradictoires. Ils ont plutôt tendance à amoindrir les différences retrouvées dans les récits afin que le discours corresponde à leurs conceptions initiales de la matière. Pour une majorité d'élèves, les luttes féministes sont associées au passé et il y a peu de liens à faire avec le présent. Le mouvement féministe est associé de manière prépondérante à l'obtention du droit de vote et à quelques événements ponctuels dénués de contextualisation. Les stéréotypes de genre sont perceptibles dans les réponses de nombreux adolescents, de même que l'antiféminisme, dans une moindre proportion. Cependant, la majorité des élèves rencontrés en entrevue a été en mesure de déceler des différences en fonction de l'agentivité dans les extraits de manuels proposés. Cela nous porte à croire que le développement d'habiletés liées à la pensée historique en classe pourrait mener les élèves à réfléchir de manière critique aux rapports de genre dans l'histoire.

Mots-clés : *manuels ; féminisme ; histoire des femmes ; genre ; histoire nationale ; école secondaire ; agentivité ; pensée historique.*

## Abstract

Several research in history education have focused on the low number of women found in textbooks. However, none has looked at the issues of gender in the historical understanding of students. This study proposes to address these questions through an exploratory case study conducted with grade 10 students of national history. We asked these teenagers about their conceptions of the history textbook and feminism; first by using a questionnaire (n = 595) and then with the help of individual interviews (n = 9). During these interviews, excerpts of textbooks offering divergent narratives on feminism were presented. This thesis describes and analyzes the use of the textbooks by students, their conceptions of feminist struggles in history, as well as their understanding of the role of women in historical accounts (agency). Students perceive the history textbook as true and neutral. They first and foremost use it to answer queries related to specific historical content. They are reluctant to question it, even when faced with conflicting accounts. They tend to lessen the differences found in the narratives so that it reflects their initial conceptions of the subject. A majority of student associate the feminist movement with the past and make little links with the present. Their knowledge of feminism is predominantly limited to the right to vote and a very few other events, all devoid of context. Gender stereotypes are evident in the responses of many teenagers as well as anti-feminism, to a lesser extent. However, the majority of students interviewed were able to identify some differences in terms of the agency of women found in textbooks. This leads us to believe that the development of historical thinking in a classroom context could lead students to think more critically about gender issues in history.

Keywords: *textbooks; feminism; women's history; gender ; national history; high school; agency; historical thinking.*

# Table des matières

<b>Résumé</b> .....	<b>i</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>iv</b>
<b>Liste des tableaux</b> .....	<b>viii</b>
<b>Liste des figures</b> .....	<b>ix</b>
<b>Remerciements</b> .....	<b>xi</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : Problématique</b> .....	<b>3</b>
<i>1.1 Le contexte social</i> .....	3
1.1.1 L'antiféminisme .....	3
1.1.2 Le programme et l'égalité homme -femme .....	8
1.1.3 La progression des apprentissages .....	10
1.1.4 Les débats autour du programme .....	12
<i>1.2 Pertinence scientifique</i> .....	15
1.2.1 Les effets réels de la réforme encore peu connus.....	15
1.2.2 Les manuels .....	16
1.2.3 Peu de recherches sur les adolescents et le genre en histoire .....	18
<i>1.3 Objectif général de la recherche</i> .....	20
<i>1.4 Objectifs spécifiques de la recherche</i> .....	21
<i>1.5 Retombées attendues</i> .....	22
<b>CHAPITRE 2 : Cadre conceptuel</b> .....	<b>24</b>
2.1 Enseignement de l'histoire des femmes et du genre .....	24
2.1.1 L'apport du concept de genre .....	24
2.1.2 Histoire des femmes et du genre dans l'enseignement.....	27

2.2 <i>L'agentivité</i> .....	32
2.2.1 Définir l'agentivité .....	33
2.2.2 Les obstacles à la compréhension de l'agentivité historique.....	35
2.2.3 Comment intégrer l'agentivité des femmes en classe ? .....	50
2.3 <i>La pensée historique</i> .....	52
2.3.1 Les habiletés liées à la pensée historique.....	52
2.3.2 Quelques recherches empiriques sur la pensée historique.....	56
2.3.3 La pensée historique et l'histoire des femmes à l'école .....	59
2.4 <i>La médiation avec le manuel</i> .....	63
2.4.1 Le manuel d'histoire et les enseignants .....	63
2.4.2 Le manuel d'histoire et les élèves .....	64
2.4.3 L'analyse des contenus de manuels .....	65
2.4.4 Définir la médiation avec le manuel.....	66
2.4.5 Quelques recherches sur la médiation en classe d'histoire.....	69
2.5 <i>Rappel des objectifs de recherche</i> .....	74
<b>CHAPITRE 3 : Cadre méthodologique</b> .....	<b>75</b>
3.1 <i>Critique de cadres méthodologiques existants</i> .....	75
3.2 <i>Choix méthodologiques</i> .....	80
3.3 <i>Instruments de collecte</i> .....	84
3.3.1 L'analyse de contenu.....	84
3.3.2 Le questionnaire (annexe I).....	85
3.3.3 Entretien avec inducteur (annexe II) .....	89
3.4 <i>Limites de la recherche</i> .....	91
3.5 <i>Retombées attendues de la recherche</i> .....	94
<b>CHAPITRE 4 : Présentation des résultats</b> .....	<b>96</b>
4.1 <i>Choix de l'inducteur</i> .....	96
4.2 <i>Le questionnaire</i> .....	103
4.2.1 Données démographiques (questions un et deux) .....	103
4.2.2 Le manuel (questions trois, quatre et sept).....	105
4.2.3 Le féminisme et l'agentivité (questions cinq, six et sept).....	109
4.2.4 Le féminisme et l'agentivité (questions à développement – huit et neuf) .....	110

4.3 <i>Les entrevues</i> .....	122
4.3.1 Béatrice.....	123
4.3.2 Benoît.....	126
4.3.3 Coralie.....	128
4.3.4 Cyril.....	131
4.3.5 Jacynthe.....	133
4.3.6 Julia.....	134
4.3.7 Patricia.....	137
4.3.8 Samantha.....	140
4.3.9 Samuel.....	142
4.4 <i>Synthèse des résultats</i> .....	144
<b>CHAPITRE 5 : Discussion</b> .....	<b>146</b>
5.1 <i>Les conceptions du manuel en histoire</i> .....	146
5.1.1 Les fonctions du manuel.....	146
5.1.2 La véracité du manuel.....	149
5.1.3 La confrontation de récits contradictoires.....	151
5.2 <i>Les idées des élèves à propos du féminisme</i> .....	155
5.2.1 Un discours dominé par le droit de vote.....	155
5.2.2 Une lutte associée surtout à une autre époque ou à un autre lieu.....	158
5.2.3 Stéréotypes de genre et antiféminisme.....	163
5.2.4 Une certaine conscientisation.....	167
5.2.6 Le sentiment d'appartenance au mouvement féministe.....	168
5.3 <i>L'agentivité</i> .....	171
5.3.1 L'agentivité des femmes dans les récits d'élèves.....	171
5.3.2 La compréhension de l'agentivité proposée par le manuel.....	176
<b>Conclusion</b> .....	<b>180</b>
<i>Rappel des chapitres</i> .....	180
<i>Retombées scientifiques et sociales</i> .....	183
<i>Perspectives de recherche</i> .....	186
<b>Références</b> .....	<b>189</b>
<b>Annexe 1 – Questionnaire</b> .....	<b>ccvi</b>

<b>Annexe 2 – Guide d’entrevue .....</b>	<b>ccix</b>
<b>Annexe 3 – Inducteur .....</b>	<b>ccxi</b>
<b>Annexe 4 – Livres de codes .....</b>	<b>ccxv</b>
<b>Annexe 5 – Certificat d’éthique .....</b>	<b>ccxvii</b>



## Liste des tableaux

Tableau I – Obstacles à la compréhension de l’agentivité .....	36
Tableau II – Femmes et actions (Lucas, 2009, p. 131).....	51
Tableau III – Présentation de différents cadres méthodologiques.....	76
Tableau IV – Présentation des outils de collecte .....	80
Tableau V – Catégories (thématisation des questions 8 et 9).....	88
Tableau VI – Catégories (thématisation de l’entrevue).....	91
Tableau VII – Données démographiques du sondage .....	104
Tableau VIII – Usages déclarés du manuel par les élèves .....	106
Tableau IX – Luttes féministes dans l’histoire .....	111
Tableau X – Pertinence du mouvement féministe actuel.....	117
Tableau XI – Données démographiques relatives aux entrevues .....	123

## Liste des figures

Figure 1 – Usages déclarés du manuel par les élèves.....	107
Figure 2 – Conceptions de la véracité du manuel.....	108
Figure 3 – Représentation du féminisme dans les manuels.....	109
Figure 4 – Agentivité dans les luttes féministes.....	109
Figure 5 – Pertinence des luttes féministes actuelles .....	110
Figure 6 – Luttes féministes dans l’histoire .....	113
Figure 7 – Différences entre garçons et filles (Q8) .....	115
Figure 8 – Pertinence du mouvement féministe actuel .....	116
Figure 9 – Différences entre garçons et filles (Q9) .....	118

Au petit bourgeon de vie qui pousse en moi  
Tu m'as accompagnée dans les derniers mois de ce grand projet  
Je t'accompagnerai pour la vie  
Ta maman qui t'aime

## Remerciements

Un doctorat, pourquoi ? Je ne compte plus le nombre de fois où l'on m'a posé cette question durant les six dernières années. À certaines étapes de ce grand projet, je me suis moi-même posé la question. Mais me voilà à la toute fin de l'aventure et le temps de l'introspection me permet peut-être de finalement y répondre ! La réponse se trouve dans toutes ces merveilleuses rencontres au fil des années. Ce n'est pas un hasard si l'enseignement de l'histoire me passionne. Lysiane Wegimont, enseignante d'histoire à l'École secondaire Des Sources, et Hélène Dupuis, au Cégep de Bois-de-Boulogne, y sont pour beaucoup.

Denyse Baillargeon, professeure en histoire des femmes à l'Université de Montréal, marque probablement le moment décisif de mon cheminement vers les études supérieures. Denyse, depuis la toute première fois où j'ai eu la chance de suivre tes cours au baccalauréat, tu as su susciter en moi la curiosité d'en savoir plus sur l'histoire des femmes, mais aussi éveiller mon désir de vouloir vulgariser cette fascinante épopée, trop souvent ignorée dans les récits historiques. Tout au long de ce parcours à tes côtés, du baccalauréat jusqu'au doctorat, tes conseils judicieux et ta grande rigueur m'ont permis de me questionner et de dépasser les lieux communs. À un niveau plus personnel, ta porte a toujours été ouverte. Cela m'a aidé à passer au travers des nombreux obstacles. J'espère que nous pourrons continuer nos longues discussions et je ne doute pas que nous aurons encore la chance de travailler ensemble.

Après ma maîtrise, une toute petite école privée, The Study, à Westmount, m'a offert une expérience en enseignement de l'histoire et de la géographie qui a certainement influencé mon parcours. Je remercie particulièrement Antonia Zannis, qui a cru en moi dès notre première rencontre et Marie-Ève Turcotte, ma collègue en univers social qui m'a tant appris. Je n'oublierai jamais toutes les élèves et collègues avec qui j'ai travaillé entre 2006 et 2010, des années très formatrices !

Durant la majeure partie de ces études doctorales, j'ai eu la chance de travailler pour le réseau THEN/HiER. Les opportunités offertes par le réseau ont eu un impact énorme sur le déroulement de cette thèse. Merci à Catherine Duquette, professeure à l'UQAC et amie ; j'ai énormément appris auprès de toi et je t'en suis reconnaissante. En 2011, grâce au programme

*Doctorant invité*, j'ai pu travailler avec l'extraordinaire Penney Clark ; honneur qui s'est renouvelé lors de mes visites subséquentes à Vancouver. *Thank you for everything Penney*. Je tiens aussi à remercier Anne Marie Goodfellow, coordonnatrice du réseau, pour son aide dans des dizaines de petites choses, mais aussi pour son amitié. J'ai eu cette chance inouïe, grâce à THEN/HiER, de travailler avec des sommités de partout au pays. Tous, à leur manière, ont contribué à élargir mes horizons et à faire de moi une meilleure chercheuse. S'il est impossible de les nommer tous ici, je souhaite tout de même remercier tous les membres du comité exécutif de même que tous les étudiants ayant participé au comité des étudiants des cycles supérieurs. Je suis fière d'avoir fait partie de cette grande aventure qu'a été THEN/HiER.

Merci à mes collègues en didactique à l'Université de Montréal : Vincent, Jessica, Alexandre, Élodie, Joëlle, Noémia, Anne, Assma, Ebtehal et à tous les autres que j'ai croisés au cours des années. Un merci aussi tout particulier à Nicole Gaboury, bien plus qu'une TGDE, qui accompagne les étudiants au doctorat tout au long du parcours avec professionnalisme, humour et une humanité hors pair.

Merci aussi à mes collègues au département des sciences de l'éducation de l'UQO, où je suis chargée de cours depuis plus de trois ans maintenant. Une pensée particulière pour Vincent, partenaire de vie ET partenaire professionnel. Merci à Martine pour l'accès à un local agréable où j'ai pu rédiger tout en rencontrant des étudiants partageant la passion pour l'éducation ; merci à Mylène, pour ton amitié et pour tes conseils ; merci à Stéphanie et à Andréanne ; vos portes toujours ouvertes m'ont souvent permis de calmer mes insécurités. Merci aussi à Norman, ton aide à la transcription des entrevues a été très utile et m'a permis de me concentrer sur l'analyse.

Merci à la Fondation Desjardins, au CRSH de même qu'à la FESP, qui, par leur appui financier, m'ont permis, pendant la plus grande partie de cette thèse, de me concentrer sur mes études. Merci aux enseignants qui m'ont ouvert les portes de leur classe et aux élèves ayant participé à ma collecte de données ; sans vous, rien de cela n'aurait été possible. Merci aux membres du jury de thèse, pour vos judicieux commentaires, qui ont sans contredit permis d'améliorer ce travail de longue haleine.

Le support de la famille est essentiel dans une aventure comme le doctorat. Je pense d'abord à mes parents, qui depuis ma tendre enfance m'ont accompagnée dans la réalisation de

mes rêves et m'ont toujours encouragée à persévérer, merci pour tout. Mon grand frère et ma belle-sœur, qui ont eux aussi vécu les aléas de la rédaction d'une thèse et de la parentalité ; merci pour vos encouragements.

Merci à ma grande amie Catherine : ton amitié a été, malgré tous les changements dans nos vies respectives, indéfectible. Toujours disponible, tu as été à maintes reprises mon écoute et mon appui, et comme si ce n'était pas suffisant, tu as toujours démontré de l'intérêt pour mes recherches.

Je tiens aussi à remercier la merveilleuse Monique. Depuis plus d'un an, mon petit garçon est extatique chaque matin à l'idée d'aller rejoindre ses copains de la garderie. Sachant qu'il est entouré d'amour, j'entame alors des journées de rédaction fructueuse en toute confiance.

Il reste encore trois personnes que je ne saurais oublier. Merci à Marc-André Éthier, qui est bien plus que mon directeur de thèse. Que de chemin parcouru depuis notre rencontre au département en 2010 ! Tu m'as accompagnée, écoutée, critiquée, tu as su me donner confiance et me faire redoubler d'efforts lorsque c'était nécessaire. Tu m'as guidée tout en m'offrant la liberté de ne pas toujours être d'accord. Tu as écouté mes doutes et mes espoirs et je n'en serais pas là sans ton soutien. J'ai très hâte d'avoir l'opportunité de travailler à nouveau avec toi.

Vincent, nos chemins se sont croisés il y a près de cinq ans, dans un couloir du département de didactique. C'était le début d'une grande et belle histoire d'amour qui me comble plus que je ne l'aurais cru possible. Les dernières années ont été chargées en émotions : doctorats complétés, nouveaux emplois, nouvelle ville, nouvelle maison et bientôt deux enfants ! Je sais que la vie nous réserve encore une panoplie de surprises. Le fait de te savoir à mes côtés me permet de les attendre avec confiance et sérénité.

Je réserve mes derniers mots pour mon petit Élie : mon coco, mon loulou, mon amour, mon petit coquin. Tes innombrables sourires et tes grandes prouesses émerveillent mon quotidien. Je t'aime plus fort que tout !

## Introduction

« Réclamer la visibilité des femmes dans l'histoire enseignée, c'est vouloir donner tout son sens au métier d'enseignant de cette discipline qui a toujours revendiqué une part essentielle dans la formation des citoyens » (Rouquier, 2003, p. 31).

Notre désir de comprendre la réaction négative de nos élèves par rapport au féminisme a d'abord motivé ce travail de recherche. Le constat que des jeunes filles du secondaire refusent de se dire féministe, mouvement qu'elles vont même jusqu'à dénigrer dans certains cas (Conseil du statut de la femme, 2009; Guindon, 1996), a éveillé chez nous une inquiétude et un besoin d'analyser notre pratique. La remise en question du féminisme n'est pas un phénomène récent, mais les messages véhiculés régulièrement par certains médias influencent un discours qui, de plus en plus, dévalorise les acquis et les revendications des groupes de femmes (Blais, 2009; Richer, 2016). En classe, nous avons toutefois observé que l'apprentissage de l'histoire des femmes pouvait amener les élèves à reconsidérer leurs préjugés envers le féminisme.

Au Québec, les débats entourant l'enseignement de l'histoire s'articulent en général autour de la question nationale (Boutonnet, Cardin et Éthier, 2012). Cette situation entraîne malheureusement la mise au rencart de questions importantes sur d'autres éléments de contenu, comme la présence des femmes (et autres groupes minoritaires) dans le programme, et sur les aptitudes que l'on cherche à développer chez les élèves à travers le cours d'histoire. Par exemple, dans quelle mesure le cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté contribue-t-il à outiller les élèves par rapport aux enjeux pour l'égalité entre les hommes et les femmes ? Leur permet-il d'analyser ces problématiques de façon critique ? Ces questions sont à la base même de la réflexion qui a déclenché ce projet de recherche.

La réforme pédagogique au Québec offre un terrain de choix pour cette étude. Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire s'intéresse aux changements sociaux et identifie l'action humaine comme potentiellement porteuse de changements (MELS, 2006, p. 23). Ce faisant, les élèves sont amenés à réaliser

le rôle qu'ils peuvent eux-mêmes jouer comme acteurs dans la société. Durant les deux dernières années, une réflexion par rapport au programme d'histoire nationale lié à la réforme a été mise en place et un projet-pilote de refonte du programme est à l'essai dans quelques écoles durant l'année scolaire 2015-2016. À la lecture du rapport final de la consultation à l'origine de ce possible programme, il apparaît que les questions centrales à ce projet de thèse demeurent importantes. En effet, Beauchemin et Fahmy-Eid (2014) répètent à cinq reprises dans le rapport final de la consultation la nécessité de faire une plus grande place aux « rapports sociaux de sexe » en histoire nationale. Par ailleurs, malgré la volonté d'abandonner la compétence liée à la citoyenneté, les auteurs soulignent que « si l'idée de participation sociale, si chère à nos sociétés, a un sens, c'est bien dans une discussion commune du passé qu'elle le trouve » (p. 2).

À la veille du remplacement probable des manuels scolaires utilisés en classe depuis 2006, il est dommage de constater que ces derniers ont été peu analysés (Éthier et Lefrançois, 2011). Faut-il rappeler que les manuels, bien qu'ils soient fréquemment critiqués pour leur manque de flexibilité (Loewen, 1996), demeurent utilisés par une majorité d'enseignants, surtout en histoire (Bain, 2006; Boutonnet, 2013; Kobrin, 1996) ? C'est pour cette raison que nous transposons nos questionnements à cet outil didactique : comment les élèves interagissent-ils avec les manuels d'histoire lorsqu'il est question des luttes des femmes pour l'égalité ?

Avec l'étude de ce cas particulier, nous souhaitons contribuer à faire avancer les connaissances générales sur la relation des élèves aux manuels scolaires, sur les conceptions du féminisme chez les adolescents et sur les questions liées au genre dans l'enseignement de l'histoire.

Le premier chapitre de cette thèse dresse un portrait du contexte social et scientifique dans lequel s'insère la recherche. Le cadre conceptuel vient par la suite établir les bases théoriques sur lesquelles se fonde la recherche. Le troisième chapitre présente la méthodologie adoptée afin de parvenir à une contribution originale. Les résultats sont présentés dans le quatrième chapitre et discutés dans le chapitre final.



## CHAPITRE 1 : Problématique

Dans le cadre de ce premier chapitre, nous présenterons un survol du contexte social qui motive ce travail de recherche. Après avoir démontré l'influence médiatique dans le rejet du féminisme chez les élèves, nous aborderons le rôle de la classe d'histoire et d'éducation à la citoyenneté dans le développement d'une pensée critique permettant de mieux analyser les enjeux pour l'égalité homme-femme. Ensuite, un examen plus poussé du programme actuel, plus particulièrement de la progression des apprentissages, nous amènera à remettre en question les orientations des débats qui occupent l'espace médiatique depuis les débuts de la réforme. Puis, un regard sur les recherches actuelles en didactique de l'histoire portant sur les manuels ainsi que sur les élèves et l'histoire des femmes permettra de mieux définir nos objectifs dans le cadre de cette thèse.

### 1.1 Le contexte social

#### 1.1.1 L'antiféminisme

Si nous en connaissons encore trop peu sur les représentations des élèves du secondaire sur le féminisme, quelques recherches nous permettent toutefois d'en dresser un portrait pour le moins inquiétant. À une question sur l'importance du féminisme posée par la didacticienne Opériol (2013) à ses élèves suisses, une majorité de réponses rejoignent celle-ci : « l'image de la féministe, que la plupart des gens ont, c'est la révolutionnaire, qui est complètement folle et qui... dans les années 1960-70 [...] a gagné des droits. On a l'impression que c'est acquis ».

Au regard de la situation actuelle en matière d'égalité homme-femme, ces déclarations nous apparaissent comme déconnectées de la réalité. Si l'intention ici n'est pas d'énumérer toutes les causes féministes qui touchent le quotidien des élèves (et la société en général), force est de constater que ces enjeux ne manquent pas. Quelques chercheurs ont par exemple commencé à documenter ce qu'ils appellent une « culture du viol », décrite comme un phénomène plus qu'inquiétant : les violeurs sont présentés comme victimes, les réelles victimes sont blâmées et la violence du viol est minimisée ou

dédramatisée (Aronowitz, Lambert et Davidoff, 2012; Brownmiller, 1975; Hayes, Lorenz et Bell, 2013; Robert, 2013). D'autres enjeux sont aussi prédominants. La remise en question des acquis en ce qui concerne le contrôle de la reproduction et l'avortement, les attaques mesquines contre les femmes en position d'autorité, l'hypersexualisation, la pornographie, les taux élevés de violence conjugale envers les femmes, la très faible présence de femmes dans les hautes sphères sociales, la prédominance des femmes dans les emplois de type précaire, la difficulté de trouver des places en garderie, etc., sont autant d'exemples montrant que la lutte pour l'égalité est loin d'être terminée (Baillargeon, 2012; Conseil du statut de la femme, 2013a, 2013b)

L'actualité des dernières années a par ailleurs regorgé de situations touchant différents enjeux féministes. Pensons d'abord au projet de Charte québécoise des valeurs qui a fait resurgir, à travers la question de la laïcité, un débat social sur les libertés religieuses et vestimentaires, touchant particulièrement les femmes musulmanes (Porter, 2013). L'an dernier, l'affaire Ghomeshi – un animateur de télévision accusé de violence envers des femmes – a déclenché un mouvement de dénonciation des agressions sexuelles sur les réseaux sociaux (Boileau, 2014). L'espace médiatique accordé aux luttes féministes a aussi été occupé entre autres par les frasques du groupe FEMEN et par le discours d'une jeune actrice anglaise, Emma Watson, nommée ambassadrice de bonne volonté par l'ONU Femmes et qui invite les jeunes filles et garçons à rejoindre la cause de l'égalité homme-femme (Navarro, 2014)<sup>1</sup>. Mentionnons aussi que deux ministres du gouvernement libéral actuel, incluant la ministre de la condition féminine, ont déclaré récemment qu'elles ne se considéraient pas féministes (Richer, 2016).

Comment expliquer la réaction d'une élève appuyée par ses camarades lorsqu'elle déclare : « quand on me parle de féminisme, je me braque ! » (Opériol, 2013) ? Le discours antiféministe est actuellement prisé par de nombreux médias qui dressent un portrait peu flatteur du mouvement féministe ou discréditent ce dernier de façon plus ou moins explicite (Blais et Dupuis-Déri, 2008). En effet, plusieurs spécialistes parlent de *backlash* (Faludi, 1991) pour décrire le rejet des valeurs féministes et le réquisitoire que subissent les

---

<sup>1</sup> D'autres événements peuvent aussi être mentionnés comme la réplique d'une journaliste canadienne à des propos dégradants envers les femmes lancés par des partisans de sports (Pelletier, 2015).

mouvements féministes depuis les années 1980 (Dumont, 2008; Dumont et Lanthier, 1998). Selon Faludi (1991), les médias de masse ont contribué au premier chef à répandre des stéréotypes non fondés sur le malaise des femmes « libérées » par les gains du féminisme. Plus récemment au Québec et ailleurs, les groupes masculinistes ont adopté un discours parfois haineux imputant le malaise des hommes aux victoires féministes (Blais, 2009; Descarries, 2005). N'oublions pas que les jeunes qui fréquentent les classes du secondaire n'évoluent pas dans un cocon et que les médias sont omniprésents dans leur vie. Sans croire que le message sur les femmes envoyé par les médias est homogène, il est tout de même utile de questionner certains modèles récurrents.

L'antiféminisme peut se présenter sous différentes formes, mais il « s'articule au féminisme dont il se voudrait l'antidote et la conjuration » (Bard, 1999, p. 8). Ainsi, il s'attaque à l'égalité des sexes, la présentant comme une menace à l'ordre social (Descarries, 2005); il remet en question les avancées en matière de droits des femmes en disant que la « lutte est terminée » ou que « les féministes sont allées trop loin ». L'antiféminisme n'est pas un phénomène nouveau, chacune des « vagues » du féminisme ayant été suivie par une réponse réactionnaire. Depuis les années 1980, l'analyse des contenus médiatiques aux États-Unis comme au Canada révèle un *backlash* antiféministe particulièrement virulent (Blais et Dupuis-Déri, 2008). Les mouvements féministes, bien qu'étant pluriels et divers, autant dans leurs actions que dans les principes qu'ils défendent, sont généralement présentés comme formant un tout homogène. Lorsqu'ils sont évoqués dans les médias, les débats et les tensions entre féministes servent à souligner la soi-disant faiblesse d'un mouvement non-unifié ou à départager le « bon » féminisme d'un féminisme considéré comme « radical » ou « dangereux » (Zancarini-Fournel, 2005).

L'antiféminisme prend aussi souvent une forme masculiniste. Depuis plus d'une décennie, des groupes d'hommes qui, comme *Fathers for Justice*, fondent généralement leurs arguments sur une propagande haineuse et antiféministe, ont réussi à obtenir une vitrine pour propager leurs idées, malgré leur « faible ancrage dans la population » (Dufresne, 1998, p. 133).

Si les masculinistes reçoivent une grande attention médiatique, ils n'en sont pas pour autant présentés comme particulièrement crédibles, sauf à quelques exceptions. Toutefois, le discours antiféministe ne se limite pas à ces quelques groupes prétendant défendre les

droits des hommes (ou des pères), mais il s'infiltrer plus discrètement dans les médias<sup>2</sup>. C'est ce que Descarries (2005) appelle l'antiféminisme « ordinaire » qu'elle considère comme loin d'être inoffensif. Plus sournois, ce discours « laisse croire que les femmes, comme les hommes, ont davantage perdu qu'elles n'ont gagné à travers les luttes féministes ou que le coût des nouveaux rapports sociaux est plus élevé que les gains » (p. 141)<sup>3</sup>.

Ce même discours tend aussi à prôner une division stricte des identités de genre. Le féminisme aurait dépourvu les hommes d'une « virilité » les définissant et aurait détourné les femmes vers d'autres désirs que la maternité, un aspect censé être lié de façon intrinsèque à leur féminité. Ce discours naturaliste est en particulier présent dans le prétendu postféminisme par lequel les femmes sont invitées à « reprendre possession » de leur féminité (Dumont et Lanthier, 1998)<sup>4</sup>.

Souvent caché sous une apparence humoristique ou sous des commentaires qui peuvent paraître banals, l'antiféminisme trouve ses racines dans « de grands cas de figure qui [...] travestissent [la présence des femmes dans l'histoire] et leurs expériences en « danger public » pour récuser l'égalité des sexes » (Descarries, 2005, p. 138). Descarries identifie par ailleurs quatre « archétypes » féminins présents dans la mémoire collective : la femme « pêcheresse »; la femme « faible », la femme « objet » et la femme « rivale ». Ce dernier cas est aussi identifié par d'autres chercheuses comme étant particulièrement

---

<sup>2</sup> Faludi (1991) rappelle aussi: « *Le backlash* n'est pas une conspiration avec des agents en poste contrôlés par un organe central. Les gens qui le prônent ne sont pas nécessairement conscients du rôle qu'ils y jouent, plusieurs se considérant même féministes. De manière générale, son fonctionnement est diffus, internalisé et changeant ». Traduction libre de: « The backlash is not a conspiracy, with a council dispatching agents from some central control room, nor are the people who serve its ends often aware of their role; some even consider themselves feminists. For the most part, its workings are encoded and internalized, diffuse and chameleonic » (p. 13).

<sup>3</sup> Voir par exemple le texte de Caroline Marcotte (publié le 23 mars 2012) dans *La Presse* où elle écrit : « Comme la majorité des femmes de ma génération, la seule chance que j'ai, c'est d'être complètement débordée, d'avoir sur mes épaules la responsabilité et le poids des batailles qui ont été menées, et de devoir les assumer. À trop vouloir, la ligne de l'équilibre a été dépassée, tellement que le choix et la liberté pour lesquels nos grand-mères se sont battues, on ne l'a plus. La femme a tellement voulu d'espace, on a fini par lui donner ».

<sup>4</sup> Voir encore le texte de Marcotte (2012) qui est symptomatique de ce discours : « La femme n'est pas faite pour aller conquérir des terres, défricher et se tenir debout devant l'ennemi. Les hommes sont faits droits et carrés, musclés, ils n'ont pas d'hormones qui change leur humeur aux trois jours, ils résistent mieux au stress, la nature les a faits comme ça, leur a donné les atouts pour remplir leur fonction dans la vie. Les femmes, nous sommes faites en rondeurs, en douceur, en patience, en capacité à gérer toutes sortes de circonstances. Nous sommes les bras réconfortants, celles qui tiennent le fort, la chaleur qui accueille à la maison, celles à qui on a fait don de la capacité de porter, nourrir et soigner les enfants ».

prisé par les médias : « le mouvement féministe a généralement été dépeint par les médias de masse comme un rassemblement de femmes irrationnelles, enragées et sexuellement frustrées, ou encore comme un club de lesbiennes détestant les hommes » (Blais, 2009, p. 48).

Plusieurs recherches états-uniennes ont d'ailleurs identifié ce dernier facteur comme ayant une influence importante sur la volonté de s'identifier au féminisme chez des étudiantes de niveau collégial (Buschman et Lenart, 1996; Rudman et Fairchild, 2007; Williams et Wittig, 1997) et de niveau secondaire (Colley, 2015). Ces études soulignent que les étudiantes ne remettent généralement pas en question les avancées féministes, mais refusent le plus souvent de s'identifier à ce mouvement. Elles attribuent leur refus à l'image négative accolée au féminisme (Buschman et Lenart, 1996, p. 63). Les stéréotypes associés aux féministes sont multiples : celles-ci sont décrites comme peu attrayantes, frigides, colériques, lesbiennes. Plusieurs étudiantes croient que le fait de s'identifier à ce mouvement amenuisera leurs chances de plaire aux hommes ou mènera à un ostracisme social (Rudman et Fairchild, 2007).

Il semble clair que le discours antiféministe exerce réellement une influence sur les perceptions des jeunes. Au Québec, Guindon (1996) constate que les jeunes femmes ne souhaitent pas un retour en arrière, mais ont tendance à dénigrer le mouvement féministe. Une enquête plus récente, réalisée auprès de plus de 1 500 jeunes Québécois de 15 à 25 ans (Conseil du statut de la femme, 2009) révèle plusieurs traces d'antiféminisme. Ces jeunes, garçons comme filles, jettent en général un regard positif sur les luttes féministes dans le passé, mais plusieurs n'y voient plus une lutte souhaitable dans le contexte actuel : « Je ne crois pas que le féminisme extrême a encore sa place... Je ne pense pas que bruler des soutiens-gorge [sic] sur la place publique va mener à quelque chose ! » (Citée dans Conseil du statut de la femme, 2009, p. 31).

Ce dernier exemple nous amène à discuter des mythes historiques qui ont aussi la vie dure dans les perceptions du féminisme. Les distorsions, tel que l'explique Descarries (2005), sont nombreuses. Pensons à la tendance à entretenir une certaine nostalgie d'un passé à l'intérieur duquel hommes et femmes connaissaient « leurs rôles respectifs ». Aussi commun, l'affirmation selon laquelle le Québec formerait une société matriarcale dans laquelle les hommes auraient toujours eu de la difficulté à s'exprimer.

Levstik (1998) souligne le pouvoir des mythes sur la conscience historique associée au féminisme ; les images que les élèves se font du mouvement à travers l'histoire influencent en particulier leur perception des enjeux actuels en matière d'égalité homme-femme. Il nous semble donc évident que l'histoire scolaire a un rôle à jouer afin d'aider les élèves à développer leur esprit critique. Toutefois, ce travail n'est certes pas simple. Les élèves dans nos classes ne vivent pas en vase clos et les discours présents tant dans les médias qu'à la maison influencent leurs idées. L'école, et particulièrement la classe d'histoire, a pour objectif d'éveiller l'esprit critique des élèves, mais la tâche est complexe lorsque les médias occupent une place si importante dans la vie des adolescents (Wineburg, 1991). Le pédagogue Freire (1974) rappelle : « Il est parfois difficile d'appliquer une pédagogie conscientisante parce que les mythes sont si intégrés inconsciemment chez les élèves qu'il y a souvent une réaction négative au départ (fuite) » (p. 150). Qui plus est, encore faut-il que les programmes d'histoire et les manuels fassent place aux femmes et aux problématiques liées à l'égalité homme-femme. Qu'en est-il au Québec dans le cadre du programme de formation ?

### 1.1.2 Le programme et l'égalité homme-femme

Au Québec, à la suite d'une réforme d'envergure entamée en 1997 et s'appliquant aux ordres primaire et secondaire (pour toutes les matières), le programme d'histoire se base sur le développement des compétences (MELS, 2006; Ministère de l'Éducation, 1997). Portant le nouveau nom d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*, il comporte trois compétences disciplinaires qui reflètent une volonté d'amener les élèves à établir des liens entre leur présent et l'étude de l'histoire.

Dans la première compétence, les réalités sociales actuelles deviennent des objets d'interrogation ; se tournant vers l'histoire pour obtenir une réponse à leurs questions (compétence un), les élèves doivent formuler des hypothèses. C'est à travers la méthode historique (compétence deux) que les élèves sont amenés à consulter des sources multiples. L'analyse et l'interprétation critiques de celles-ci devraient leur permettre d'expliquer les phénomènes historiques. Alors armés d'une meilleure compréhension du passé et du rôle de l'action humaine dans les changements sociaux, les élèves sont invités à un retour vers

le présent où ils doivent prendre position sur des enjeux citoyens (compétence trois). Nous relevons dans cette troisième compétence une finalité particulièrement intéressante, celle de « reconnaître l'action humaine comme moteur du changement social » (MELS, 2006, p. 24). Cet aspect, qui se répète à plusieurs reprises dans la description des objectifs généraux du programme, place clairement les luttes sociales au cœur du nouveau curriculum.

Dans le cadre de cette thèse, nous nous concentrerons sur le programme d'histoire nationale, soit celui du deuxième cycle du secondaire (troisième et quatrième secondaire). À cette étape de leur cheminement, les élèves du secondaire devraient en théorie percevoir le rôle des agents historiques dans l'évolution démocratique, ce qui devrait en retour les inciter à se percevoir eux-mêmes comme agents potentiels de changement :

« Au deuxième cycle du secondaire, les compétences se complexifient : les élèves sont invités à faire preuve d'une plus grande empathie envers les acteurs et les témoins de l'époque lorsqu'ils interrogent les réalités sociales ainsi que d'une capacité d'analyse accrue et d'un raisonnement plus nuancé lorsqu'ils les interprètent. Ils sont également amenés à s'intéresser aux enjeux qui interpellent la société québécoise, à comprendre et, éventuellement, à assumer la responsabilité qu'ils ont, comme citoyens, de participer à des débats de société » (MELS, 2006, p. 4).

De surcroît, la structure du programme actuel prévoit une année durant laquelle la matière est vue de manière chronologique, suivie d'une année durant laquelle cette étude se fait de façon thématique (les thèmes étant : population et peuplement, économie et développement, culture et mouvements de pensée, pouvoir et pouvoirs, un enjeu actuel). Lors de leur deuxième année, les élèves devraient être davantage en mesure de problématiser et faire des liens avec le contexte qui leur est contemporain.

Même si ce programme est relativement récent, il a été l'objet de maintes critiques (voir 1.1.3 et 1.1.4) qui ont culminé par une consultation publique. La première partie d'un nouveau programme d'histoire nationale a d'ailleurs été mis à l'essai en troisième secondaire pendant l'année scolaire 2015-2016 (une autre partie sera mise à l'essai, en 2016-2017, pour la quatrième secondaire, laquelle constitue la deuxième année de ce programme). Si les détails de ce programme ne sont connus que par les participants au projet-pilote, on peut tout de même imaginer – et, dans le cas qui nous concerne, espérer –

qu'il s'inspire de certaines recommandations du rapport ayant suivi la commission demandant que l'intégration du genre soit une priorité<sup>5</sup> :

« Enfin, un troisième consensus concerne l'étude de l'histoire des femmes et des rapports sociaux de sexe. [...] Il semble [...] aux yeux du comité que 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 futur programme. 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).

Comme expliqué précédemment, il est impossible de savoir si cet élément a réellement été pris en compte dans le programme à l'essai. Rien n'indique non plus quand et comment ce possible nouveau programme entrera en vigueur dans les écoles. Entretemps, c'est toujours le programme de 2006 qui est enseigné dans la très vaste majorité des écoles secondaires de la province. Et ce programme, malgré ses ambitions, accorde une très maigre place aux rapports de genre dans l'histoire. Cette constatation est d'autant plus manifeste après examen de la progression des apprentissages proposée en complément au programme et mettant l'accent sur les connaissances à maîtriser (MELS, 2011).

### 1.1.3 La progression des apprentissages

En 2010, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a annoncé des changements dans le cadre d'évaluation des apprentissages y intégrant dorénavant l'évaluation des connaissances (MELS, 2010). Pour ce faire, il propose dans chaque matière et pour tous les niveaux des listes d'éléments de connaissance déclarative à maîtriser par les élèves (MELS, 2011). Pour certains enseignants, cette liste devient alors l'outil principal servant à planifier leurs cours (Boutonnet, 2013).

L'analyse des pages du programme original en matière de contenus disciplinaires – tout autant que celle de la progression des apprentissages – met toutefois en lumière un curriculum encore basé sur une histoire factuelle et majoritairement événementielle. Par ailleurs, en se questionnant de façon plus spécifique sur l'inclusion de problématiques liées

---

<sup>5</sup> Nous avons d'ailleurs contribué à cette consultation en émettant notre avis qui a été récemment publié dans un collectif regroupant des contributions reflétant divers orientations par rapport à l'enseignement de l'histoire (Brunet, 2015b).



au genre ou encore sur la présence des femmes, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, le portrait qui se dresse est bien différent de celui qu'auraient pu laisser imaginer les objectifs du programme (Brunet, 2013).

En plus d'apparaître de manière superficielle dans les deux premiers chapitres de troisième secondaire (division des rôles selon le sexe dans les sociétés autochtones, Filles du roi en Nouvelle-France), elles disparaissent complètement pour les trois chapitres suivants (changements d'empire, luttes et revendications dans la colonie britannique, formation de la fédération canadienne). On ne retrouve les traces de leur rôle dans l'histoire qu'au chapitre six, celui s'intéressant à la modernisation de la société québécoise. Le féminisme est alors partie prenante du contenu, mais il arrive tel un cheveu sur la soupe. Les chapitres précédents n'ayant fait aucune place à l'oppression vécue par les femmes dans l'histoire, il est difficile de voir comment les élèves pourraient vraisemblablement comprendre les origines du féminisme et le contexte patriarcal dans lequel s'insère cette quête des droits. Comme le note Ernot (2006), « l'histoire telle qu'elle est présentée aux élèves est en grande partie un résultat [...] [;] faute de temps ou parce que trop complexes, les événements sous-jacents sont rarement évoqués » (p. 231).

À l'exception de la loi sur l'équité salariale qui apparaît dans la ligne du temps proposée à l'intérieur du programme, les femmes sont absentes du chapitre sept (les enjeux de la société québécoise depuis 1980). Le constat est le même pour la totalité des éléments de connaissance reliés à la compétence citoyenne, et ce, dans tous les chapitres, pour les deux années du cycle. Pourtant, comme le souligne Bernard-Powers (1996), dans une démocratie qui se targue d'être représentative, l'apprentissage des compétences citoyennes ne peut se faire sans inclure des méthodes d'enseignement et des textes historiques qui font place aux questions de genre.

Le bilan de cette courte analyse des contenus disciplinaires n'est pas reluisant. Malgré les visées établies par le nouveau programme depuis 2008<sup>6</sup>, il semble difficile, en se fiant aux connaissances historiques à maîtriser, de voir comment les élèves pourraient « saisir [une réalité sociale du présent ou du passé] dans la durée en considérant des éléments de

---

<sup>6</sup> Le nouveau programme a débuté en 2006 en première secondaire. Le programme d'histoire nationale a donc, quant à lui, commencé deux ans plus tard, alors que ces élèves arrivaient en troisième secondaire.

continuité et de changement » (MELS, 2006, p. 11). En effet, les éléments qui permettraient potentiellement aux élèves de faire des liens entre le présent et le passé ou encore d’appréhender l’agentivité des femmes dans toutes les sphères de la société sont quasi inexistants.

Et pourtant, les nombreux débats sur le nouveau programme ne portent généralement pas sur les inconsistances entre ses objectifs et son contenu, mais plutôt sur son contenu comme n’étant pas suffisamment « national » ou politique. Un regard plus en profondeur sur ces débats nous permettra de mieux cerner nos intentions dans le cadre de cette thèse.

#### 1.1.4 Les débats autour du programme

« J’aimerais qu’on m’explique pourquoi on enseigne sans état d’âme l’histoire des femmes, des Noirs, des Amérindiens, des groupes ethniques – des récits tout aussi ponctués de défaites et d’humiliations –, alors qu’on escamote l’histoire du Québec commune à tous ? Comme si les jeunes Québécois sur les bancs de nos écoles n’avaient pas de racines » (Lachance, 2012).

La citation ci-dessus, tirée d’un article du *Devoir*, apparaît en contradiction avec l’analyse effectuée précédemment et avec d’autres enquêtes similaires (Lefrançois, Éthier et Demers, 2010). Lachance n’est néanmoins pas la seule à dénoncer la supposée « dénationalisation » du programme d’histoire du Québec. Depuis plusieurs années, l’enseignement de l’histoire dans les écoles est une source de débats : historiens, didacticiens, enseignants et journalistes ont tous une opinion sur ce qui devrait être enseigné dans les classes d’histoire. Vue comme un lieu de transmission de la mémoire collective, la classe d’histoire nationale est en général celle qui donne prise au plus grand nombre de critiques (Bédard et Chevrier, 2008; Bédard, Comeau, Graveline et Laporte, 2013). Au Québec, le nouveau programme d’histoire et d’éducation à la citoyenneté de troisième et quatrième secondaire s’est attiré les foudres de plusieurs, et ce, à de nombreuses reprises et bien avant la récente consultation (Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014). Plus que les autres matières scolaires, c’est le contenu du nouveau programme d’histoire qui fait les manchettes médiatiques (Boutonnet et coll., 2012; Cardin, 2010).

Plusieurs, dont plus particulièrement la *Coalition pour l’histoire*, lui reprochent de faire peu de place aux grands événements « fondateurs » de la nation québécoise, laissant ainsi les élèves désorientés devant une histoire trop peu construite (Bouvier, 2007; Comeau,

2007; Lachance, 2012). Dans ce débat à forte saveur nationaliste, c'est le contenu qui est au banc des accusés : selon certains, trop de « multiculturalisme » et trop de rectitude politique empêcheraient les élèves de développer leur identité québécoise (Bédard et Chevrier, 2008; Bock-Côté, 2007), et ce, même bien après la mise en place de la progression des apprentissages (Bédard et coll., 2013). Il n'est donc guère surprenant que le porte-parole principal de la Coalition pour l'histoire, Éric Bédard, soit lui-même non seulement un historien nationaliste, mais qu'il relègue la place de l'histoire des femmes et du genre à la portion congrue de ses propres écrits (Dumont, 2012; Lévesque, 2013). D'ailleurs, Bédard et ses acolytes s'attaquent aussi à la prétendue absence de la recherche en histoire politique – et de l'enseignement de celle-ci – au niveau universitaire<sup>7</sup>, une absence qu'ils considèrent responsable du piètre état dans lequel se trouvent, à leur avis, les connaissances des élèves en histoire (Bastien, 2011; Beauchemin, 2013; Bédard, 2011). La recherche en histoire sociale (histoire du genre, des femmes, des ouvriers, etc.) provoque, chez certains historiens, la crainte de perdre leur statut, une crainte qui rappelle le *backlash* antiféministe. Par conséquent, ils dénoncent ce qu'ils appellent « l'hégémonie » de l'histoire sociale et attaquent les recherches d'historiens de ce courant comme n'ayant pas la même valeur que les leurs<sup>8</sup>. De plus, ils affirment que cette histoire sociale a envahi les programmes d'histoire au primaire et au secondaire, dorénavant épurés, disent-ils, de tout contenu politique (Bédard et coll., 2013).

Que penser de ces débats, alors que les heures d'enseignement de l'histoire ont presque doublé depuis la réforme et que l'étude de l'histoire nationale, comme mentionnée précédemment, s'étale sur deux années ? Le contenu y demeure par ailleurs fortement politique et les changements à la trame narrative, encore minimes. Nous ne pouvons nous empêcher de voir dans les critiques de l'enseignement de l'histoire nationale au Québec une sorte de nostalgie d'un passé « incontesté » qui n'a pourtant jamais existé (Evans, 2004; Moreau, 2004)<sup>9</sup>. Qui plus est, force est de constater que de telles critiques remettent en

---

<sup>7</sup> Plus particulièrement dans la formation des maîtres. Voir Lavallée (2013).

<sup>8</sup> Ce dénigrement du travail de nombreux historiens n'a pas manqué de provoquer une réponse rappelant le caractère bel et bien national et politique des recherches en histoire sociale, ainsi que leur valeur scientifique (Baillargeon, 2011, 2013; Bienvenue et Hubert, 2013).

<sup>9</sup> Ce débat, sous tous ses aspects, n'est pas unique au Québec. Moreau (2004) rappelle l'existence du mythe très répandu qu'il existait, avant 1960, une trame historique commune et cohérente, qui a ensuite été « détruite » par les demandes de « minorités » (entre autres : femmes, Afro-américaines, autochtones)

question les efforts consentis par plusieurs pour intégrer, à l'histoire enseignée, des groupes trop longtemps ignorés des versions traditionnelles et officielles, dont celle de la moitié de l'humanité, les femmes. En outre, de nombreux chercheurs rappellent les risques de la dérive idéologique associée à un enseignement patriotique de l'histoire (Cardin, 2013; Éthier, 2013; Laville et Dagenais, 2012; Lefrançois et coll., 2010; Proulx, 2013).

Il faut toutefois pousser encore plus loin la réflexion pour réaliser que ce débat ne touche pas uniquement le contenu historique étudié en classe. En effet, comme le soulignent Laville et Dagenais (2007), la méthode pédagogique prônée par la réforme entre en conflit avec la vision factuelle et positiviste de l'histoire. Il va sans dire qu'une histoire enseignée comme une trame historique déterminée laisse peu de place à la problématisation, à l'analyse et à l'interprétation, pourtant à la base même de la méthode historique (Éthier, 2013). En d'autres mots, ce qui dérange le plus dans ce nouveau cours d'histoire est sans doute la place donnée à l'élève dans le développement de sa propre pensée historique : ce dernier est en effet invité à participer à la démarche d'apprentissage en réfléchissant aux enjeux de la société actuelle et en tentant de trouver des réponses à ses questions, entre autres à l'aide de la comparaison de différentes sources historiques. Théoriquement, il n'a plus à croire, mémoriser et restituer un récit national dans lequel les interprétations sont préalablement choisies. Ce changement de paradigme, réclamé depuis longtemps par les didacticiens, ne se limite pas au Québec (Bouhon, 2009; Boutonnet et coll., 2012; Coron, 1997; Laville, 1984; Moniot, 1993; Moreau, 2012; Segal, 1993; Seixas, 2000; Wineburg, 2000).

Dans ce contexte, n'y a-t-il pas lieu de se questionner sur l'application réelle des programmes d'histoire, plutôt que de spéculer sur ce que les élèves en retirent (ou n'en retirent pas)? Il s'agit donc, selon nous, de dépasser les débats répétitifs et de chercher à comprendre comment travaillent les élèves en histoire. En histoire nationale, parviennent-ils à saisir l'impact des choix faits par les acteurs historiques? Utilisent-ils les

---

cherchant à faire leur place dans l'histoire enseignée. De nos jours, les critiques, souvent associées à la droite républicaine, s'indignent d'un enseignement de l'histoire supposément chaotique et fragmenté contribuant à la désintégration de la société états-unienne (Nash, Crabtree et Dunn, 2000). Au Canada, le même type d'arguments se retrouvent dans *Who Killed Canadian History*, écrit polémique, au titre évocateur, de Granatstein (1998).

connaissances historiques présentées en classe de manière à mieux envisager leur propre réalité ? Même si notre problématique se tourne plus spécifiquement vers les femmes et le féminisme, nous estimons qu'elle pourrait fort bien s'appliquer à l'étude de réalités sociales multiples. Dans la section suivante, nous préciserons davantage le contexte scientifique dans lequel s'insère cette thèse.

## **1.2 Pertinence scientifique**

### 1.2.1 Les effets réels de la réforme encore peu connus

Il ne faudrait pas oublier qu'au-delà de l'analyse d'un programme, il y a son application réelle en classe, au niveau de l'enseignement et au niveau de la réception des élèves. Quelques recherches effectuées depuis la réforme auprès d'enseignants ont révélé que ces derniers ne se sentaient pas toujours assez outillés pour permettre le développement des compétences et qu'ils conservaient pour la plupart des pratiques magistrocentrées (Boutonnet, 2013; Demers, 2012; Karwera, 2012; Lanoix, 2015; Moisan, 2010). Par ailleurs, d'autres recherches ont permis de constater que les manuels publiés depuis l'instauration du nouveau programme de formation comprennent des lacunes, tant au niveau des activités que des récits proposés. Ces obstacles nuisent à l'atteinte des objectifs ambitieux liés au développement de la pensée historique (Boutonnet, 2009; Lefrançois, Éthier et Demers, 2011; Lévesque, 2011).

Et qu'en est-il des élèves ? Les élèves se perçoivent-ils comme agents historiques potentiels après avoir suivi le cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, l'un des objectifs clairement explicités dans le programme de formation ? À ce sujet, la recherche de Duquette (2011) sur la pensée et la conscience historique offre quelques pistes de réponse fragmentaires, même si le dispositif créé pour l'enquête servait à confirmer une théorie, et non à étudier la réalité de la classe d'histoire. Une autre recherche en cours, celle-là portant sur la conceptualisation chez les élèves en histoire (Bouvier et Chiasson, 2013; Chiasson et Bouvier, 2012), affirme qu'élèves comme enseignants éprouvent des difficultés à lier l'étude du passé aux réalités actuelles. Un travail reste donc à accomplir

pour mieux comprendre comment l'interaction des élèves avec les contenus historiques influence leur capacité à évaluer de façon critique le monde qui les entoure.

### 1.2.2 Les manuels

« Traversant l'essentiel du temps de formation total du plus grand nombre, [les manuels] ont tout le loisir d'alimenter les clichés ou les représentations durables que les élèves, en quête de référents identitaires, se feront de tel phénomène ou de tel groupe social » (Mang, 1995, p. 279).

Malgré les critiques qui l'assaillent (fausse objectivité, manque de flexibilité), le manuel demeure un outil prisé dans la classe d'histoire. En effet, plusieurs enseignants s'y fient souvent plus qu'au programme (Lenoir, Roy, Rey et Lebrun, 2001; Paxton, 1999; Vynecky, 1992), et ce, particulièrement au début de leur carrière (Boutonnet, 2013). Pour les élèves, la relation avec le manuel est contradictoire : ils le trouvent le plus souvent inintéressant et monotone, mais ne voudraient pas s'en départir, car il est perçu comme le reflet d'une vérité objective (Bain, 2006).

De nombreux enseignants partagent par ailleurs cette vision. Ceux-ci, parfois inconsciemment, contribuent à forger l'image d'impartialité du manuel (Loewen, 1996; Luke, de Castell et Luke, 1983). Ils s'en servent même pour donner du poids à leurs propos, en les illustrant à l'aide du texte ou des documents du manuel (Boutonnet, 2013). La relation avec le manuel d'histoire est aussi plus forte que dans d'autres disciplines. En effet, l'histoire n'étant pas expérimentale, le manuel est généralement le support à travers lequel l'élève est mis en relation avec l'objet d'étude (récit narratif, sources) (Moreau, 2004). Comme le rappelle Lavige (1984), « c'est un fait à ne pas négliger que le manuel est profondément inscrit dans notre tradition, dans notre culture[;] les professeurs veulent des manuels » (p. 81). S'intéresser au manuel, un outil ancré dans la réalité scolaire, est donc sans contredit légitime et important (Apple et Christian-Smith, 1991; Le Marec, 2011; Lenoir, 2006; Martineau, 2006).

L'analyse des manuels est aussi révélatrice des valeurs d'une société (ou du moins de celles que les auteurs ou les autorités responsables de l'éducation tentent d'inculquer) à un point précis dans l'histoire. Autant les choix des thèmes que la manière de les présenter

sont révélateurs. Évidemment, les omissions de certains thèmes nous en disent aussi long sur une société. Certains historiens utilisent d'ailleurs les manuels comme source historique pour mieux comprendre l'évolution de l'enseignement de l'histoire et, plus globalement, les choix qui définissent la version officielle de « la mémoire collective » (Clark, 2005).

Le manuel est donc un objet d'étude privilégié en didactique : de nombreux chercheurs, et ce, depuis plusieurs décennies, s'intéressent à cet outil. Le plus souvent, les études sur les manuels ont contribué à dénoncer l'absence flagrante de certains groupes sociaux dans les manuels ou encore les rôles stéréotypés attribués à ces groupes (par exemple: McAndrew, Oueslati et Helly, 2007). Les stéréotypes de genre présents dans les manuels ont également été scrutés à la loupe par les recherches féministes en éducation (Sadker et Zittleman, 2009). La place des femmes dans les manuels d'histoire est aussi un sujet qui a été visité à de nombreuses reprises (Voir entre autres: Chick, 2006; Clark, Allard et Mahoney, 2004; Consentino, 2008; Delaney, 1996; Effthymiou, 2007; Lerner, 1997; Lucas, 2005; Osler, 1994; Tetreault, 1986; Trecker, 1971). Ces recherches ont montré, sans exception, que l'histoire scolaire a très peu intégré les nombreuses avancées en histoire des femmes et du genre. Toutefois, comme l'indique Woyshner (2006), aucune étude ne s'est intéressée à la perception des élèves de l'histoire des femmes ou des questions liées au genre dans les manuels.

En fait, l'interaction des élèves avec le contenu du manuel d'histoire, quel qu'il soit, demeure un champ de recherche à explorer. Si on dénombre quelques études existantes à l'extérieur du Québec (Epstein, 1994; Goldberg, Porat et Schwarz, 2006; Goldberg, Schwarz et Porat, 2011; Hsiao, 2005; Porat, 2004, 2006), l'aspect de la médiation entre les élèves et le manuel a le plus souvent été négligé, quoiqu'il soit fondamental à la compréhension du rôle des manuels à la fois dans la salle de classe et, plus largement, au niveau social (Lebrun et coll., 2002).

Wertsch (1997) s'est en particulier intéressé à ce qu'il appelle la « médiation culturelle ». En classe d'histoire, le manuel est un « artéfact » particulièrement mobilisé ; il fait très souvent partie intégrante de l'apprentissage. Fruit d'une construction complexe répondant à divers intérêts, variables en fonction du contexte spatial et temporel dans lequel il est créé, le manuel d'histoire comporte un potentiel propagandiste qui explique les

multiples levées de boucliers à son égard. De plus, Wertsch rappelle que la réalité est encore plus compliquée lorsque l'on prend en compte la manière dont l'élève interagit avec son contenu. De quelle façon est-il possible de rendre visibles ces interactions ? Nous croyons qu'il est possible de sélectionner certains éléments de contenu présents dans le manuel et d'analyser les réactions des élèves. À la manière de Porat (2006) qui a analysé l'interaction des élèves avec les discours sur le conflit israélo-palestinien dans les manuels d'histoire, nous voulons observer la réponse et l'attitude des élèves face aux contenus relevant du féminisme. Cette recherche nous semble d'autant plus justifiée que personne n'a encore questionné les manuels d'histoire québécois publiés depuis la réforme scolaire sous l'angle du genre.

### 1.2.3 Peu de recherches sur les adolescents et le genre en histoire

Au-delà du manuel, les recherches s'intéressant au genre en classe d'histoire sont peu nombreuses. Au Québec, elles sont inexistantes. Il faut donc se tourner vers l'Europe et les États-Unis pour pouvoir développer quelques pistes de réflexion. D'abord, des chercheurs états-uniens ont rencontré des élèves et ont testé leurs connaissances sur l'histoire des femmes par voie de questionnaires : en leur demandant de nommer des hommes et des femmes connues, les 194 élèves du primaire et du secondaire sans exception n'arrivaient pas à nommer 10 femmes célèbres de l'histoire états-unienne, alors que peu avaient de la difficulté à nommer des hommes célèbres (Sadker et Zittleman, 2009). Rouquier (2003), en France, tenta l'expérience de demander à des filles de la fin du secondaire de donner une définition du féminisme ; pas même la moitié n'osait se hasarder à tenter de répondre. Cependant, les études en didactique de l'histoire se penchant uniquement sur l'état des connaissances des élèves donnent en général des résultats-chocs, mais peu révélateurs (Wineburg, 2000). En effet, en s'intéressant à ce que les élèves ne savent pas, on laisse de côté tout un pan de l'apprentissage : il faudrait se demander ce que les élèves savent et savent faire, comment ils réfléchissent, comment ils intègrent à leur façon l'histoire. Certaines recherches ont adopté une démarche correspondant plus à cet aspect didactique.

Les chercheurs néerlandais ten Dam et Rijkschroeff (1996) se sont demandé quelle était l'influence de l'enseignement de l'histoire des femmes sur l'identité genrée des filles.



Leurs résultats démontrent que les jeunes filles ont été heureuses d'en apprendre plus sur les luttes pour l'égalité dans l'histoire, et se réjouissaient que les cours d'histoire parlent d'autre chose que des guerres. Néanmoins, elles ont en majorité conclu que les luttes pour l'égalité étaient chose du passé et les concernaient peu au quotidien ; l'histoire des femmes n'avait donc pas eu d'influence sur leur sentiment d'appartenir ou non à un groupe opprimé. Dans un mémoire déposé à Simon Fraser University, Doyle (1998), ayant donné un cours d'histoire intégrant davantage de femmes, a obtenu des résultats quelque peu différents. Il a noté, à travers les réponses des élèves, un enthousiasme pour l'histoire des femmes et une prise de conscience de l'importance des luttes des femmes dans l'histoire et aujourd'hui.

En Grèce, Repoussi (2005) a interrogé 374 élèves de l'école primaire (9 à 12 ans) sur le rôle des femmes dans l'histoire à l'aide d'un questionnaire à choix multiples ; l'auteure cherchait à lier les perceptions des élèves à leur identité sexuée. Garçons et filles croyaient que les femmes ont « fait des choses importantes dans l'histoire » (p. 97). Toutefois, lorsqu'il leur est demandé de spécifier le type d'actions des femmes dans l'histoire, le choix le plus populaire est celui du rôle complémentaire : « inspiration et soutien des hommes, époux ou fils » (35 % des filles et 41 % des garçons). Le choix « travail, participation aux grands événements de la nation grecque, présence dans l'espace public » arrive au deuxième rang (21 % des filles et 24 % des garçons), non loin devant le rôle plus traditionnel de « ménage, enfants, époux » (18 % des filles et 11 % des garçons) ; le reste des élèves ayant choisi, en très faibles proportions, une combinaison de ces différents rôles (p. 97). Quant à savoir lequel des personnages les élèves aimeraient le mieux incarner (personnage masculin, féminin ou aucun), les filles n'ont répondu qu'à 50 % un personnage féminin, contre 25 % un personnage masculin et 25 % aucun. Les garçons ont choisi le personnage masculin à 83,3 %, et aucun d'entre eux n'a choisi l'option « personnage féminin » y préférant plutôt l'option « aucun » à un peu plus de 16 %. Si presque la totalité des filles souhaite voir plus de femmes dans leur cours d'histoire, moins de la moitié des garçons partagent ce souhait.

En France, dans le cadre d'un mémoire professionnel, Stephan (2012) a présenté à des élèves du secondaire (121 élèves âgés entre 14 et 18 ans, dont une forte majorité – 86 % – de filles) un questionnaire dans lequel ils étaient invités à réagir à des affiches de manuels scolaires dans lesquelles les femmes occupaient divers rôles en indiquant si la femme de

l'affiche représentait une image « réaliste » ou non et si cette image était « positive », « neutre » ou « négative ». Les résultats démontrent que les élèves conservent une image très stéréotypée du rôle des femmes dans l'histoire et au présent, même s'ils souhaitent une plus grande présence des femmes dans les contenus.

Finalement, plus récemment, une thèse doctorale états-unienne s'est intéressée à la manière dont des élèves du secondaire (16-17 ans) traitaient des images reliées au rôle actif et varié des femmes durant la deuxième vague du féminisme (Colley, 2015). La docteure a aussi tenté de voir si l'enseignement des habiletés liées à la pensée historique pouvait permettre aux élèves de faire des liens avec les enjeux féministes contemporains. Les résultats de cette dernière recherche sont riches et très nuancés. Ainsi si les élèves développent une perspective plus critique des luttes féministes avec l'exercice proposé, leur compréhension des contraintes sociales de l'époque demeure limitée. De surcroit, certains élèves ont affirmé que l'exercice leur avait fait réaliser leur propre pouvoir d'action sociale. Toutefois, cette volonté d'agir ne touchait pas les questions reliées à l'égalité entre les hommes et les femmes puisque cette dernière est considérée comme achevée.

À l'exception de la recherche de Colley (2015) qui s'est déroulée dans une région rurale du Kentucky, il y a donc très peu d'études pertinentes se penchant plus particulièrement sur la manière dont les élèves du secondaire interprètent l'histoire des femmes. L'étude de Colley, malgré son intérêt incontestable, n'utilise pas le manuel comme inducteur. Comme l'expliquent Levstik (2009), Barton (2008), Crocco (2006) ainsi que Scheiner-Fisher et Russell (2015), nous en savons encore trop peu sur la manière dont les élèves interprètent les récits historiques genrés et sur leurs comportements citoyens dans une société où les problématiques liées au genre sont toujours d'actualité.

### **1.3 Objectif général de la recherche**

Ce bref survol du contexte social et scientifique a permis de mieux délimiter les visées de cette recherche. En somme, nous avons voulu démontrer que, dans un contexte où les avancées du féminisme sont remises en question socialement et où peu d'études se sont penchées sur les questions liées aux femmes dans l'enseignement de l'histoire, il importe d'étudier la manière dont les élèves envisagent ces luttes sociales. Qui plus est, le

programme d'histoire nationale proposé par la réforme de l'éducation au Québec intègre une approche pédagogique par laquelle les luttes des femmes pour l'égalité devraient en théorie être un objet d'étude incontournable. Le programme à l'essai dans certaines écoles du Québec semble préconiser une attitude encore plus favorable à l'étude de ces luttes (Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014). Les manuels demeurant un outil didactique encore très prisé par les enseignants d'histoire, nous avons choisi de nous pencher sur la manière dont les élèves interagissent avec ceux-ci, et de façon plus précise avec les discours sur le féminisme qu'ils contiennent. Par ailleurs, les éditeurs travaillent présentement sur de nouveaux manuels pour satisfaire les exigences du programme à venir. Cette étude semble donc d'autant plus pertinente qu'elle pourra amener une réflexion au cours de la rédaction de ces futurs manuels.

#### **1.4 Objectifs spécifiques de la recherche**

Cette recherche, de type exploratoire et descriptive, a comme ambition de contribuer au domaine de la didactique de l'histoire tout en enrichissant le domaine plus général des études féministes. Certains objectifs visent spécifiquement l'un ou l'autre de ces champs de savoir, alors que d'autres viennent contribuer à parts égales à chacun. Globalement, nous souhaitons documenter la médiation des élèves avec les contenus proposés par les manuels en matière de féminisme. Cet objectif, central à notre thèse, se divise en cinq objectifs secondaires.

(1) Nous voulons documenter les fonctions attribuées au manuel par les élèves. Cet aspect est encore peu appuyé scientifiquement au Québec où une récente étude s'est toutefois intéressée aux fonctions attribuées au manuel par les enseignants (Boutonnet, 2013). Il nous semble donc naturel de nous tourner vers l'autre côté de la salle de classe afin de pouvoir faire les liens nécessaires et mieux comprendre la dynamique qui s'engage en salle de classe à partir de cet outil didactique. (2) Ensuite, nous souhaitons connaître les conceptions du féminisme chez les élèves du secondaire. Cet objectif nous semble primordial afin de mieux envisager les croyances qui peuvent influencer la lecture de récits historiques traitant du féminisme. (3) Subséquemment, nous cherchons à mieux décrire les processus liés à la médiation entre le manuel et l'élève : de quelle manière les élèves

entrent-ils en relation avec les contenus du manuel? Cet aspect de notre recherche est tout à fait inédit au Québec. En effet, une recherche israélienne (Porat, 2006) apporte quelques résultats de même que des pistes de réflexion novatrices à ce sujet, mais le portrait reste largement à compléter. (4) À travers l'analyse de cette médiation, nous désirons enquêter sur la compréhension du concept d'agentivité chez les élèves. Les élèves sont-ils en mesure de saisir le rôle de l'action humaine dans les changements historiques à partir des récits proposés par les manuels<sup>10</sup>? (5) Le dernier sous-objectif vise à mieux appréhender le rôle du manuel dans le développement de la pensée historique des élèves. Par exemple, le fait de travailler avec plusieurs récits – par l'intermédiaire de plusieurs extraits de manuels scolaires – permet-il aux élèves d'envisager les réalités sociales passées et actuelles en matière d'égalité homme-femme de manière critique?

En dépassant la simple analyse des contenus pour mieux comprendre la médiation, nous espérons amorcer, au Québec, la recherche sur cet aspect peu exploré en didactique de l'histoire. En outre, à l'aide d'un bagage épistémologique inspiré des études féministes<sup>11</sup>, nous aspirons à contribuer à ce champ par une meilleure compréhension de la relation des adolescents au féminisme.

### **1.5 Retombées attendues**

Comme énoncé dans les sections précédentes, les recherches québécoises portant sur le programme de formation en histoire et éducation à la citoyenneté sont encore peu nombreuses. Par conséquent, cette recherche permettra une meilleure compréhension des changements – ou de la continuité – dans les récits proposés par les manuels depuis la réforme, mais aussi une plus grande appréciation de leur réception par les élèves. Dans un contexte où un changement de programme est à nouveau imminent, la réflexion sur le manuel semble d'autant plus nécessaire.

---

<sup>10</sup> Ils pourraient par exemple analyser cette évolution comme étant plutôt le fruit de l'évolution naturelle de la société ou encore comme le résultat de décisions gouvernementales (Barton, 2012).

<sup>11</sup> Notre maîtrise, complétée au département d'histoire de l'Université de Montréal, s'intéressait à l'histoire des femmes (Brunet, 2006, 2011). Cette expérience et un séminaire informel sur le genre, donné par Denyse Baillargeon à l'Université de Montréal en 2011, ont profondément guidé notre cheminement.

Cependant, la principale retombée de cette recherche sera de mieux documenter et décrire l'interaction des élèves avec la narration proposée par les manuels sur les luttes féministes. En résultera, nous l'espérons, une meilleure compréhension de la médiation culturelle avec cet outil didactique (Wertsch, 1997). De plus, nous souhaitons éclairer deux éléments importants et étroitement reliés se retrouvant dans le PFÉQ, soit l'agentivité et la pensée historienne et citoyenne (Lefrançois et coll., 2011).

Évidemment, la recherche, portant exclusivement sur les élèves, laisse de côté un aspect important, soit celui de l'enseignement offert et de la manière dont celui-ci influence les perceptions des élèves. Néanmoins, nous croyons que cette étude pourra servir aux enseignants, leur permettant de mieux discerner la manière dont les élèves interagissent avec les contenus et avec les notions reliées au féminisme. Si le manuel est l'outil privilégié dans le cadre de cette thèse, la médiation est un processus qui se retrouve dans toutes les sphères de l'enseignement-apprentissage (Cole et Wertsch, 1996), que ce soit par l'entremise du récit de l'enseignant, par l'analyse de sources ou encore par une multiplicité d'outils didactiques (œuvres de fiction, sites Internet, etc.).

Dans le même ordre d'idées, nous souhaitons que cette recherche pousse les enseignants d'histoire à intégrer davantage les questions reliées au genre dans leur planification et leur prestation d'enseignement. Nous espérons aussi qu'ils sauront voir à travers nos résultats des possibilités dépassant l'usage du manuel, puisque celui-ci sert ici uniquement de dispositif de recherche. Nous croyons qu'une utilisation judicieuse de ressources didactiques variées (et ne se limitant pas à l'usage du manuel ou aux pratiques transmissives) peut favoriser chez les élèves le développement d'un esprit critique leur permettant d'être mieux outillés pour analyser et comprendre des enjeux qui sont loin d'être dépassés.

## **CHAPITRE 2 : Cadre conceptuel**

« Ainsi, tout groupe social, collectivité ou courant de pensée qui a revendiqué sa visibilité politique dans le présent s'est mis à la recherche de sa propre histoire. L'existence dans le passé a été pour longtemps l'un des moyens essentiels pour faire valider ses droits dans le présent. Exister signifiait être reconnu dans sa préexistence. Exister signifiait avoir une histoire » (Repoussi, 2005, p. 89).

Ce chapitre explicitera les bases théoriques et conceptuelles permettant de mieux cadrer nos objectifs de recherche. Dans un premier temps, nous distinguerons l'histoire des femmes de l'histoire du genre. Nous analyserons leur relation respective à l'histoire enseignée et au manuel scolaire. Nous enchaînerons avec le concept d'agentivité étant donné son rapport étroit avec les luttes sociales. Ensuite, le concept de pensée historienne sera approfondi afin de mieux saisir son rôle dans l'apprentissage des luttes féministes. Finalement, nous expliquerons pourquoi l'étude de la médiation culturelle avec le manuel permet selon nous d'appréhender la relation que les élèves entretiennent avec l'histoire des luttes pour l'égalité.

### **2.1 Enseignement de l'histoire des femmes et du genre**

#### 2.1.1 L'apport du concept de genre

Dans les dernières décennies, les thèses positivistes de l'histoire ont été largement rejetées et ont fait place à des récits plus diversifiés. Les historiens se sont tournés vers des groupes longtemps ignorés dans l'historiographie, parmi lesquels les femmes (la moitié de l'humanité), suscitant un renouveau de la recherche (Sandwell, 2005).

Dans les années 1960, dans les départements d'histoire des universités nord-américaines, l'histoire des femmes en est encore à ses balbutiements, mais connaît une expansion fulgurante dans les années 1970 et 1980, redéfinissant, au même titre que l'histoire sociale, les thèmes considérés comme dignes d'intérêt en histoire (à ce sujet, voir par exemple: Morgan, 2006).

L'historienne Kelly-Gadol (1976) s'est penchée sur l'impact important de l'histoire des femmes. Elle note que cette histoire a contribué à réaffirmer et à appuyer une idée chère au féminisme, celle que les relations entre les deux sexes sont construites socialement et ne sont donc pas « naturelles », défiant ainsi la presque totalité de l'historiographie traditionnelle<sup>12</sup>. Les grandes périodes historiques, par exemple, ne correspondent pas du tout à l'expérience des femmes. L'ordre social patriarcal se présente quant à lui de différentes manières à travers les époques, mais influence l'expérience des femmes, quelles que soient leurs classes sociales ou leurs origines ethniques (à travers lesquelles elles peuvent vivre une oppression concomitante). En prouvant ainsi que les femmes forment un groupe social opprimé, elles deviennent une catégorie d'analyse historique fondamentale. Kelly-Gadol explique que ces développements en histoire ouvrent la porte à une analyse plus riche encore, permettant une meilleure compréhension des relations entre les hommes et les femmes à travers l'histoire<sup>13</sup>.

C'était en quelque sorte une invitation à interroger non seulement l'expérience des femmes dans l'histoire, mais aussi l'imbrication de ces expériences dans une organisation sociale « genrée », c'est-à-dire dans laquelle une hiérarchie relationnelle entre le « masculin » et le « féminin » sert à légitimer les rôles attribués à chacun en fonction du sexe. Le genre comme catégorie d'analyse historique impliquait alors au niveau méthodologique « non seulement une nouvelle histoire des femmes, mais aussi une *nouvelle histoire* » (Scott, 1988, p. 29). Pour Scott, en se développant comme champ spécifique, l'histoire des femmes s'est aussi, par le fait même, marginalisée, laissant l'histoire politique et traditionnelle continuer à se développer sans réellement devoir faire l'effort d'intégrer au récit les femmes. En se concentrant sur des aspects de la « sphère privée » (sexualité, famille), l'histoire des femmes perpétuait l'isolement des femmes et encourageait l'idée selon laquelle les hommes et les femmes ont peu ou rien à partager à travers l'histoire. L'usage du genre en histoire permet, selon Scott, de dépasser cette limite, mais seulement si cet usage s'intéresse aux représentations genrées, explicites et implicites

---

<sup>12</sup> Une idée clairement exprimée par Simone De Beauvoir (1949), mais désormais appuyée par de nombreuses recherches historiques.

<sup>13</sup> Davis (1976, citée dans Morgan, 2006) : « It seems to me that we should be interested in the history of both women and men, that we should not be working only on the subjected sex any more than an historian of class can focus exclusively on peasants ».

(symboliques), dans toutes les sphères sociales<sup>14</sup>. Cela implique étudier les guerres, les événements politiques et économiques, etc., en interrogeant les relations de pouvoir à l'aune des différences « perçues » entre les sexes à travers l'histoire<sup>15</sup>.

En France, ainsi que dans les autres pays où la population est majoritairement francophone (et au Québec dans une moindre mesure), le genre n'a pas été tout de suite adopté pour théoriser les recherches historiques. D'une part, « gender » en anglais ne trouve pas un équivalent francophone fidèle dans la définition de « genre », ce qui cause déjà un problème du point de vue terminologique. D'autre part, la réception des études féministes en général en France n'est pas la même qu'aux États-Unis, ce qui a pu contribuer au peu d'espace qui y est dévolu aux recherches sur le genre. Par ailleurs, on peut aussi expliquer la plus faible popularité du genre en France par une crainte que ce terme n'occulte les femmes ou les rapports de domination (Fassin, 2008; Offen, 2006; Riot-Sarcey, 2002; Tilly, 1990). Le genre n'a pas que des partisans. L'anthropologue Sherry Ortner croit par exemple qu'en insistant sur les catégories « hommes » et « femmes » comme étant intrinsèquement opposées, on aggrave le problème, puisqu'on consacre ainsi la séparation des sexes comme base de l'organisation sociale (Ortner, 1996, citée dans Crocco, 2006). Brian, Lett, Sebillotte Cuchet et Verdo (2004) proposent quant à eux d'utiliser le genre comme méthode plutôt que comme objet d'enquête. Au côté d'autres critères (classe sociale, statut juridique, appartenance ethnique, etc.), il se révèle alors un « outil précieux pour l'histoire sociale [...] [et] permet de prendre de la distance par rapport aux seules assignations sexuées » (p. 294).

L'apport du concept de genre n'est pas négligeable. S'il est contesté par certains, nous croyons que la réflexion qui le sous-tend ne peut qu'enrichir la discipline historique, et, par la même occasion, l'enseignement de l'histoire. Dans la section suivante, différentes recherches seront présentées et nous verrons ainsi que le concept de genre, s'il n'est pas

---

<sup>14</sup> Voir par exemple la thèse de Françoise Héritier (citée dans Lautier, 2005) « Si la catégorisation première est celle des sexes, cette catégorisation n'est pas neutre, elle s'accompagne partout d'une valence des sexes. Dans toutes les situations étudiées par l'anthropologue, le masculin est valorisé ramenant la catégorie des femmes à un statut secondaire » (p. 61).

<sup>15</sup> Un exemple québécois particulièrement intéressant d'une étude qui a clairement utilisé le genre comme catégorie d'analyse est le mémoire de maîtrise de Lanthier (1998). L'auteure y décrit la symbolique homme-femme qui définit l'argumentaire nationaliste québécois. Voir aussi Warren (2009).



manifestement présent dans les manuels scolaires, peut tout de même servir à l'analyse des récits qui y sont présentés.

Comme nous le verrons, les manuels scolaires ont tendance à présenter l'histoire des femmes en vase clos et de manière très ponctuelle ; les récits historiques dédiés à un public scolaire ont donc très peu intégré la notion de genre. Néanmoins, le concept peut être utile pour porter un regard critique sur ces mêmes récits. Par ailleurs, nous pouvons dire que les manuels scolaires proposent généralement une histoire du féminisme, bien plus qu'une histoire des femmes ; c'est du moins ce que démontre le portrait dressé dans les lignes suivantes.

### 2.1.2 Histoire des femmes et du genre dans l'enseignement

Si l'histoire des femmes et du genre a indéniablement influencé l'analyse historique, il est plus difficile de faire le même constat pour l'enseignement de l'histoire. Si quelques femmes s'insèrent de plus en plus dans les récits historiques présentés aux élèves – même si cela reste encore minimal –, la réelle problématisation des enjeux liés aux constructions sociales genrées demeure encore largement à faire (Tupper, 2005).

À ce titre, différentes études portant sur les manuels scolaires peuvent nous éclairer (voir entre autres Baldwin et Baldwin, 1992; Brodeur, 2011; Chick, 2006; Clark, 2005; Clark et coll., 2004; Consentino, 2008; Delaney, 1996; Efthymiou, 2007; Lucas, 2005; Osler, 1994; Sadker et Zittleman, 2009; Tetreault, 1986; Trecker, 1971). Notons par ailleurs que ces études ont largement contribué à dénoncer les stéréotypes et l'absence des femmes dans l'enseignement de l'histoire. S'il faut garder en tête qu'elles demeurent détachées de l'expérience en classe et donc qu'elles ne peuvent prétendre élucider les relations complexes que les élèves entretiennent avec les contenus, ces études permettent néanmoins de dresser un portrait de la situation en matière d'intégration des femmes et du genre. C'est pourquoi nous en présentons ici quelques-unes.

L'une des premières historiennes s'étant intéressées à la présence des femmes dans les manuels scolaires de manière exhaustive est Tetreault (1986). L'aspect le plus intéressant de sa recherche repose sur la classification des niveaux d'intégration de l'histoire des femmes dans les manuels. Elle identifie cinq niveaux. 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. Le quatrième niveau traite d'une véritable « histoire des femmes », c'est-à-dire que la vie quotidienne des femmes, leur sexualité, leur travail domestique autant que salarié, leur présence dans les sphères culturelles et intellectuelles y sont considérés. Finalement, le dernier niveau aborde une histoire « mixte » ou une « nouvelle histoire universelle », dans laquelle la séparation des genres n'est pas visible à travers la mise en page physique du texte et où le tout s'agence naturellement (Tetreault, 1986, p. 212). Dans cette hiérarchie, elle constate que les manuels analysés se situent le plus souvent dans la deuxième catégorie, parfois dans la troisième. Aucun manuel n'a été classé aux quatrième ou cinquième niveaux.

Des études canadiennes ont aussi eu l'ambition d'analyser la présence des femmes dans les manuels d'histoire. À la suite de l'étude des manuels publiés depuis les années 1950 en Colombie-Britannique qu'elle a menée, Clark (2005) conclut que la prédominance d'une histoire fondée sur le « nation-building » a pour effet de marginaliser la présence des femmes. Si une évolution est visible, surtout à partir des années 1980, il y a loin de la coupe aux lèvres, avec une histoire qui demeure très « contributive ». En Ontario, Consantino (2008) a analysé de façon quantitative et qualitative deux ensembles didactiques récents dans le cadre de son mémoire de maîtrise. Les femmes sont présentes dans environ 5 % du texte (proportion du nombre de pages où au moins une femme est nommée sur le nombre de pages total) et se retrouvent dans 16 % des documents iconographiques. En outre, Consantino dénonce que les quelques femmes présentes dans les manuels soient presque toutes blanches et membres de l'élite. Au Québec, Efthymiou (2007) a analysé cinq manuels québécois publiés entre 1980 et 2004. Elle a comptabilisé les « notations genrées », c'est-à-dire de notions historiques généralement associées aux hommes (ex. : les instances politiques en Nouvelle-France), aux femmes (ex. : l'éducation des enfants à la maison) ou neutres (ex. : « la population »). En moyenne, les notations exclusivement féminines ne dépassent pas huit pourcent, alors que les notations neutres comptent pour environ 30 %

du contenu des manuels ; les notations masculines occupent encore, et de loin, la plus grande proportion. Par ailleurs, elle décèle une « compartimentation » des événements relatifs à l'histoire des femmes : plusieurs pages et même des chapitres entiers font totalement abstraction des femmes qui réapparaissent ensuite soudainement dans le texte pour disparaître de nouveau ultérieurement. L'auteure note aussi que c'est plutôt dans le paratexte (les encadrés extérieurs et les images) qu'on dénote leur présence.

Deux recherches françaises sur les manuels attirent aussi notre attention (Mang, 1995; Stephan, 2012). Celles-ci utilisent clairement le concept de genre dans leur analyse, ce qui permet selon nous une analyse plus en profondeur allant au-delà de la simple comptabilité. Les auteurs s'intéressent ainsi à la construction même des récits historiques, laquelle a eu pour effet de légitimer, même inconsciemment, le patriarcat (Repoussi, 2005).

Les observations de Mang (1995) sur les manuels scolaires utilisés dans les lycées français recourent ainsi une multitude d'analyses plus poussées que la simple comptabilisation : elles se tournent entre autres vers les documents connexes, vers les continuités et discontinuités du récit, vers la disposition des éléments reliés aux femmes dans le manuel et vers les représentations de la féminité que supposent les choix des auteurs. Il parvient à la conclusion que la présence des femmes demeure à un « niveau anecdotique et aproblématique » (p. 285). Lorsqu'on souligne leur contribution à quelques événements isolés, le contexte est souvent passé sous silence, si bien qu'elles y apparaissent comme de simples figurantes ou pire, comme des « intruses » (p. 285). L'exemple suivant reflète bien les limites du récit du manuel :

« Les femmes descendent dans la rue, est-il précisé, à l'occasion de la « journée internationale de la femme ». Mais bien des questions restent en suspens : quelle est l'origine et la portée de cette journée? Quelle a été la motivation des femmes ce jour-là? Sont-elles de simples ménagères en colère ou des citoyennes mobilisées par les mots d'ordre révolutionnaires? Quel a été l'impact concret de leur action dans la rue auprès des forces de l'ordre et de leurs frères, compagnons ou maris? » (Mang, p. 184).

Les femmes sont beaucoup plus présentes dans les images que dans les textes, donc occupent surtout l'espace connexe au texte – ce qui, en soi, est symbolique puisqu'on ne leur accorde pas la légitimité de faire partie du récit narratif central. Mais les images sont aussi laissées sans explications ; les élèves n'ont pas la possibilité de réfléchir à la portée

de ces images. Mang les classe en six catégories : A) femmes célèbres ; B) femmes au travail ; C) femmes citoyennes et militantes ; D) femmes dans les rôles traditionnelles (ménagères, épouses, mères) ; E) allégories de la République (liberté, nation) ; F) autres représentations sous forme de peinture, sculpture, publicité (souvent femme objet). Il note que les manuels français tendent à valoriser les deux derniers types, pour lesquels on répertorie la majorité des documents iconographiques. Or, ces deux catégories sont probablement celles qui laissent le moins de place aux femmes comme actrices de l'histoire, celles-ci y étant le plus souvent des symboles ou des objets du pouvoir masculin. Notons aussi que les manuels, en ne proposant pas de problématisation par rapport à ces images, ne peuvent favoriser une réflexion critique. Ce constat est confirmé par Stephan (2012), qui s'est intéressée aux affiches de femmes dans les manuels français, démontrant par le fait même que les manuels avaient peu ou pas évolué en près de 20 ans.

Les résultats de Mang (1995) concordent aussi avec les observations d'Efthymiou (2007) et de Crocco (1997) quant à la plus grande proportion de femmes dans les dossiers connexes au corps principal<sup>16</sup>. Mais il pousse plus loin l'analyse en arguant que la conception visuelle de ces pages se rapproche souvent de celles des magazines féminins – jusqu'au choix des couleurs, surtout roses, rouges et mauves –, ce qui tend à réduire la crédibilité de ces pages, au profit du texte régulier et de son aspect plus « sérieux ». Une enseignante états-unienne a d'ailleurs noté que les élèves tendent à discréditer les documents et dossiers connexes (aussi appelé le paratexte), puisqu'ils les perçoivent comme des « ajouts », des éléments externes au corps du texte et donc de moindre importance (Karnes, 2000)<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Crocco (1997) expliquait d'ailleurs: « Plusieurs éditeurs proposent à l'occasion des sections *femmes* dans leurs manuels, le plus souvent dans des encadrés ou documents externes. Cette approche a souvent été comparée à une recette : « ajouter des femmes et mélanger ». Mais en réalité, il y a peu de « mélange » ou de réelle intégration à la trame historique centrale quand les femmes sont présentées ainsi sur le côté ». Traduction libre de : « many publishers feature « women's contributions » in their textbooks, if only by way of an occasional sidebar. This approach has often been disparaged as “add women and stir”, and in truth, little mixing of women's history with the main events occurs when the subject is presented via sidebars » (Crocco, 1997, p. 32).

<sup>17</sup> Il importe ici de souligner que les manuels tendent à adopter de nouvelles présentations graphiques plus éclatées où le « paratexte », c'est-à-dire les documents externes et iconographiques, devient central et où le récit n'occupe plus la même place qu'auparavant. Cette tendance s'observe beaucoup en France (Repoussi et Tutiaux-Guillon, 2012). Il reste à voir si cela se transposera dans les manuels adoptés suite au nouveau programme.

Somme toute, Repoussi (2005) résume la situation des femmes dans les manuels d'histoire en deux mots : « discontinuité » et « incohérence ». Au-delà du plus grand nombre de femmes dans les dernières éditions, celles-ci disparaissent pour des chapitres entiers et leur participation à l'histoire est détachée d'un contexte plus large (voir aussi Brunet, 2013). Par ailleurs, les manuels ne favorisent pas la réflexion sur les enjeux actuels puisqu'ils ne problématisent pas les questions de genre et ne les étudient pas dans la durée.

Au-delà du manuel, deux études états-uniennes plus récentes peuvent aussi nous éclairer sur les représentations de l'histoire des femmes et des problématiques de genre que se font les enseignants et futurs enseignants. Ainsi, Scheiner-Fisher et Russell (2015) se sont intéressés à l'intégration de l'histoire des femmes dans les classes de sciences sociales en Floride. Un sondage, complété par 70 enseignants, révèle que 91,4 % d'entre eux déclarent intégrer la voix des femmes dans leurs leçons. Toutefois pour 52 % de ceux-ci, cette intégration se fait moins d'une fois par mois<sup>18</sup>. Lorsqu'interrogés sur les raisons d'une intégration partielle ou nulle des femmes en classe de science sociale, les enseignants ont répondu que cette matière n'était pas obligatoire ou encore que le temps ne leur permettait pas d'ajouter cet aspect à leur enseignement. Les chercheurs ont par la suite observé en classe cinq enseignants volontaires (quatre hommes et une femme) ayant déclaré avoir une réceptivité particulière pour l'histoire des femmes. L'objectif était ici d'analyser les pratiques d'intégration de l'histoire des femmes. Les constats sont assez affligeants aux dires mêmes des auteurs. Les enseignants, même en sachant qu'ils allaient être observés à ce sujet, intégraient les femmes de manière traditionnelle et uniquement de manière compensatoire ou contributoire. Par ailleurs, les chercheurs suggèrent que l'enseignement pouvait même à certains moments contribuer à la perpétuation des stéréotypes de genre ou à l'idée que l'égalité était désormais acquise (Scheiner-Fisher et Russell, 2015). Au Connecticut, Monaghan (2014) s'est quant à elle penchée sur les perceptions du féminisme et des luttes pour l'égalité homme-femme chez de futurs enseignants du secondaire, de même que sur l'influence des problématiques de genre sur leur future pratique. Cette étude de cas se base sur une série de trois entrevues individuelles effectuées auprès de six futurs enseignants (trois hommes et trois femmes). Les résultats sont assez unidirectionnels : les

---

<sup>18</sup> Un autre 28% déclarent intégrer les femmes deux à trois fois par mois, 13%, au moins une fois par semaine et 12% plus de deux fois par semaine (Scheiner-Fisher et Russell, 2015).

futurs enseignants consultés (notons tout de même la faiblesse de l'échantillon) ont tous déclaré que selon eux, les luttes pour l'égalité homme-femme étaient désormais chose du passé, et que s'ils considéraient que les questions liées à cette problématique devaient être abordés en classe d'histoire, ils ne percevaient pas d'enjeux particuliers liés au genre et ayant une influence sur leur future pratique enseignante.

Ces différents aspects rejoignent le concept sur lequel la section suivante porte. Ainsi, les différentes problématiques liées à l'intégration des femmes et du genre dans les manuels et dans l'enseignement recourent souvent le concept d'agentivité, puisqu'elles touchent à la manière dont les femmes sont présentées et les rôles qui leur sont dévolus comme agentes de l'histoire. Ceci n'est pas sans impact, comme nous le verrons, sur la manière dont les élèves interprètent les récits historiques et sur leur sentiment de pouvoir ou non influencer à leur tour le cours de l'histoire.

## **2.2 L'agentivité**

« [Les femmes] ont également fait preuve d' « agentivité », c'est-à-dire qu'à maints égards, et dans le cadre souvent étroit des contraintes qui pesaient sur elles et des normes qui dictaient leurs conduites, elles ont agi en fonction de leurs intérêts propres, exploitant les contradictions du pouvoir masculin pour mieux repousser les frontières de leur autonomie. Les détours de l'histoire montrent cependant qu'il ne s'agit pas là d'un processus linéaire ou univoque, le jeu des forces sociales, économiques et politiques pouvant tout aussi bien provoquer des avancées que des reculs [...] » (Baillargeon, 2012, pp. 245-246).

Une étude datant de plus de 20 ans (Fouts, 1990) révélait que les jeunes garçons avaient une attitude plus favorable à la classe d'histoire que les filles (n= 1174). L'auteure émettait alors l'hypothèse que le contenu des cours était fort probablement en cause. Ce contenu, nous l'avons vu, fait trop souvent peu de place à l'histoire des femmes ou du genre ; mais il faudrait pousser la réflexion plus loin. Quels aspects des récits historiques font obstacle à une réelle intégration des femmes ? Cela nuit-il à la compréhension de l'histoire chez les élèves, filles comme garçons ? Afin d'identifier ces obstacles et de mieux comprendre leur impact dans la salle de classe, le concept d'agentivité s'avère fort utile.

### 2.2.1 Définir l'agentivité

Comme l'un des objectifs principaux du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire est d'amener les élèves à « découvrir que le changement social est tributaire de l'action humaine » (MELS, 2006, p. 23), il convient d'étudier les récits historiques qui leur sont proposés. Ces récits font-ils réellement place à « l'action humaine » et, le cas échéant, de quelle manière ? Quant aux femmes et aux luttes féministes qui y sont présentes, quel rôle leur est attribué ? Comment les élèves interagissent-ils avec ces contenus ?

Afin de répondre à ces questions, il importe d'abord de définir le concept d'agentivité qui recoupe, selon nous, les nombreuses facettes de « l'action humaine » dans l'histoire.

L'agentivité s'intéresse aux choix des individus ainsi qu'à leur capacité à faire et à imposer ces choix dans le contexte social auquel ils ressortissent. Ce faisant, le concept ne peut se comprendre sans interroger les notions de libre arbitre et de déterminisme. Quels sont les processus à travers lesquels les êtres humains deviennent des agents et participent aux changements historiques ? Ces questions ont donné lieu à d'innombrables débats chez les philosophes, sociologues et autres théoriciens des sciences sociales. S'il n'est pas dans notre intention de présenter un portrait exhaustif de ces débats, il importe néanmoins de réfléchir aux éléments qui font de l'agentivité historique un concept essentiel à développer en classe d'histoire.

Notons-le d'emblée : l'agentivité n'est pas synonyme de libre arbitre. En effet, des structures régissent, à divers degrés, les formes d'actions sociales possibles. La classe sociale, la religion, le genre, l'origine ethnique tout comme les structures légales, étatiques et décisionnelles limitent et influencent, de manière variable dans le temps et dans l'espace, les opportunités présentes et la liberté d'action des individus. L'histoire des luttes sociales démontre que des groupes et des individus ont réussi à dépasser ces contraintes et à agir à certains niveaux malgré un contexte historique les restreignant. Il est toutefois impossible de faire abstraction des rapports de pouvoir qui définissent en grande partie les interactions humaines et donc les conditions dans lesquelles s'exerce l'agentivité. Dans ce contexte, Giddens rappelle que « même l'agent le plus autonome est à un certain degré dépendant,

et que le plus dépendant des acteurs conserve un certain degré d'autonomie »<sup>19</sup> (Giddens, 1979, p. 93). De la même façon, on ne peut ignorer que les êtres humains sont autant susceptibles de subir une domination que de l'exercer, mais aussi d'y résister (Bourdieu, 1981; Giddens, 1981; Mahoney et Yngvesson, 1992).

Pour Mahoney & Yngvesson (1992), la définition d'agentivité trouve ses racines dans la motivation à résister. L'individu/agent, dans ses relations avec les autres, cherche à parvenir à un équilibre entre conformisme et désir de créativité. Ces deux auteures rappellent par ailleurs le paradoxe important de plusieurs thèses féministes : présenter les femmes comme victimes d'un système patriarcal tout en célébrant leur force et leurs victoires. Selon elles, les relations de pouvoir (et d'oppression) ne doivent pas être vues comme des contraintes à l'agentivité, mais plutôt comme des facteurs de construction identitaire pouvant expliquer la résistance.

La prise en compte du contexte temporel est, selon nous, un aspect fondamental de la question et il doit se retrouver dans une définition de l'agentivité. Le contexte temporel nous apparaît en effet essentiel pour saisir avec justesse les interactions des acteurs historiques selon les circonstances sociales, économiques, politiques et culturelles dans lesquelles ils se sont retrouvés. Cela signifie aussi pouvoir faire preuve d'empathie par rapport aux personnages historiques et réaliser que ces derniers ont fait face à un contexte et à des mentalités souvent bien différentes de celles du présent (Emirbayer et Mische, 1998; Seixas, 1993).

Colley (2015) propose de définir l'agentivité selon les 5 « C » (en anglais, que nous traduirons ici). Selon elle, il s'agit d'abord d'un concept (1) qui s'intéresse aux choix (2) effectués par des acteurs pouvant être classés en catégories (3) selon le contexte (4) dans lequel ils s'insèrent et les conséquences (5) de leurs actions.

Somme toute, la définition de Engestrom et Sannino (2013, p. 5) intègre les différents aspects énoncés précédemment : « l'agentivité se manifeste lorsque des personnes formulent des intentions et exécutent des actions volontaires qui débordent des habitudes acceptées et des conditions données de l'activité et de l'organisation dans laquelle elles

---

<sup>19</sup> Traduction libre de : « even the most autonomous agent is in some degree dependant, and the most dependent actor... retains some autonomy ».



s'inscrivent, pour ensuite les transformer ». Cette définition laisse clairement entrevoir les liens qui unissent l'action humaine et les changements sociaux. Elle démontre aussi que le concept d'agentivité s'arrime aux ambitions de l'actuel programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Il reste maintenant à examiner si les élèves sont en mesure d'intégrer ce concept et, si ce n'est pas le cas, quels obstacles viennent entraver leur compréhension.

### 2.2.2 Les obstacles à la compréhension de l'agentivité historique

Questionnés sur le rôle de l'histoire, des élèves de 8<sup>e</sup> année rencontrés par Vansledright (1997) ont répondu en ignorant le rôle de l'agentivité historique. En effet, si l'histoire est, selon eux, « une leçon pour le futur, pour ne pas répéter les mêmes erreurs », la citoyenneté ne semble pas y jouer un rôle. La participation citoyenne, le rôle des acteurs ou des groupes dans le façonnement de la société, les luttes pour la démocratie et contre les différentes formes d'oppression n'apparaissent pas dans les réponses des élèves. Les luttes sociales sont le plus souvent considérées comme achevées. Dans le même ordre d'idées, Seixas (1993) constate une corrélation entre l'incapacité des élèves à saisir l'agentivité dans leur classe d'histoire et un sentiment que l'action est hors de leur portée dans le présent.

Nous émettons l'hypothèse que le récit présenté aux élèves en classe d'histoire est partiellement en cause (nous verrons plus loin que l'exercice de la pensée historienne est aussi un aspect non négligeable). Dans la suite de ce texte, nous nous demandons quelles sont les conséquences possibles de ne pas prendre en compte, dans l'enseignement de l'histoire, l'un ou l'autre des aspects soulignés dans la définition de l'agentivité proposée précédemment. Pour parvenir à cette fin, nous présentons ici une série d'obstacles à l'agentivité dans les récits historiques. Ceux-ci sont synthétisés dans le tableau suivant qui répertorie les différents écrits historiques, théoriques et didactiques ayant identifié ces biais et/ou leurs conséquences en enseignement de l'histoire tout en offrant une courte explication pour chacun d'entre eux. Des précisions et des exemples suivent dans le texte.

Tableau I – Obstacles à la compréhension de l'agentivité

Obstacle ou biais dans le récit	Auteurs ayant identifié cet obstacle	Explication
Les grands personnages	den Heyer (2003), Lefrançois, Éthier et Demers (2011), Éthier (2000), Alridge (2006), Epstein (2000, 2009), Epstein, Mayorga & Nelson (2011), Barton (1997, 2001), Seixas (1993), Peck, Poyntz & Seixas (2011)	Le récit étant centré sur les réalisations de quelques grandes figures, les élèves risquent de ne pas s'identifier à ces personnages et de conclure que la participation de leurs ancêtres (ou de leurs semblables) à l'histoire est minimale ou sans importance ou que leur propre participation n'est pas possible.
La périodisation fixe	Dumont (1992), Alridge (2006), Barton (2011, 2012)	Un récit historique, le plus souvent de nature essentiellement politique, tend à insister sur une chronologie quasi immuable. Cette insistance sur des événements précis et datés tend à diminuer l'agentivité de certains groupes, comme les femmes, puisque les luttes apparaissent comme figées dans le temps et dénuées de contexte (absence d'une analyse dans la durée).
L'entité impalpable	Dumont (1998, 2000), den Heyer (2003), Éthier (2000), Lefrançois et coll. (2011), Pomper (1996), Seixas (1993), Peck et coll. (2011)	La formulation du récit insiste sur le rôle des structures (p. ex. : gouvernements) ou des idéologies (p. ex. : le féminisme, le libéralisme) dans l'explication des changements sociaux. Ce faisant, le récit néglige le rôle actif des groupes sociaux ou des individus.
Le récit téléologique	Perrot (1999), den Heyer (2003), Éthier (2000), Grant (1999), Rouquier (2003)	Le récit tend à présenter une histoire durant laquelle l'évolution est linéaire et représente un progrès sans obstacle. Le cours de l'histoire apparaît comme une fatalité.
La victimisation	Fink (2009), Fink et Opériol (2010), Traille (2007), Levstik et Groth (2002), Peck et coll. (2011), Barton (2011, 2012)	Les groupes opprimés sont présentés comme ayant peu de possibilités d'action étant totalement prédestinés à leur sort ou contraints par un contexte historique ne laissant aucune place à l'émancipation.
Le récit passif	Damico, Baildon & Loweinstein (2008), Paxton (1999), Pomper (1996), Barton (2011, 2012),	La formulation des phrases ne laisse aucunement place au rôle des êtres humains dans les événements; c'est ainsi l'évènement qui semble agir plutôt que les agents l'ayant causé.

L'homogénéisation	Baillargeon (1995), Barton (2011, 2012), Éthier (2000), Lefrançois et coll. (2011)	La représentation de groupes (p. ex. : femmes, Canadiens, francophones) tend à essentialiser ces catégories qui apparaissent faussement homogènes.
Le « nous » exclusif	Alton-Lee et coll. (1993), Epstein (1997), Éthier (2000), Lefrançois et coll. (2011), Levstik (2000)	L'usage du « nous » dans les récits historiques englobe généralement des catégories qui sont exclusives, créant chez les élèves un sentiment qu'ils ne font pas partie de l'histoire, du moins de l'histoire enseignée.
L'idéalisation	Aldridge (1996), Lamoureux (1991), Brunet (2013)	La représentation de certains groupes (p. ex. : femmes, minorité religieuse) se base sur des représentations stéréotypées encourageant la reproduction des constructions sociales.

### *Les grands personnages*

Dans une recherche de 1997, Barton remarque que les élèves du primaire tendent à attribuer les changements sociaux dans l'histoire à quelques personnages importants. Un élève explique ainsi : « Des gens importants, des personnes célèbres, ont [...] donné aux autres leurs droits » (p. 165)<sup>20</sup>. Mais peut-on conclure que cette croyance chez les élèves procède du récit historique qui leur est présenté ?

Intéressons-nous d'abord à l'agentivité individuelle. Dans l'histoire scolaire, les récits ont tendance à présenter une vision très héroïque et « hyperindividualisée » de ce qu'est un agent historique (den Heyer, 2003, p. 418). Lefrançois, Éthier et Demers (2011) ont ainsi montré que, même lorsque le programme (dans ce cas le PFÉQ) prône une approche par laquelle les élèves devraient être amenés à reconnaître le rôle des actions collectives dans les changements historiques, les manuels suivent rarement et présentent plutôt une « conception monocausale et linéaire de l'histoire » en insistant sur les grands personnages et en négligeant l'action des gouvernés dans les changements historiques (p. 76).

Le plus souvent, la propension à aborder l'histoire sous l'angle d'une poignée de grandes figures « mythiques » est principalement le fruit d'une volonté de présenter un récit national émancipateur<sup>21</sup> et « rassembleur » célébrant de grands personnages

<sup>20</sup> Traduction libre de : « Important people, famous people, have [...] given other people their rights ».

<sup>21</sup> Et souvent téléologique, nous aborderons cette question plus loin dans ce texte.

considérés inspirants, tout en laissant de côté leurs aspects plus controversés (Alridge, 2006). Il nous apparaît tout de même paradoxal de croire que l'histoire présentée sous cette forme serait unificatrice, alors même que seule une minorité de la population peut s'identifier aux personnages (Epstein, 2000, 2009; Epstein, Mayorga et Nelson, 2011; Seixas, 1993). Il importe toutefois de vérifier ce qu'il en est dans les salles de classe (Laville, 1984).

Selon la recherche de Barton évoquée précédemment (1997), les élèves du primaire, avant même leur premier cours d'histoire, conçoivent les luttes pour l'égalité (Noirs, femmes) en termes d'action individuelle, cette agentivité étant uniquement le lot de quelques personnages puissants ou charismatiques. Les structures (comme les institutions gouvernementales) et le contexte socioéconomique sont absents de leurs explications historiques, tout comme l'agentivité collective<sup>22</sup>.

Appelés à écrire un texte décrivant les moments marquants de l'histoire canadienne dans le cadre d'une recherche en Colombie-Britannique (Peck, Poyntz et Seixas, 2011), les élèves de niveau secondaire interrogés ont eu tendance à dépeindre une histoire dans laquelle les changements historiques étaient réservés à quelques hommes célèbres (au premier ministre John A. Macdonald, en l'occurrence) et où l'agentivité collective est complètement évacuée.

Toutefois, plus de recherches seraient nécessaires pour savoir si la présence de grands personnages défavorise réellement l'apprentissage de l'agentivité. Les élèves pourraient ainsi s'identifier aux grands personnages comme modèles et vouloir à leur tour laisser leur marque dans l'histoire. C'est le pari de Hickey et Kolterman (2006) qui proposent l'étude des « grandes femmes » de l'histoire des États-Unis, afin de motiver les élèves et plus particulièrement les filles. Cet avis n'est pas partagé par Heimberg et Opériol (2005), qui dénoncent les tentatives maladroites des autorités scolaires suisses proposant, pour pallier

---

<sup>22</sup> Dans une autre étude, Barton (2001) explique que les élèves de niveau secondaire en Irlande du Nord développent une notion bien différente de l'agentivité historique que les élèves états-uniens du même âge ; il émet l'hypothèse que l'explication se trouve dans le type d'histoire enseignée. En effet, le récit historique présenté en Irlande du Nord accorde beaucoup moins d'importance aux réalisations de personnes célèbres que celui généralement proposé aux États-Unis (et associé à la culture très individualiste de ce pays). Ce choix pédagogique (visible dans les manuels tout comme dans les classes observées par Barton) se traduit dans les récits d'élèves irlandais par une plus grande place faite à l'agentivité collective.

l'absence des femmes dans l'histoire enseignée, le simple ajout de quelques grandes figures féminines « pionnières et créatrices en Suisse romande » (p. 208). Selon eux, cette situation relève d'une conception de l'histoire encore traditionnelle et ne vient pas corriger les réels problèmes du curriculum.

Il faut rappeler aussi que le type de personnages présentés dans les récits est étroitement lié au type d'histoire privilégié. En effet, une trame narrative qui demeure essentiellement « politique »<sup>23</sup> a pour conséquence d'exclure le plus souvent l'agentivité de groupes marginalisés (Noddings, 1995; Shinew, 2001).

Tupper (2005) note que, le plus souvent, dans les classes d'histoire, l'histoire traditionnelle et « masculine » est devenue une norme intériorisée, à un point tel que plusieurs, y compris les filles, en viennent à rejeter les femmes comme catégorie d'analyse historique. Dolby (2000) donne l'exemple d'une élève lui ayant confié vouloir en apprendre plus sur les femmes en classe d'histoire, mais s'étant rétractée après avoir constaté « qu'il n'y a pas vraiment de femmes importantes dans l'histoire » et que « l'histoire des femmes n'intéresse que les filles et les femmes »<sup>24</sup>. Levstik et Groth (2002), ayant expérimenté un enseignement de l'histoire incluant plus de femmes que le curriculum traditionnel, soulignent que plusieurs élèves (filles), malgré leur intérêt pour les nouveaux sujets traités, ont perçu cette modification du cours comme étant préjudiciable aux garçons ou « antihommes ». Leurs explications révèlent qu'elles considèrent ce changement comme s'écartant de ce que devrait être l'histoire « normale ». Cette attitude s'observe aussi chez certains enseignants : « J'aimerais inclure plus de femmes dans ma classe, mais *il n'y a pas* tant de femmes que ça dans l'histoire »<sup>25</sup> (Barton, 2011).

L'école a donc tendance à perpétuer une conception de l'histoire selon laquelle les mêmes personnages politiques traditionnels sont les seuls à réellement en influencer le

---

<sup>23</sup> Nous entendons ici l'histoire politique « traditionnelle » puisque nombreux sont les historiens, particulièrement en histoire des femmes, qui revendiquent une définition beaucoup plus large de l'histoire politique où le « privé est politique ».

<sup>24</sup> Traduction libre de « there weren't a lot of leading ladies » et « women's history is [...] only of interest to girls and women ».

<sup>25</sup> Traduction libre de « I'd like to include more women in my class, but there just *weren't* that many women in history ». Voir aussi l'étude d'Opériol (2014) qui a rencontré des enseignants suisses souhaitant intégrer le genre à leurs leçons. Certains se sont dits surpris, et même honteux, lors de leur planification, du fait de ne pas avoir réalisé plus tôt l'absence effarante de femmes dans l'enseignement traditionnel.

cours; ce faisant, l'école perpétue aussi les relations de pouvoir et d'oppression en confortant certains élèves (garçons de classe aisée et d'origine européenne), même inconsciemment, dans leur sentiment de supériorité (Alton-Lee, Nuthall et Patrick, 1993; Epstein, 2009; Epstein et coll., 2011; Sadker et Zittleman, 2009).

### *La périodisation fixe*

Les récits scolaires insistent aussi généralement sur une trame narrative fixe où les changements historiques sont étudiés de manière isolée dans le temps. Dumont (1992) donne ainsi l'exemple des « vagues » du féminisme. Ces dernières se retrouvent dans la très grande majorité des ouvrages d'histoire générale (et d'histoire des femmes) et ont, selon elle, un effet pervers, soit de simplifier de façon exagérée et quasi caricaturale les luttes féministes. En d'autres mots, penser le féminisme en termes chronologiques pose un problème. Il n'y a pas eu de creux entre les « vagues » et il n'y a pas eu que des « victoires ».

S'intéressant aux problèmes liés au récit historique des luttes pour les droits civiques dans les manuels d'histoire états-uniens, Alridge (2006) dénonce lui aussi la périodisation de l'histoire presque immuable adoptée par les maisons d'édition. Il propose donc de reconceptualiser cette périodisation de façon plus fluide afin d'aider les élèves à mieux percevoir les liens entre le passé, le présent et le futur. Par exemple, plutôt que d'insister uniquement sur les « soi-disant années King »<sup>26</sup>, les manuels devraient plutôt mettre l'accent sur le contexte expliquant ces luttes et, qui plus est, sur les résultats concrets et tangibles, de même que sur les difficultés toujours existantes.

L'insistance sur une chronologie – portant surtout sur des événements politiques – limite l'agentivité de nombreux groupes. Si l'on en revient aux femmes, il semble évident qu'elles n'ont pas été agentes dans l'histoire uniquement lorsqu'elles ont obtenu le droit de vote ou lors de l'élection des premières députées, mais les récits traditionnels présentés en

---

<sup>26</sup> L'auteur fait référence au fait que les manuels scolaires traitent des années de luttes pour les droits civiques de manière isolée dans le temps, et ce, en faisant référence presque uniquement au travail d'un individu héroïsé, Martin Luther King. Ce personnage est à la fois présenté de manière à éviter les aspects parfois considérés plus controversés de son engagement et de manière à créer un récit de type téléologique où son combat, achevé, permet une société harmonieuse et égalitaire. Ce type de récit laisse évidemment peu de place à l'élève pour questionner la société dans laquelle il vit.

classe d'histoire le sous-entendent. Il faudrait aussi que le récit présente les femmes comme agentes lorsqu'elles ont eu de plus petites familles, intégré massivement les universités, réclamé le droit de contrôler leur fécondité, etc. (Barton, 2012). Certaines ont aussi été opposées aux revendications féministes ou ont agi de manière contraire aux intérêts féministes. Ce type d'opposition devrait aussi faire partie du récit (Crocco, 2006).

### *L'entité impalpable*

Dumont (1998) identifie une lacune fréquente quant à l'agentivité lorsqu'elle rappelle la tendance à attribuer le droit de vote des femmes à une intervention gouvernementale plutôt qu'au travail des groupes de femmes. Il arrive aussi que cette « victoire » soit associée au féminisme (l'idéologie), sans expliquer le rôle actif des femmes. Cette façon de présenter le déroulement des événements n'est pas étrangère à la prédominance de l'histoire politique. Tant les historiens que les enseignants d'histoire ont parfois tendance à attribuer les causes à des événements ou à des structures plutôt qu'à des agents ce qui laisse peu de place pour comprendre la complexité des luttes sociales (den Heyer, 2003).

Afin de mieux comprendre les mécanismes utilisés par les historiens dans l'attribution des causes historiques, l'étude de Pomper (1996) est riche. Selon lui, depuis l'École des Annales et le postmodernisme, les historiens ont eu tendance à minimiser ou rejeter l'agentivité individuelle, ce qui a eu pour conséquence de tomber dans le piège inverse, celui de « dépersonnifier » le rôle de certains personnages historiques, en présentant les événements comme les produits de forces structurelles ou de tendances historiques larges. Ces forces sont parfois si puissantes qu'elles annulent l'agentivité individuelle et collective. Par ailleurs, l'intention est dissimulée dans un discours passif où l'initiative est absente. Les historiens négligent la préparation et la participation rationnelle et consciente des individus aux événements ce qui donne l'impression d'un récit qui serait désincarné.

Un exemple en histoire des femmes peut ici éclairer notre propos. Dumont (2000) propose une analyse qualitative de la présence des femmes dans un ouvrage d'histoire générale du Québec (Linteau, Durocher et Robert, 1979, 1986). L'une de ses constatations porte sur les changements majeurs depuis les années 1960. Qu'il soit question des droits

juridiques des femmes (loi 16<sup>27</sup>) ou des réalités touchant leur sexualité (nuptialité, fécondité, contraception, avortement, etc.), les auteurs se réfèrent surtout aux changements des mentalités et à l'évolution « normale » de la société en guise d'explications.

Quel est l'effet d'un tel récit? Lorsque les agents sont totalement absents, que les choix et les prises de décision sont invisibles, les sociétés ne semblent répondre qu'aux exigences inexorables de forces exogènes sur lesquelles elles n'ont que très peu de contrôle. Par conséquent, le cours de l'histoire peut apparaître comme inévitable.

Une analyse des récits composés par des élèves canadiens sur l'histoire du pays (Peck et coll., 2011) démontre que les élèves négligent l'agentivité collective des femmes justement en utilisant une forme passive. Sur 126 passages analysés, les femmes n'apparaissent que cinq fois : trois fois où il est question de la mode féminine s'étant modifiée et deux fois où l'on parle du droit de vote. Dans ce dernier cas, les expressions utilisées par les élèves utilisent une forme passive ne reflétant aucunement le rôle actif des suffragistes<sup>28</sup>.

Sans négliger l'impact de facteurs sociaux, économiques, démographiques, environnementaux<sup>29</sup> ou de grands courants idéologiques (nationalisme, féminisme, socialisme), il faut éviter d'occulter le rôle de l'action humaine. De plus, un récit ignorant l'agentivité peut être qualifié de téléologique, c'est-à-dire que les personnages historiques y occupent une place prédéterminée dans l'histoire : seule la fatalité semble expliquer le cours des événements.

---

<sup>27</sup> En 1964, à la suite des multiples réclamations des groupes féministes et grâce à l'intervention de la ministre Claire Kirkland-Casgrain, l'Assemblée législative du Québec adopte la loi 16. Les femmes mariées peuvent désormais exercer leur pleine capacité juridique et ne doivent plus obéissance à leur mari.

<sup>28</sup> Par exemple: « Les femmes ont été autorisées à exercer leur droit de vote ». Traduction libre de : « Women being allowed the ability to vote » (p. 273).

<sup>29</sup> Il faut savoir distinguer ici des événements sur lesquels les humains ont peu de recours, comme une éruption volcanique, et des phénomènes comme les changements climatiques qui ne peuvent être compris sans prendre en compte la dimension des choix sociaux. Par ailleurs, même lors de catastrophes naturelles, il ne faut pas négliger la réaction humaine et l'importance de la prise de décision lors des lendemains des événements.



### *Le récit téléologique*

« [L'action féministe] s'effectue sous l'égide de la religion, à l'ombre de la loi [...]. [Elle] ne doit pas être représentée comme une révolution qui bouleverse, mais comme une évolution naturelle dans l'ordre providentiel des événements », écrit en 1901 Joséphine Dandurand dans *Le Coin du feu* (une des premières revues féminines au Québec) qui se garde bien de présenter les féministes comme initiatrices de changements sociaux (Citée dans: Cliche, 1989, p. 104). Bien sûr, cette citation date de plus d'un siècle, mais elle illustre un discours téléologique qui, sans toujours se présenter sous cette forme<sup>30</sup>, existe encore dans certains récits historiques.

L'historienne Michelle Perrot, s'intéressant à la manière de présenter l'histoire des femmes et le féminisme, dénonce les « bilans trop sombres » tout comme les « vues trop optimistes des progrès de la condition des femmes ». Elle rappelle que ces deux types de récits, malgré leurs « intentions différentes », « peuvent confluer vers une négation de l'action collective des femmes et constituer une critique radicale du féminisme, au mieux mouche du coche d'une inéluctable modernisation » (Perrot, 1999, pp. 17-18). Elle met donc en garde contre le risque de dresser un portrait des progrès qui exclurait les femmes de leurs propres luttes (évolution normale de la société)<sup>31</sup>. Il nous semble d'ailleurs que c'est ce type de récit qui mène de nombreux jeunes à croire que les luttes féministes sont terminées (Conseil du statut de la femme, 2009; Guindon, 1996; Opériol, 2013).

Le récit de l'enseignant peut aussi influencer les conceptions des élèves. Grant (1999) a comparé deux salles de classe où était abordée la question des droits civiques aux États-Unis. Dans le premier cas, l'enseignant au style traditionnel et uniquement magistral adoptait un récit où quelques individus faisaient preuve d'agentivité, mais son exposé n'explorait aucunement l'idée que ces décisions auraient pu, dans d'autres circonstances, être différentes. Qui plus est, leurs actions étaient présentées comme ayant « changé l'histoire pour toujours ». Les élèves de cette classe n'étaient pas portés à faire un lien entre

---

<sup>30</sup> Plutôt que la « providence », les récits utiliseront, implicitement ou explicitement « la fatalité, le hasard, la nature humaine, etc. » (Lefrançois et coll., 2011, p. 63) comme explications causales.

<sup>31</sup> Rouquier (2003) va dans le même sens : « L'histoire linéaire d'acquis cumulatifs risque d'entraîner sur la voie du déterminisme historique et des inéluctables progrès alors que le projet serait de faire percevoir avancées, régressions et contradictions » (Rouquier, 2003, p. 35).

le cours d'histoire et la société actuelle ; pas plus n'envisageaient-ils la possibilité d'être eux-mêmes des agents. La situation était différente dans la deuxième classe où l'enseignante questionnait les élèves sur les choix historiques et procédait souvent par jeux de rôles et reconstitution historique ; les élèves faisaient plusieurs liens avec la situation actuelle et se percevaient comme acteurs dans leur communauté.

Les récits de type téléologique nous amènent aussi à discuter de la dimension morale de l'agentivité. N'est-il pas fréquent d'entendre « qu'il en était ainsi à l'époque » (tant de la part d'élèves que d'enseignants), ce qui, en quelque sorte, rendrait l'exploitation plus acceptable ? Comprendre l'agentivité historique exige de garder en tête le contexte plus large, la possibilité d'agir des individus ou des groupes alors qu'ils n'ont parfois que très peu de contrôle sur leur propre situation. Cela exige aussi, avant de poser un jugement moral sur les actions d'un groupe ou d'une personne, de réfléchir aux relations de pouvoir : c'est lorsque les individus ont réellement des choix que l'on peut porter un jugement sur leurs actions (Barton, 2011; Seixas, 1993). Certains groupes ou individus sont en mesure, grâce à leur position dans la hiérarchie sociale à divers moments dans l'histoire, d'imposer leurs décisions. Afin de mieux comprendre cet aspect, Barton (2011) donne l'exemple de l'esclavagisme. Les propriétaires d'esclaves justifiaient leurs abus par une conception du monde où ils se considéraient comme supérieurs. Néanmoins, il est très peu probable que les esclaves africains partageaient cette vision. Il est donc faux de prétendre que « l'esclavagisme était normal et accepté à ce moment », alors que c'est uniquement ceux qui en profitaient qui tentaient de s'en convaincre et d'en convaincre les autres<sup>32</sup>.

C'est souvent sous couvert d'objectivité qu'on écarte la condamnation morale des agissements d'individus et de groupes dans le passé. Toutefois, ce choix est lui-même subjectif et laisse souvent aux élèves la mauvaise impression d'une histoire sur laquelle les individus auraient eu très peu de prise et où les événements seraient le résultat d'une sorte de fatalité.

---

<sup>32</sup> De nombreux ouvrages d'historiens peuvent ici venir enrichir les récits proposés par les manuels scolaires afin de dresser un portrait où femmes, ouvriers, esclaves, etc. ont su dépasser les contraintes sociales de leur époque (voir par exemple: Baillargeon, 2012; Dumont, 2008; Harman, 2012; Novack, 1971; Zinn, 2009).

## *La victimisation*

L'un des problèmes majeurs d'un discours téléologique est la victimisation qui l'accompagne souvent. Les acteurs historiques, en particulier les groupes opprimés, sont présentés comme n'ayant aucune prise sur leur situation. La refonte des programmes d'histoire, un peu partout en Occident, a en général mené à une inclusion plus évidente des « oubliés » de l'histoire : les droits des peuples autochtones, des minorités ethniques et des femmes sont des sujets dorénavant abordés en classe d'histoire et/ou d'éducation à la citoyenneté. Cependant, la manière de traiter ces sujets a parfois comme résultat de balayer l'agentivité de ces groupes, lorsque par exemple le récit adopte une posture victimisante (Fink, 2009).

Dresser un portrait de certains groupes comme victimes est certainement risqué avec des élèves adolescents sensibles à leur image et à celle du groupe auquel ils appartiennent. Ainsi, Traille (2007) a questionné des jeunes d'origine afro-caribéenne par rapport à leur expérience avec l'histoire scolaire ; certains ont indiqué avoir ressenti des sentiments de frustration et d'aliénation en classe d'histoire et avoir trouvé difficile de s'identifier à leurs ancêtres; ces agents étant soit absents ou victimes.

Fink et Opériol (2010) se sont aussi intéressées à l'enseignement de l'esclavagisme, cette fois dans les écoles suisses. Elles remarquent que la volonté d'amener les élèves à ressentir de l'empathie pour les noirs conduit souvent à un récit téléologique qui a comme effet pervers « [d'] exprimer l'étrangeté d'un phénomène aujourd'hui disparu sous cette forme » (p. 6) sans permettre de questionnements sur les inégalités persistantes. Les élèves, percevant comme « horrible » et « dégradant » l'esclavagisme, idéalisent le présent dans lequel ils ne voient qu'une société parfaitement égalitaire par rapport à un passé injuste et violent.

Traille (2007) attribue cette situation au fait que l'esclavagisme est souvent exploré en vase clos, c'est-à-dire sans le contexte qui y a mené. Cela comporte le danger d'essentialiser le phénomène et elle craint même que certains élèves puissent conclure, avec un tel récit, que les noirs (comme les femmes, les ouvriers ou tout autre groupe

opprimé) étaient prédestinés à l'oppression et à l'exploitation<sup>33</sup>. Plusieurs recherches empiriques démontrent d'ailleurs que les élèves perçoivent les groupes opprimés (noirs, peuples autochtones, immigrants d'origine chinoise, femmes) comme des sujets subissant plutôt qu'agissant (den Heyer, 2003; Levstik et Groth, 2002; Peck et coll., 2011)<sup>34</sup>.

### *Le récit passif*

L'utilisation d'un ton impersonnel pourrait apparaître comme une manière d'augmenter « l'objectivité » du récit<sup>35</sup>. Toutefois, il risque de nuire à la compréhension de l'agentivité. Ainsi, tout en étant rarement l'objectif avoué des auteurs, ce choix peut donner l'impression de vouloir limiter la responsabilité ou la culpabilité d'une nation, d'un groupe ou d'un dirigeant politique en évitant d'attribuer clairement l'agentivité (Damico, Baildon et Lowenstein, 2008; Paxton, 1999; Pomper, 1996). Une formulation grammaticale du type « la bombe atomique est responsable de la mort de plus de 100 000 personnes » n'a évidemment pas la même portée, lorsqu'il est question d'agentivité, que « la décision de l'armée états-unienne d'utiliser la bombe atomique a entraîné la mort de plus de 100 000 personnes » (Barton, 2011). De la même manière, mais, plus subtilement, parler de « l'absence des femmes de la sphère publique », sans lier cette absence à l'idéologie patriarcale et aux lois sexistes mises en place par des individus afin de confiner les femmes dans la sphère « privée », rend l'image incomplète.

---

<sup>33</sup> Cet extrait d'une entrevue avec une élève d'origine afro-américaine est particulièrement révélateur : « When we did a history skit, [...] It was just slavery. [...] All of the people that I was with they ganged up on me and were like, 'well Jodi you've got to be the slave. You don't have a choice about it. You are the slave'. [...] And the teacher didn't pick up on it. She went through the whole topic very unsympathetically [...]. I don't think she even thought that I might feel uncomfortable for one second. And I definitely was. [...] I mean you know they talked about when they had dysentery and stuff like this and everyone was going 'ugh,' 'filthy' and it did make me feel very uncomfortable » (Traill, 2007, p. 33).

<sup>34</sup> Levstik et Groth (2002) mentionnent les propos d'une élève : « It's all like the white men, they know they're set and if you're a slave, like African American, Native American, or a woman, you have no say and it's all what the men want » (p. 241).

<sup>35</sup> Le ton impersonnel est généralement adopté dans les manuels scolaires, comme si les auteurs étaient inexistantes (Éthier, 2000). Nous reviendrons sur cet aspect dans le cadre de la section sur la médiation avec le manuel scolaire.

Si le ton impersonnel simplifie de manière excessive le récit, l'usage de grandes catégories sans référence aux divergences dans les groupes et institutions constitue lui aussi un obstacle à la compréhension de l'agentivité.

### *L'homogénéisation et le « nous » exclusif*

Lorsque des institutions ou des entités abstraites, comme des nations, deviennent des agents historiques, les élèves risquent de ne pas être en mesure de comprendre la complexité des changements historiques. Pensons aux phrases suivantes : « Le Japon attaque les États-Unis à Pearl Harbor », « L'Église condamne l'usage du contraceptif oral ». Bien que ce type de simplification soit, à un moment ou un autre, inévitable, il faut être conscient que le « Japon » et « l'Église » ne sont pas les entités qui ont pris les décisions<sup>36</sup>, mais bien que ce sont des individus et des groupes à l'intérieur de ces dernières qui en sont responsables. De la même manière, ces entités sont hétérogènes et la réalité est plus complexe qu'elle ne l'apparaît à la simple lecture de ces phrases. Si cela peut nous sembler évident, tel n'est pas nécessairement le cas pour les élèves. L'usage de catégories (les Canadiens, les États-Unis, les Québécois, les anglophones, les Iroquoiens, les femmes – ou pire encore la femme) se heurte aux mêmes obstacles. S'il semble évidemment difficile de ne pas se référer à de tels regroupements pour faciliter la compréhension, il ne faudrait pas négliger qu'ils ont tendance à « [polariser] les identités » (Lefrançois et coll., 2011, p. 78) en naturalisant les éléments soi-disant communs aux membres d'une communauté, donnant une image sans doute beaucoup plus uniforme que la réalité.

Par ailleurs, l'utilisation du « nous » dans un récit historique, si elle est elle aussi une homogénéisation de la réalité, semble encore plus perverse, puisqu'elle se réfère directement à un sentiment d'identité qui est très loin d'être inclusif.

À ce sujet, une recherche empirique néo-zélandaise a attiré notre attention (Alton-Lee et coll., 1993). Bien que limitée à l'observation et aux entrevues dans une même classe de sixième année du primaire, elle permet d'élaborer certaines pistes de réflexion sur les effets possibles d'un enseignement qui utilise l'homogénéisation et le « nous ». Ainsi,

---

<sup>36</sup> Lefrançois et coll. (2011) parlent d'anthropomorphisme pour décrire ce phénomène, soit l'attribution de caractéristiques humaines à des entités impalpables.

l'enseignant observé donnait une leçon sur les origines de la ville de New-York aux États-Unis. L'enseignant utilisait indistinctement les termes « explorateurs néerlandais », « blancs », « Européens », « nos ancêtres » et « nous » (en opposition aux Autochtones habitant le territoire avant l'arrivée des colonisateurs et parfois en comparaison avec les colonisateurs anglais de la Nouvelle-Zélande). Le récit historique, tel que présenté par l'enseignant, tendait aussi à présenter les Amérindiens comme des victimes n'exerçant aucune agentivité. Les auteurs ont noté, pendant la leçon, que les dialogues entre les élèves d'origine caucasienne (s'identifiant au « nous ») et un élève d'origine maori (aborigène) étaient marqués par un certain racisme renforcé, inconsciemment, par le discours de l'enseignant. Les chercheurs en sont aussi arrivés à une conclusion similaire par rapport à l'absence, dans la leçon, de toute référence au genre, le récit pouvant ainsi laisser croire à un groupe homogène (« les Européens »), alors que les colonisateurs ne représentaient qu'une très petite proportion (une élite masculine) (voir aussi : Epstein, 1997; Levstik, 2000).

### ***L'idéalisation***

Lorsque les femmes sont incluses dans la trame narrative, il est aussi commun qu'elles soient représentées comme un groupe homogène englobant : « la femme », « les femmes », « les féministes ». En plus des problèmes d'homogénéisation évoquée plus tôt, un deuxième danger guette ce type de récit. Trop souvent, les rôles joués par les femmes sont alors stéréotypés. Le biais est parfois inconscient, mais même les récits historiques tendent à prôner un certain « idéal » de féminité à travers leurs choix interprétatifs. Ainsi, Alridge (2006) constate dans son analyse que l'implication des femmes dans la lutte pour les droits civiques est présentée dans les manuels comme se limitant à l'appui et à l'assistance à Martin Luther King Jr. En outre, les femmes s'insèrent parfaitement dans un cadre de référence « maternisant », reproduisant des rôles correspondant aux clichés communs (bonne mère et bonne épouse) et déformant complètement le rôle actif des femmes dans cette lutte en restreignant leur rôle à la complémentarité avec les hommes. Lamoureux (1991), s'intéressant à la manière de décrire la représentation des femmes dans les mouvements politiques, note qu'« alors que l'activité des femmes dans le mouvement de

réforme du début du siècle est fondamentalement analysée en termes de philanthropie, l'activité des hommes y est vue comme le prélude aux mouvements politiques radicaux tels le socialisme ou le communisme » (p. 51). Les femmes se voient une fois de plus attribuer une étiquette correspondant à une certaine idée de la féminité, alors que des hommes ayant pourtant œuvré au sein des mêmes groupes réformistes sont présentés comme des avant-gardistes.

Évidemment, « les féministes » n'échappent pas à une image stéréotypée. S'il est clair qu'elles sont représentées de manière parfois quasi caricaturale dans l'espace médiatique (Blais, 2009; Dumont et Lanthier, 1998)<sup>37</sup>, les simplifications, dans les récits historiques, sont certainement moins flagrantes, mais n'en sont pas pour autant absentes. Par exemple, le mouvement féministe ne forme manifestement pas un ensemble monolithique (voir à ce sujet Weedon, 1997)<sup>38</sup> et pourtant les récits scolaires parlent généralement « du » féminisme et non « des » féminismes (Zancarini-Fournel, 2005).

Il faut souligner que les simplifications et les stéréotypes ne sont pas toujours utilisés consciemment par les auteurs et les interprétations offertes dans ces récits n'ont généralement pas comme objectif avoué de limiter l'agentivité des femmes. Cependant, il serait tout à fait sensé de croire que les constructions sociales liées aux identités de genre influencent les manières de représenter le rôle des hommes et des femmes dans l'histoire.

Il importe toutefois de rappeler que la transposition didactique n'est pas une tâche simple. Il peut paraître complexe d'amener les élèves à comprendre l'oppression des femmes dans leur ensemble tout en présentant les femmes comme un groupe hétérogène. La diversité des parcours de femmes selon leur classe sociale et leur identité autoassignée est indéniable, mais des recherches démontrent aussi que les obstacles à l'intégration de cette pluralité d'expériences par les élèves sont nombreux, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe d'histoire (Levstik, 1998, 2009; Levstik et Groth, 2002). Dans la prochaine

---

<sup>37</sup> Dumont et Lanthier (1998) ont analysé l'image du mouvement des femmes véhiculée par le magazine *L'Actualité* entre 1960 et 1996. Au-delà de quelques propos antiféministes flagrants à différentes époques, ce qui ressort de cette étude et qui transcende les décennies est « une tentative de désapproprier le mouvement des femmes de quelques-unes de ses actions les plus légitimes » (p. 113). Soit le mouvement féministe est dénigré, soit il est simplement ignoré.

<sup>38</sup> Weedon (1997) distingue ainsi le féminisme libéral (opportunités égales sans transformer le système politique et social), le féminisme radical (nouvel ordre social exempt du patriarcat) et le féminisme socialiste (l'égalité passe par la transformation du système économique).

section, nous proposons quelques éléments théoriques permettant de réfléchir aux possibilités d'intégration de l'agentivité en classe d'histoire.

### 2.2.3 Comment intégrer l'agentivité des femmes en classe ?

Il n'est pas simple pour les élèves d'intégrer les nuances que les historiens font grâce à un bagage épistémologique et à des connaissances approfondies. Toutefois, des récits écrits sous une forme passive ayant tendance à uniformiser des expériences – qui sont tout sauf communes – peuvent mener à une conception simpliste, sinon absente, de l'agentivité.

De nombreux programmes d'histoire incluant dorénavant une référence plus ou moins explicite à la citoyenneté (au Québec, la troisième compétence), le concept d'agentivité devrait légitimement y occuper une place de choix. Pour permettre aux élèves de faire des liens entre les enjeux du présent sur lesquels ils sont amenés à se prononcer et les choix que des agents ont pu faire dans le passé, il faudrait leur présenter des récits où des voix divergentes s'affrontent et où des expériences multiples façonnent une réalité complexe. Il faut éviter de leur présenter la citoyenneté « universelle » comme l'expression de la volonté commune d'une société homogène (Alejandro, 1993). Dans le cas qui nous intéresse plus particulièrement, soit celui des enjeux pour l'égalité des hommes et des femmes, nous avons démontré que les récits historiques de niveau scolaire échouent à présenter un portrait rejoignant ces ambitions.

Si les nombreuses recherches présentées au préalable ont dénoncé l'absence des femmes dans le récit, la faiblesse de leur réelle intégration, les clichés dont elles font l'objet dans les récits historiques, peu ont cependant proposé une solution concrète à ces problèmes. Le tableau suivant, tiré du livre de l'historienne française Lucas (2009), offre de regarder les actions des femmes dans l'histoire et de constater l'étendue des rôles qu'elles ont joués. La présence de femmes aux intérêts divers permet aussi de constater l'hétérogénéité de leur implication dans l'histoire. Bien que non exhaustif, ce tableau présente une variété de verbes d'action associés à des exemples concrets.



Tableau II – Femmes et actions (Lucas, 2009, p. 131)

Formes et types d'action	Exemples de « modèles »
<b>Prier</b> pour s'imposer	religieuses, abbesses, reines
<b>Penser</b> le politique et le social <b>S'instruire</b> pour s'émanciper <b>Écrire</b> pour avancer, publier	salonnières, « savantes », intellectuelles, poétesses institutrices, gouvernantes, journalistes, pédagogues scientifiques et chercheuses
<b>Séduire pour influencer</b> <b>Utiliser</b> l'art et des canaux divers	femmes de l'ombre, femmes d'influence courtisanes artistes, créatrices
<b>Éliminer</b> <b>Exclure</b> pour régner, pour s'imposer <b>Se faire admettre</b>	reines, régentes despotes, impératrices
<b>Combattre</b> pour agir <b>Militer</b> <b>Résister</b>	ouvrières, grévistes, insurgées militantes, révolutionnaires soldates, résistantes, femmes engagées, féministes et antiféministes
<b>Agir</b> dans la légalité pour la collectivité <b>Gouverner</b>	mairesses, députées, sénatrices, ambassadrices femmes d'État, présidentes, reines
<b>Agir</b> dans l'économie et la société	marchandes des Temps modernes, artisanes chefs d'entreprise, syndicalistes
<b>Agir</b> pour la paix et les droits humains	citoyennes engagées
<b>Agir</b> et vivre au quotidien	mères, paysannes, artisanes et ouvrières, esclaves, servantes et domestiques
<b>Rechercher</b> , diffuser des connaissances	Chercheuses et scientifiques

Comme l'exprime Mang (1995), un récit qui intégrerait davantage l'agentivité des femmes « gagnerait en cohérence et en possibilité de se problématiser » (p. 284). D'ailleurs, cet aspect de problématisation n'est pas à négliger, car nous croyons que, si l'apprentissage de l'histoire se fait à travers les récits, c'est aussi le développement d'habiletés liées à la pensée historique qui permet aux élèves d'améliorer leur compréhension de l'agentivité. Au-delà donc de la transformation des contenus, c'est grâce à une réflexion autonome sur les récits qui leur sont présentés que les élèves peuvent mieux concevoir les biais de même que les lacunes qu'ils contiennent et ainsi développer leur esprit critique. Le concept de pensée historique fait donc l'objet de la section suivante de ce cadre conceptuel.

## 2.3 La pensée historique

Une recherche récente auprès de futurs enseignants aux États-Unis (Salinas, Blevins et Sullivan, 2012) démontre que le développement d'habiletés liées à la pensée historique permet à ces derniers de réfléchir de manière critique sur les récits historiques à l'aide des concepts de genre, de classe et de race. Grâce à un travail en profondeur lié à l'analyse de plusieurs sources provenant de fonds électroniques divers, les futurs enseignants ont été en mesure de reconstruire un récit sur certains aspects de l'histoire états-unienne et internationale (p. ex. : les femmes dans la lutte pour les droits civiques, le mouvement eugéniste aux États-Unis, le traitement des Roms et des Tziganes) intégrant davantage des points de vue divergents. Les étudiants en enseignement étaient ensuite invités à construire un modèle pédagogique intégrant leurs récents apprentissages pour amener les élèves à développer leur compétence citoyenne en intégrant des sources historiques plus diverses. Même si elle n'inclut pas les résultats de l'expérience en classe auprès des élèves, cette recherche nous semble un bon point de départ pour réfléchir sur le potentiel d'une pédagogie centrée sur l'apprentissage de la pensée historique en lien avec les luttes pour l'égalité.

### 2.3.1 Les habiletés liées à la pensée historique

Définissons d'abord ce qu'est la pensée historique à laquelle font référence les didacticiens. Aux fins de ce travail, nous avons choisi la définition de Duquette (2010) qui s'appuie sur deux éléments fondamentaux repris par plusieurs auteurs, avec comme nous le verrons, quelques divergences :

« La pensée [historique] sera comprise comme faisant référence à un processus, une suite d'opérations spécifiques à l'histoire visant à répondre à une problématique précise par une interprétation prudente des sources et des traces laissées par le passé. [...] Elle se compose, selon nous, de deux éléments principaux [et indissociables] : la perspective et la démarche historiques » (p. 141).

Il importe ici de souligner les différences entre la pensée historique des élèves et celle des historiens. Ces derniers travaillent par enquête, ils se questionnent à partir d'une problématique nouvelle et cherchent des réponses par une analyse des sources (Bain, 2005).

L'historien part de son questionnement pour choisir les faits jugés pertinents à sa quête ; il dresse ainsi le bilan des connaissances déjà acquises et de ce qu'il lui reste à découvrir. Or, la classe d'histoire se base le plus souvent sur un programme préétabli qui comporte des événements déjà étudiés dans l'historiographie. Néanmoins, les nouveaux programmes, un peu partout en Occident, tendent à s'aligner de plus en plus vers l'apprentissage de la pensée historique<sup>39</sup>. La pensée historique comme objet d'apprentissage ne doit pas y être vues comme calquant le travail d'un historien à plus petite échelle, mais bien comme visant le développement d'une pensée autonome et critique de l'élève par rapport aux événements du passé et du présent (Bain, 2005; Leinhardt, Beck et Stainton, 1994; Martineau, 1999; Wineburg, 2001).

Entamons l'explication de la pensée historique par le premier élément la composant selon la définition de Duquette : la perspective, soit la capacité de prendre une distance entre le passé et le présent. Plusieurs auteurs développent l'idée de perspective sans nécessairement utiliser ce terme. Par exemple, pour Martineau (1999), le mode de pensée historique exige de l'élève une attitude historique qui lui permettra de bâtir ses explications des réalités sociales. Cette attitude implique que l'élève comprenne l'histoire comme durée et réalise qu'elle est une construction qui permet de représenter le passé. Ainsi, l'élève sera en mesure d'être critique devant de multiples récits historiques, cela lui permettant de se prémunir contre des usages abusifs, voire propagandistes de l'histoire. D'ailleurs, pour Martineau, la quête historique est scientifique et elle se distingue donc de la pensée de tous les jours puisqu'elle utilise un langage et une méthode lui étant propres. Nous reviendrons d'ailleurs sur ces deux éléments lorsque nous parlerons de la démarche qui va de pair avec la pensée historique.

Seixas (2010) a proposé une série de « repères » de la pensée historique, dont plusieurs se rattachent, à notre avis, à l'idée de perspective. D'abord, la pertinence historique s'intéresse au discernement des événements dignes d'intérêt dans l'histoire. Il souligne que ces choix subjectifs sont aussi fortement liés au présent et qu'il faut amener

---

<sup>39</sup> Le programme québécois actuel vise à développer les habiletés liées à la pensée historique. La compétence un se lit d'ailleurs comme suit : « interroger les réalités sociales à l'aide de l'histoire ». Le contenu du programme est présenté de façon à ce que l'élève entame les chapitres à partir de grandes questions (angles d'entrée) qui guideront son apprentissage et l'amèneront à créer à son tour des questions et hypothèses sur la matière (MELS, 2006).

les élèves à prendre conscience de la partialité des récits historiques; à réfléchir sur les éléments écartés du récit. Ensuite, les élèves doivent être amenés à relever la continuité et le changement dans l'histoire ainsi que les causes et les conséquences des événements historiques. Deux autres éléments forment la pensée historique selon Seixas : l'empathie historique et le jugement moral que nous avons décidé d'étudier plus en profondeur.

L'empathie historique signifie la faculté de comprendre le point de vue d'un acteur historique. En d'autres mots, l'élève doit se « mettre dans les souliers » des acteurs historiques qu'il étudie. Cela peut sembler beaucoup plus simple que ce ne l'est réellement. Barton et Levstik (2004; Brooks, 2011) ont établi deux grandes catégories d'empathie dans l'apprentissage de l'histoire, la reconnaissance de la perspective et l'empathie plus « émotive ». D'abord, ce qu'ils appellent la « *perspective recognition* », s'observe chez l'élève qui reconnaît que les autres peuvent avoir des valeurs, des croyances et des intentions différentes des siennes, que ces divergences varient selon les époques, les groupes et les individus et qu'elles ne sont pas le simple résultat de la stupidité ou de l'ignorance. Finalement, à un niveau plus avancé, l'élève devrait pouvoir reconnaître que sa propre perspective est teintée par le monde dans lequel il habite. Barton et Levstik ne se limitent toutefois pas au côté cognitif de l'empathie, mais lui attribuent en classe d'histoire un second rôle plus émotif qu'ils appellent « *care* ». En effet, les élèves démontrent un intérêt pour certains événements plutôt que d'autres, ils déterminent ce qui est significatif dans leur vie, ce qui les touche (« *care about* »). Ils font aussi preuve d'empathie lorsqu'ils expriment leur dégoût face à l'inhumanité de certains gestes ou leur fierté face aux accomplissements de leurs ancêtres (« *care that* »; qui rejoint aussi le jugement moral de Seixas). Pour Barton et Levstik, les élèves atteignent un niveau plus développé d'empathie historique lorsque leur sensibilité par rapport aux événements du passé se reflète dans leur volonté d'intervenir dans la société du présent (« *care for* »). Ce transfert vers le présent est particulièrement difficile à faire pour les élèves, mais c'est là un objectif important de la classe d'histoire particulièrement en lien avec la compétence citoyenne (Kohlmeier, 2006). Comme l'explique Lautier (2005), un enseignement qui exclurait l'empathie historique ferait de l'élève un touriste devant une situation qui lui apparaît si lointaine, ce que Lautier appelle « l'exotisme » (p. 64). Un enseignement exotique du féminisme

expliquerait peut-être que de nombreux élèves le considèrent si éloigné ou dépassé par rapport à leur réalité.

Le piège à éviter pour les élèves (tout comme pour l'enseignant) avec l'empathie est celui de tomber dans le présentisme, de juger le passé avec les yeux du présent (Wineburg, 2001)<sup>40</sup>. L'empathie fait partie intégrante de la pensée historique. Son utilisation en classe d'histoire doit toutefois prendre en compte les considérations énoncées plus tôt au sujet de la perspective. Le potentiel conscientisant de l'empathie historique passe par les sentiments que peut déclencher l'apprentissage de l'histoire. Le côté émotif de l'empathie n'est pas en contradiction avec le côté cognitif ; tout dépend des méthodes pédagogiques utilisées. C'est là que la démarche entre ligne de compte puisque la pensée historique est aussi « un ensemble d'opérations intellectuelles [...] du genre de celles exercées pour produire les savoirs historiques » (Laville, 2003, pp. 20-21).

La définition de la pensée historique proposée par Martineau (1999) comporte deux éléments rattachés à la démarche<sup>41</sup>. D'une part, la méthode historique doit permettre à l'élève de passer à travers toutes les étapes suivantes : s'interroger sur un problème lié à l'histoire, émettre une hypothèse, colliger les données, interpréter les résultats de son enquête afin de vérifier son hypothèse et conclure en confirmant ou modifiant l'hypothèse de départ. D'autre part, la discipline historique a développé un langage propre qui doit être intégré par l'élève au cours de sa formation afin de parfaire sa pensée historique : les faits (comme la chronologie des événements), les concepts (comme l'urbanisation) et les théories (comme le marxisme).

Toutes les définitions de la pensée historique se rejoignent sur au moins un point : l'utilisation par l'élève des sources, préférablement de première main. Mais comment devrait s'articuler en classe le travail avec ces sources ? Que faut-il attendre des élèves ? Wineburg (1991) décrit l'heuristique dans le travail de l'historien à travers l'étude des sources de première main. À plus petite échelle évidemment, c'est le type d'habiletés qu'il faut travailler avec les élèves (Sandwell, 2005). D'abord, la corroboration, c'est-à-dire la capacité de comparer les documents entre eux. Plusieurs documents peuvent ainsi

---

<sup>40</sup> On peut aussi parler d'anachronisme. Voir à ce sujet (Hartog, 2003).

<sup>41</sup> Des historiens comme Carr et Marrou décrivent aussi cette démarche comme base du travail de l'historien (Carr, 1988; Marrou, 1973).

mentionner un même évènement et les élèves doivent pouvoir établir les ressemblances et les contradictions. Ensuite, ce que Wineburg appelle l'heuristique de la source consiste en une identification des caractéristiques du document. Les questions classiques de Quintilien (et notamment « où, quand, qui, pour qui, quand et quoi ») sont ici essentielles et permettent une meilleure lecture du document. Aussi simple cela puisse-t-il paraître, ces éléments nécessitent un apprentissage. Bain (2005) constate en effet que ce n'est pas un réflexe naturel, chez les élèves, que d'interroger l'origine d'un document qui leur est présenté. Ils doivent en apprendre les bases et les répéter à plusieurs reprises afin d'être plus à l'aise avec les étapes. La contextualisation, dernier élément de l'heuristique de Wineburg, est essentielle dans le travail de l'historien. Pour comprendre un document, il faut le replacer dans son contexte temporel et spatial plus général ainsi que faire une lecture en profondeur pour y détecter ce qui s'y trouve « entre les lignes » (Beck et McKeown, 1994; van Drie et van Boxtel, 2008). Cette étape est essentielle afin de développer chez l'élève une empathie et une compréhension plus globale de l'époque. Comme nous l'avons vu plus tôt, la tendance naturelle veut que l'élève porte un regard actuel sur le passé et l'interprète et le juge en fonction de ses valeurs. Il est donc essentiel de développer la perspective qui va de pair avec la pensée historienne. Certains chercheurs (Nokes, Dole et Hacker, 2007) ont démontré empiriquement que c'est grâce à l'usage fréquent de ces heuristiques que les élèves peuvent développer leur compétence en lecture historique. En d'autres mots, la seule lecture des sources ou la pratique sporadique est largement insuffisante.

Dans la prochaine partie de ce texte, nous nous demandons si l'usage de la pensée historienne et de ces différentes composantes se transfère à d'autres situations extérieures à la classe d'histoire. En d'autres mots, la pensée historienne permet-elle de développer une pensée critique par rapport à des problématiques contemporaines, entre autres par rapport à l'égalité homme-femme ?

### 2.3.2 Quelques recherches empiriques sur la pensée historienne

Plusieurs didacticiens (Voir entre autres: Barton, 1997; Duquette, 2010; Grant, 1999; Laville, 1984; Lowenthal, 1996) répètent qu'un enseignement traditionnel mène les élèves

à croire que l'histoire n'est qu'une série de faits à apprendre, une chronologie segmentée en chapitre dans les manuels ; une réalité qui est pourtant très loin de la discipline historique. Nous avons démontré les risques liés à l'apprentissage d'un récit unique ; il faut maintenant se demander si l'apprentissage de la pensée historienne permet réellement de dépasser ces croyances. Les études ne s'entendent pas.

Comme le rappelle Wineburg (2001), la pensée historienne n'est ni naturelle ni innée. Face aux demandes cognitives plus importantes de l'apprentissage de la pensée historique, le réflexe des élèves est de demander les « vraies » informations, les faits sur un événement, la bonne réponse (Lesh, 2011). Cela renvoie à leurs croyances par rapport à l'histoire qu'ils perçoivent comme une série de faits, et non comme une interprétation du passé (Sandwell, 2005). Gagnon (2010) remarque que cette perspective dogmatique s'observe aussi à travers les comportements des élèves en classe. Lors de travaux d'équipe pour lesquels des perspectives différentes sont exprimées, les élèves ont tendance à chercher la « bonne » réponse dans leur manuel ou à demander à leur enseignant qu'ils considèrent tous deux comme représentatifs des « savoirs savants ». Ils critiquent ainsi facilement les prises de position de leurs pairs, mais semblent détecter difficilement la subjectivité chez l'enseignant ou dans le manuel<sup>42</sup>.

Les élèves ont aussi tendance, lorsqu'ils sont placés en position de juger des versions contradictoires de l'histoire, de choisir la vision qui conforte leurs conceptions initiales (Lee et Ashby, 2000). Ainsi, Létourneau et Moisan (2004) notent, chez de jeunes Québécois d'origine francophone, que cette tendance favorise en général la mémoire collective<sup>43</sup>.

Aux États-Unis, la recherche de Chowen (2005) arrive à des résultats nuancés sur l'utilisation de la pensée historique en classe. Dans cette recherche, l'enseignant a,

---

<sup>42</sup> Ce n'est pas qu'en histoire que cela s'observe : la culture scolaire en général encourage peu les élèves à s'écarter de ce qui leur est généralement demandé. Ils sont certainement plus rassurés et confortables lorsqu'on leur demande simplement de mémoriser et de répliquer les connaissances. Il semble sûrement risqué (surtout s'ils n'ont pas l'habitude de ce genre d'exercices) de remettre en question, de critiquer, d'argumenter de façon autonome, sans chercher « la » réponse à laquelle s'attend l'enseignant.

<sup>43</sup> Provost (2006) note quant à elle que l'histoire scolaire semble avoir peu d'impact sur le développement de l'identité des élèves, ceux-ci restant relativement « imperméables » à l'enseignement et conservant le plus souvent les identités primaires acquises à la maison, dans la communauté culturelle ou dans la cour de récréation (p. 198).

pendant douze semaines, mis l'accent en classe sur la pratique, par les élèves, de la pensée historique. Malgré cela, les élèves (de dixième année, soit la quatrième secondaire) ne percevaient pas le travail accompli comme étant semblable à celui d'un historien et ils ne transféraient pas les méthodes acquises de la pensée historique dans d'autres situations. Si, en situation de groupe-classe ou de petits groupes et à l'aide d'instructions claires de l'enseignant, les élèves paraissent utiliser des éléments de la pensée historique avec brio (comme analyser les biais dans les sources), ils ne réussissent plus à le faire seul (avec l'intervieweur), dans les sessions de *think-aloud*<sup>44</sup>.

Il ne faut toutefois pas conclure en l'échec automatique de la pensée historique, à l'instar de certains épigones de Piaget qui interprétaient de façon stricte ses travaux. Se basant sur les stades de développement cognitif du psychologue genevois, plusieurs ont en effet contesté l'idée même que, avant quatorze ans, des enfants soient en mesure de penser historiquement. Pourtant, des recherches viennent démontrer qu'un enseignement basé sur la pensée historique donne des résultats (voir à ce sujet la recension des écrits de: Cooper et Capita, 2004; Demers, Lefrançois et Éthier, 2010).

S'il est possible d'amener les élèves à raisonner au niveau formel et d'accélérer leur développement intellectuel grâce à l'apprentissage, comme le croit, entre autres, Martineau (1999), il ne faut pas rejeter la pensée historique, et ce, même à un jeune âge. Plusieurs études états-uniennes et britanniques, dont certaines – une minorité – sont longitudinales confirment d'ailleurs cette hypothèse (Barton, 1997; Barton et Levstik, 2004; Lee et Ashby, 2000; Lee et Shemilt, 2003).

Les résultats de l'enquête de Duquette (2011) auprès d'élèves du secondaire suggèrent que la pensée historique a aussi un rôle important à jouer dans l'évolution de la « conscience historique » (capacité de l'élève de se situer dans le présent et d'envisager le futur à l'aide de sa compréhension du passé)<sup>45</sup>. Elle croit que, en l'absence d'un apprentissage en classe de la pensée historique, les élèves proposeraient des réponses

---

<sup>44</sup> Lors de ce type d'entrevue, les élèves sont amenés à réfléchir à voix haute devant des documents, un examen, un manuel, etc.

<sup>45</sup> Charland, Éthier, Cardin et Moisan (2010) définissent la conscience historique en opposition à la mémoire historique (plus irréfléchie) : l'individu qui fait preuve de conscience historique « se connaît en tant qu'être situé dans du temps » (p. 185).



superficielles aux problématiques sociales. Elle ajoute toutefois que l'apprentissage de la pensée historique n'est pas une chose simple et que la démarche proposée à l'élève, pour l'intéresser et pour être efficace, doit être déclenchée par un conflit cognitif : l'élève doit être amené à réaliser qu'il manque des pièces du casse-tête. Ce n'est qu'à partir de ce moment que l'élève pourrait développer les compétences liées à la pensée historique et, plus tard, transférer ces compétences à d'autres réalités sociales, car sa conscience historique serait plus aiguisée et critique.

### 2.3.3 La pensée historique et l'histoire des femmes à l'école

Les élèves du secondaire sont particulièrement sensibles aux constructions genrées :

« [...] en entrant dans l'adolescence, il y a un retour à une certaine rigidité par rapport aux rôles de sexe. Physiquement, le corps se transforme, l'identité sexuelle se construit (choix du sexe du partenaire sexuel). Les choix que les jeunes doivent faire pour leur futur sont très fortement ancrés sur [sic] les perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que futur(e) homme ou femme » (Dafflon Nouvelle, 2005, p. 84).

Comme l'expriment Heimberg et Opériol (2005), l'histoire scolaire offre, au-delà des contenus, une avenue intéressante permettant de réfléchir aux questions de genre et à l'oppression des femmes à l'aide de la pensée historique.

Comment les questions liées aux luttes des femmes pour l'égalité devraient-elles être abordées afin d'encourager les jeunes à développer leur esprit critique à l'aide de la pensée historique ? Les études empiriques par rapport à cette question sont quasi-inexistantes ; toutefois, certains chercheurs ont présenté des pistes de réflexion et des idées d'activités.

L'enseignante et didacticienne états-unienne Beth Kreydatus (2008) a décidé de tenter une expérience en classe. Elle a préparé une activité pédagogique basée sur le féminisme radical des années 1960 aux États-Unis. Cette activité visait à combler deux absences du programme : les questions controversées et le féminisme radical. Levstik (1998) souligne d'ailleurs que la faible présence de l'histoire des femmes en classe d'histoire peut, à un certain degré, être liée à la volonté d'éviter les sujets controversés. C'est pourtant justement « la présence de désaccords [qui] favorise grandement l'exercice

de la pensée critique des élèves » (Gagnon, 2010, p. 174)<sup>46</sup>. Kreydatus a donc proposé aux élèves de parler du concours de Miss America. Ces derniers devaient analyser les manifestations de différents groupes féministes et afro-américains lors de cet événement en 1968. La séquence didactique de l'enseignante comportait de nombreux liens avec les luttes actuelles des groupes féministes et proposait des débats aux élèves. Malheureusement, l'article de Kreydatus ne mentionne pas les résultats de l'expérience en classe, ni même les réactions positives ou négatives des élèves; les pistes didactiques qu'elle propose peuvent néanmoins alimenter notre réflexion.

En Suisse, Heimberg et Opériol (2005) proposent d'amener les élèves à réfléchir à leurs stéréotypes et représentations sur le genre. Pour ce faire, ils suggèrent de créer un conflit cognitif par l'étude de nombreuses sources contradictoires venant déstabiliser les représentations suivantes : les différences sexuelles comme étant inscrites dans la « nature » ; le progrès continu des droits des femmes dans l'histoire ; le côté « extrémiste » du féminisme et finalement la répartition « égale » au niveau des tâches domestiques. À l'instar de Kreydatus, les auteurs n'offrent pas les résultats de l'utilisation de leur dispositif en classe.

Toutes les recherches empiriques s'intéressant à l'intégration de l'histoire des femmes, à l'exception d'une recherche états-unienne (Colley, 2015), ignorent malheureusement pour l'instant la question de la pensée historique. Nous commencerons donc par la présentation de cette étude et nous enchaînerons avec quelques recherches tout de même dignes de mention.

Colley (2015) a observé en classe (12<sup>e</sup> année, dernière année du secondaire – l'équivalent de la première année du cégep) l'application d'une activité historique basée sur le concept d'agentivité historique à partir de la présentation de huit images liées à la deuxième vague du féminisme et proposant une agentivité différente (individuelle, de groupe, institutionnelle). Certaines images montraient des femmes manifestantes, d'autres

---

<sup>46</sup> Des études ont par ailleurs démontré que l'intérêt des élèves pour des questions controversées est importante : les aborder en classe d'histoire favorise leur motivation (Hess, 2002). Par ailleurs, l'usage de la méthode historique par l'analyse de points de vue divergents sur une question controversée et une discussion de groupe par la suite a amené les élèves à développer une argumentation beaucoup plus développée et une conscience historique plus réfléchie (Goldberg et coll., 2011).

des femmes au pouvoir, une image montrait des femmes s'opposant à une loi visant une plus grande égalité homme-femme, une montrait des jeunes filles demandant de pouvoir être intégrées à une équipe de baseball et une autre présentait une jeune femme empruntant un livre à la bibliothèque. Ayant préalablement répondu à un court questionnaire, les dix-sept élèves ayant participé à la recherche ont été observés en situation authentique de classe, alors qu'ils devaient répondre à des questions par rapport aux images. Ces questions étaient variées et visaient à analyser la compréhension de l'agentivité chez les élèves et à voir si ceux-ci exerçaient des habiletés critiques liées à la pensée historienne. La chercheuse a par la suite rencontré les élèves en entrevue par dyades afin de confronter leurs réponses et de voir si cet exercice leur permettait d'envisager les luttes féministes dans la durée. Si elle a constaté que les élèves développaient une meilleure compréhension de l'agentivité des femmes dans l'histoire, elle nuance toutefois en expliquant que la majorité d'entre eux offrait des réponses simplistes et le plus souvent liées à leurs conceptions initiales et à un récit téléologique des luttes féministes. Qui plus est, si plusieurs ont dit vouloir intervenir pour amener des changements sociaux suite à l'exercice, les changements visés touchaient l'environnement, le racisme ou d'autres causes, mais pas l'égalité homme-femme.

En Europe, les chercheurs néerlandais ten Dam et Rijkschroeff (1996) se sont demandé quelle était l'influence de l'enseignement de l'histoire des femmes sur l'identité genrée des filles. Le programme conventionnel d'histoire a été enseigné à 11 groupes contrôle cependant qu'une histoire faisant plus de place aux femmes (« *gender balanced* ») a été enseignée à 11 groupes expérimentaux. Les chercheurs ont par la suite questionné les élèves, par écrit, sur leur expérience. Les résultats démontrent que les jeunes filles ont été heureuses d'en apprendre davantage sur les luttes pour l'égalité dans l'histoire. Néanmoins, leurs réponses s'articulaient généralement autour d'une admiration pour les générations précédentes ayant travaillé à l'émancipation des femmes, mais aussi d'une impression d'une lutte terminée. L'histoire des femmes n'avait donc pas eu d'influence sur leur sentiment d'appartenir ou non à un groupe opprimé. Une critique majeure à apporter à cette recherche est qu'elle ne mentionne aucunement les procédés pédagogiques utilisés en classe ; le propos est entièrement consacré au contenu historique qui était présenté et ne fait aucune mention des relations entre le passé et les luttes actuelles.

Dans un mémoire déposé à Simon Fraser University, Doyle (1998) a procédé de manière semblable, mais avec un échantillon plus restreint (un seul groupe contrôle, un seul groupe expérimental), et a obtenu des résultats quelque peu différents. Il a noté, à travers les réponses du questionnaire, un enthousiasme pour l'histoire des femmes et une prise de conscience de l'importance des luttes des femmes dans l'histoire ; il n'a observé aucun des éléments négatifs exprimés dans l'enquête néerlandaise. Au contraire, il conclut que l'enseignement de l'histoire des femmes mène à une conscientisation pour une plus grande égalité homme-femme. Il faut toutefois modérer l'enthousiasme de Doyle : son étude était biaisée par le fait qu'il était à la fois chercheur et enseignant. Par ailleurs, l'étude passant très rapidement sur les choix pédagogiques de l'enseignant, il est impossible de lier les résultats à la pratique de la pensée historienne.

Kohlmeier (2006), quant à elle, a expérimenté en classe un enseignement par lequel elle a cherché à développer l'empathie historique de ses élèves à l'aide de lettres écrites par des femmes à travers l'histoire. Elle en conclut que, surtout chez les filles, la lecture de ces sources de première main, puis la discussion autour de ces documents ont réussi à éveiller l'aspect émotif (« *care* ») de l'empathie historique. Elle note que ce n'est qu'après plusieurs pratiques qu'elle a commencé à observer chez les élèves un transfert des habiletés critiques à d'autres situations, mais ceux-ci ne faisaient pas de lien avec la situation actuelle en matière d'égalité homme-femme.

La question demeure donc encore ouverte : l'apprentissage de la pensée historienne peut-il amener les élèves à poser un regard moins superficiel sur les luttes pour l'égalité ? Si les résultats de Colley (2015) permettent d'émettre certaines hypothèses, son faible échantillon de recherche légitime notre enquête. Il reste assurément beaucoup de place pour la recherche empirique sur cette problématique, et c'est cette lacune que nous souhaitons combler à l'aide de cette thèse. Notre dispositif de collecte de données prévoit de faire travailler les élèves sur ces enjeux à l'aide du manuel scolaire, un outil didactique qui demeure central dans la classe d'histoire. La prochaine section s'intéresse donc au concept de médiation avec le manuel.

## 2.4 La médiation avec le manuel

Le manuel est certainement un objet de recherche privilégié en didactique, et non sans raison. En effet, son utilisation peut occuper entre 60 et 95 % du temps de classe (Lebrun et coll., 2002, p. 69)<sup>47</sup>. En histoire, une récente étude tend toutefois à démontrer que l'usage déclaré des manuels n'est pas toujours le reflet de son usage réel (qui serait beaucoup plus disparate et varié) (Boutonnet, 2013). Pour l'élève aussi, le manuel est un outil essentiel profondément ancré dans la culture scolaire.

### 2.4.1 Le manuel d'histoire et les enseignants

Les manuels scolaires ont souvent mauvaise presse dans les recherches didactiques et pédagogiques. Les enseignants continuent néanmoins de les utiliser. Vargas (2006) rappelle que, pour une multitude de raisons pratiques, les manuels ne constituent pas un choix pour l'enseignant, mais plutôt un besoin, car « sa maîtrise des savoirs de référence, des savoirs à enseigner, des démarches didactico-pédagogiques est insuffisante » (p. 33). Le manuel facilite donc la prise de contact avec les savoirs à enseigner, perçus comme le reflet de l'histoire et, plus concrètement, des demandes ministérielles. De surcroît, il semble déjà adapté au niveau des élèves. En outre, les contraintes scolaires, à savoir le peu de temps mis à la disposition des enseignants pour la préparation (charges de cours nombreuses et lourdes, autres responsabilités scolaires), encouragent le recours au manuel, celui-ci exigeant moins d'investissement que d'autres types de matériaux<sup>48</sup>.

Pour beaucoup d'enseignants, le récit du manuel scolaire en vient à prendre un caractère dogmatique, c'est-à-dire qu'ils contestent rarement son autorité (Paxton, 1999; Vynecky, 1992). Cela contribue à forger une image du manuel impartial chez les élèves (Loewen, 1996; Luke et coll., 1983). Ceci est d'autant plus paradoxal que les nouveaux programmes d'histoire, un peu partout en Occident, prétendent encourager le

---

<sup>47</sup> Le manuel sert généralement d'outil de référence et une très grande majorité d'enseignants se tourne vers lui dans la préparation de leurs cours et comme instrument pédagogique (Lenoir et coll., 2001)

<sup>48</sup> Vargas propose d'ailleurs une métaphore intéressante par rapport au lien unissant l'enseignant et le manuel : « Le manuel scolaire est la béquille de l'enseignant. Faut-il travailler à perfectionner la canne, à apprendre à mieux s'en servir, ou faut-il permettre à l'enseignant d'acquérir l'autonomie de sa motricité ? » (p. 33). Sur les contraintes scolaires et les choix des enseignants, voir aussi Cuban (1993).

développement de l'esprit critique. Comme le note Bain (2005), le caractère même du récit narratif unique entre en conflit avec le développement de la pensée historique qui se définit, entre autres, par la confrontation entre plusieurs versions de l'histoire. Au Québec, des enseignants d'histoire du secondaire ont récemment déclaré utiliser souvent ou très souvent le manuel ; or, il a été observé que l'usage qu'ils font du manuel est partiel et éclaté, ce qui signifie que ces enseignants sélectionnent les contenus à leur convenance (Boutonnet, 2013). Il faut donc s'intéresser à l'usage réel du manuel en classe, et ce, autant par les enseignants que par les élèves.

#### 2.4.2 Le manuel d'histoire et les élèves

Le manuel scolaire est souvent la première et parfois la seule lecture de certains élèves (Apple, 1991). Il est aussi fréquemment l'unique outil par lequel ils sont mis en relation avec certaines disciplines, et plus particulièrement l'histoire. Ils le trouvent le plus souvent inintéressant et monotone, mais ne voudraient pas s'en départir, car ils le perçoivent comme le reflet d'une vérité objective (Bain, 2006). Cette situation n'est pas étrangère au fait que les manuels se donnent des allures d'impartialité en étant rédigés comme si leur auteur n'existait pas et sans référence aux sources (Aldridge, 2006; Éthier, 2000; Lowenthal, 1996; Paxton, 1999; Porat, 2006). Les élèves ont donc peu tendance à remettre en question les éléments présentés dans le manuel, mais peut-on conclure pour autant que l'utilisation du manuel mène automatiquement l'élève à assumer que l'histoire est un récit objectif ? Luke et coll. (1983) pensent plutôt que ce sont les enseignants qui donnent cette image au manuel par leur emploi de cet outil en classe.

Certaines recherches insistent aussi sur les défis associés à la lecture du manuel en histoire. Les récits proposés supposent trop souvent une quantité de concepts et de connaissances antérieures que les élèves n'ont pourtant pas nécessairement (Beck et McKeown, 1994). La seule lecture du manuel risque de ne pas permettre aux élèves de saisir la complexité des notions à l'étude. Une recherche récente sur les manuels d'histoire québécois arrive d'ailleurs à la conclusion que les manuels implantés à la suite de la réforme scolaire au secondaire sont difficiles d'approche pour les élèves (Chartrand,

2009)<sup>49</sup>. Les textes proposés par les manuels seraient particulièrement ardues, voire, pour certains élèves, incompréhensibles, puisqu'ils présentent de trop nombreux obstacles par rapport aux capacités en lecture de la moyenne des jeunes. En outre, le texte peu nuancé du manuel, comme les activités (le plus souvent des questions de repérage) qui y sont proposées, n'encouragent pas le développement d'une pensée autonome chez l'élève<sup>50</sup>.

#### 2.4.3 L'analyse des contenus de manuels

Au-delà de sa relation didactique avec l'enseignant et l'élève, le manuel est souvent l'objet d'analyses sociales, historiques ou culturelles. Après tout, les manuels « tant par leur forme que leur contenu, représentent des constructions particulières de la réalité, des manières de sélectionner et d'organiser le vaste univers des savoirs savants »<sup>51</sup> (Apple, 1991, p. 3). Certains historiens et didacticiens (Voir entre autres: Clark, 2005; Clark et coll., 2004; Loewen, 1996) utilisent d'ailleurs les manuels comme source historique pour mieux comprendre l'évolution de l'enseignement de l'histoire et plus globalement les choix qui définissent la version officielle de la mémoire collective<sup>52</sup>. Malgré les résultats de ces recherches, il serait trop simple de dire que le manuel est le reflet conscient, direct ou exact des valeurs de la classe dominante. Les manuels sont le résultat de négociations et de demandes venant d'une longue liste de lobbys très diversifiés (religieux, féministes, écologiques, progressistes, conservateurs, etc.). Par ailleurs, le marché du manuel étant extrêmement profitable, les aspects économiques liés à la publication de ce type d'ouvrages ne sont pas à négliger ; les maisons d'édition cherchent donc à proposer des manuels susceptibles de plaire au plus grand nombre d'acheteurs possible (Bruyère, 2008). Le résultat est souvent un compromis où l'on mentionne un peu tout le monde, mais où la profondeur est absente et où le récit a finalement bien peu changé (Apple, 1991).

---

<sup>49</sup> L'analyse a porté sur deux manuels d'histoire générale conçus pour les élèves québécois de 13-14 ans.

<sup>50</sup> À ce sujet, voir aussi le mémoire de Boutonnet (2009) qui analyse les activités des différents manuels en regard de la compétence citoyenne, ainsi que le mémoire de Lévesque (2011), sur les sources et leur utilisation dans les manuels. Tous deux concluent que les activités incluses dans les manuels proposent très rarement des tâches complexes à l'élève lui permettant de développer les compétences du programme.

<sup>51</sup> Traduction libre de : « Textbooks [...] signify – through their content *and* form – particular constructions of reality, particular ways of selecting and organizing that vast universe of possible knowledge ».

<sup>52</sup> Voir aussi Anyon (1978), qui démontre que les manuels du primaire sont souvent des outils de légitimation des structures sociales existantes.

Comme le résume Clark (2009), plusieurs éléments font donc du manuel scolaire un objet d'étude différent d'autres types de livres : (1) sa relation à l'État (matériel autorisé), (2) sa relation d'autorité (auprès des élèves et de plusieurs enseignants), (3) son aspect pédagogique et (4) la contestation de sa légitimité lors de débats multiples et continus. Ces différents aspects du manuel doivent être pris en compte dans une analyse qui se veut exhaustive des contenus du manuel.

Un exemple de recherche actuelle qui touche à l'analyse des contenus des manuels québécois est celle d'Éthier et Lefrançois (2011), dans laquelle les auteurs s'intéressent à l'agentivité historique dans les manuels québécois. Ils cherchent à voir comment les « acteurs individuels ou collectifs de l'histoire de la conquête des droits démocratiques » sont représentés (p. 32). Pour leur analyse, les chercheurs se basent sur le modèle actanciel de Greimas. On retrouve six éléments qui peuvent, une fois analysés, nous informer sur les rôles attribués aux acteurs historiques : sujet/héros, quête/objet, commanditaire/destinateur, bénéficiaire/destinataire, opposant/adversaire et adjuvant/auxiliaire. Par exemple, les manuels analysés par Éthier et Lefrançois présentent le gouvernement Lesage comme sujet et les autres acteurs de la lutte pour le changement à l'époque (syndicats, artistes, groupes de femmes, etc.) tout au plus comme simples adjuvants. Ceux-ci occupent donc un rôle secondaire qui peut laisser croire à leur peu d'agentivité historique.

Toutefois, comme toutes les analyses de contenu, la recherche mentionnée ci-haut ne permet pas de conclure que les lecteurs et les utilisateurs des manuels intègrent le contenu de la même manière que le prétend l'analyse : « chaque discours [recèle] le pouvoir de dire autre chose que ce qu'il [dit] et d'envelopper une pluralité de sens » (Foucault, 1969, pp. 155-156). Les processus cognitifs entrant en jeu dans la consommation du récit restent encore largement à découvrir. Le concept de médiation permet d'aborder ce terrain encore peu exploré en didactique.

#### 2.4.4 Définir la médiation avec le manuel

Encore trop peu d'études ont cherché à savoir comment les connaissances antérieures et les valeurs des élèves font qu'ils acceptent ou rejettent un récit historique. Qui plus est, on ne peut tenir pour acquis ni que ce qui se retrouve dans le manuel d'histoire est enseigné



littéralement ni que les élèves absorbent en entier le discours de ces manuels (Apple, 1991). Par conséquent, comme le souligne Wertsch (1997), il manque un élément incontournable à la recherche sur les manuels lorsque l'on s'intéresse à leur seul contenu : comment ils sont consommés.

Lorsque les élèves entament un apprentissage, ils ne partent pas de zéro : les connaissances déjà acquises et les idées préconçues forment un bagage qui a nécessairement un impact sur leur façon d'envisager et d'intégrer les nouveaux savoirs. Devant une nouvelle réalité, ils utilisent cette base qui « les mène à s'y retrouver, marque la façon dont ils vont s'y inscrire, la prendre en charge, ou chercher à l'éviter » (Bretegnier, 2010, p. 2). Devant n'importe quel nouvel apprentissage, l'élève entre dans un processus non linéaire, une dynamique d'aller-retour qui explique la manière dont il incorpore les connaissances. L'apprentissage de l'histoire ne fait pas exception. Les élèves doivent, entre autres, naviguer entre les versions de l'histoire apprises à la maison, dans les médias et avec les amis et celles apprises à l'école dans le cadre de différents cours avec différents enseignants (Wineburg, 2001).

Le manuel est l'un des outils qui entrent dans la relation d'interaction entre les contenus historiques et les élèves. La médiation culturelle, telle que l'appelle Wertsch (1997), implique que tant l'objet culturel lui-même (le manuel) que la consommation de cet objet doivent être pris en compte. Le concept n'est pas nouveau ; il apparaît déjà dans l'œuvre du psychologue Vygotsky qui le place au centre de tout processus d'apprentissage (Cole et Wertsch, 1996). Wertsch l'adapte toutefois en incorporant l'idée « d'artéfact » qui permet entre autres d'observer l'interaction d'un élève avec le manuel d'histoire. Deux éléments constituent la médiation culturelle. D'une part, celle-ci se produit au contact d'un artéfact – dans le présent cas, le manuel – à partir de processus mentaux ou psychologiques produits par l'interaction entre l'individu et l'artéfact. D'autre part, autant ces fonctions psychologiques que les artéfacts en eux-mêmes se situent culturellement, historiquement et institutionnellement ; c'est-à-dire qu'ils sont le produit de leur temps et du contexte social dans lequel ils s'insèrent. Ils doivent donc être analysés en prenant en compte ce contexte et en tentant le mieux possible de décrire l'interaction entre les individus et les artéfacts.

L'élève interagit avec le manuel de façon complexe et il est peu probable que cette interaction soit celle qui est attendue (Wertsch, 1997). Un élève peut par exemple maîtriser parfaitement ce qu'on attend de lui dans la classe d'histoire en plus d'obtenir d'excellents résultats scolaires en répétant la matière apprise à travers le manuel sans toutefois croire réellement ce qu'on lui a présenté. Les élèves sont loin de subir un lavage de cerveau à la simple lecture du manuel ! La pensée de l'élève ne peut donc être mécaniquement déterminée par la trame narrative présentée dans un manuel scolaire, d'où l'importance d'étudier à la fois le manuel, en le replaçant dans son contexte de production, et la façon dont l'élève en traite le contenu.

L'élève a ainsi un rôle majeur à jouer dans la médiation avec le manuel. Il prend le texte et se l'approprie souvent autrement que le voudrait l'auteur du texte. De Certeau (1984) parle ainsi du braconnage du texte (« *poaching* »). Le lecteur qui consomme un texte n'est pas simplement manipulé par ce dernier. Inconsciemment le plus souvent, il peut résister à ce qu'il lit, le réinventer ou l'adapter de manière à ce que le texte corresponde à ses valeurs ou ses conceptions de la réalité<sup>53</sup>.

Apple et Christian-Smith (1991) indiquent que la médiation entre le manuel et l'élève peut se faire de trois façons : dominée, négociée ou opposée<sup>54</sup>. L'élève qui semblerait ainsi absorber le texte du manuel comme une vérité incontestable serait donc « dominé » par le texte, celui qui en critiquerait certains aspects pourrait être qualifié de « négociateur » et finalement l'élève qui rejetterait le discours du manuel se rangerait dans une médiation « opposée ».

Porat (2006) offre une théorie qui vient encore mieux éclairer les mécanismes, souvent inconscients, de consommation des récits du manuel. Dans un premier temps, il nomme « *horizons of expectations* » (horizons d'attentes) le mécanisme par lequel l'élève lit le manuel et l'intègre en fonction de ses croyances. Ce qu'il y perçoit et ce qu'il en

---

<sup>53</sup> Falardeau (2003) s'est intéressé à la lecture de textes littéraires en français. Il rappelle que le lecteur réécrit intérieurement le texte pour lui-même et, ce faisant, risque d'en faire une tout autre lecture que celle de l'auteur. La lecture qui passe par la compréhension et l'interprétation transforme et réorganise le sens du texte qui devient ainsi une nouvelle création du lecteur à travers une « actualisation subjective » (p. 678). Cette actualisation n'est pas totalement personnelle puisque pour être acceptée, pour être perçue socialement comme légitime, elle correspond à certains critères. En classe, un élève lisant un texte littéraire l'interprète en fonction des constructions perçues comme recevables socialement et acquises au fil de son apprentissage. Voir aussi la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957).

<sup>54</sup> « Dominated, negotiated and oppositional » (p. 14).

retient sont étroitement liés à ses attentes avant d'entamer la lecture. Ensuite, Porat explique le mécanisme qui vise à combler les absences du texte (« *gap in the text* ») ; le lecteur donne du sens au texte en compensant inconsciemment ce qu'il considère comme des manques ou des lacunes à l'intérieur de ce dernier. Dans un dernier temps, l'élève assimile à sa façon le texte du manuel par le processus d'intégration narrative (« *narrative integration* »). C'est alors qu'il s'approprie réellement le récit du manuel (récit que Porat compare à un squelette) pour le faire sien : l'imagination de l'élève, son expérience, ses attentes et ses croyances et ses connaissances antérieures donnent vie au récit.

Les recherches empiriques, malgré leur rareté en la matière, permettent d'explorer la complexité du concept de médiation. La section suivante présente donc quelques-unes de ces recherches et se concentre plus spécifiquement sur la classe d'histoire.

#### 2.4.5 Quelques recherches sur la médiation en classe d'histoire

La didacticienne Epstein (1994) a voulu vérifier l'affirmation selon laquelle les élèves croient automatiquement en l'autorité du manuel. Elle a présenté à des élèves du secondaire un manuel populaire d'histoire états-unienne et leur a demandé leur opinion sur le contenu. Au cours de l'entrevue, plusieurs ont réussi à identifier les traces d'un discours « progouvernemental » dans le texte. Ainsi 53 % d'entre eux ont discerné un biais conservateur dans le texte, une fois amenés à s'interroger et à lire activement. Il faut toutefois noter que les élèves n'étaient pas placés en situation authentique.

À Taiwan, Hsiao (2005) s'est intéressée aux conceptions des élèves relatives aux récits dans les manuels. En présentant à des jeunes de 13 à 15 ans trois extraits d'autant de manuels proposant différentes versions d'un même événement (les débuts de la guerre entre le Japon et la Chine en 1937), elle a voulu observer la réaction des élèves et la façon dont ils choisissent finalement le récit leur semblant le plus crédible. La chercheuse a entamé l'enquête avec un questionnaire sur les conceptions initiales par rapport aux manuels. Puis, elle a réduit son échantillon pour rencontrer quelques élèves en entrevue. Elle les a alors questionnés plus en profondeur sur leurs réponses de la première phase.

Les résultats de cette recherche sont très intéressants. D'abord, avant d'être placés devant les extraits de manuels, les élèves avaient tendance à dire que le contenu des

manuels reflétait la réalité « objective ». Toutefois, après avoir été mis en contact avec les différents extraits contradictoires, les élèves étaient souvent perturbés et offusqués : « si les histoires dans nos manuels ne sont pas vraies, pourquoi doit-on constamment les mémoriser et vérifier si nous les connaissons par des multiples tests? »<sup>55</sup> (p. 58). Si certains élèves ont été capables de déceler le biais chez les auteurs de manuels et l'expliquer (en l'associant au patriotisme), l'expérience s'est révélée plus inconfortable pour une majorité d'élèves qui n'arrivait pas à concilier les différents récits proposés par les manuels. Lorsque placée devant le choix du « meilleur » récit, une proportion importante d'élèves, surtout les plus jeunes, ne parvenait pas à justifier son choix, arguant le plus souvent que c'est la version connue au préalable qui était la « vraie ». Chez les plus âgés toutefois se trouvait une proportion presque aussi importante d'élèves justifiant leur choix par la présence de nombreux éléments et détails rendant le récit, selon eux, plus complet.

Hsiao propose aussi des échelles de classement pour mieux comprendre les données. Ces échelles inspirent d'ailleurs certaines questions de nos outils de collecte (voir le chapitre suivant). À une question d'entrevue sur la perception des élèves par rapport au manuel, la chercheuse a noté six catégories de réponses allant de l'acceptation littérale du texte comme étant véridique à une interprétation critique basée sur les preuves historiques<sup>56</sup>. Cette échelle est utile pour comprendre le regard que portent les élèves sur le manuel avant la présentation d'un conflit cognitif. Lorsque l'inducteur (trois manuels à propos du même évènement) est introduit, l'élève change parfois d'opinion. Dans ce contexte, elle demande à celui-ci d'expliquer de quelle manière il comprend les divergences dans les récits et quel manuel est le plus crédible, selon lui. Quelques élèves ne sont pas parvenus à justifier leur choix, mais, pour les autres, l'évaluation de la qualité du récit a été classée en quatre niveaux : précision et qualité du texte, argumentation plus efficace de l'auteur, familiarité avec le récit, récit appuyé par des preuves tangibles<sup>57</sup>.

---

<sup>55</sup> Traduction libre de : «If the stories in our textbooks are not true, why do we have to memorize them and be tested several times?»

<sup>56</sup> « A. Accept as true, because historical accounts in textbooks should be true. B. Accept as true, since there are similar descriptions from other sources. C. Accept as true, because photographs support the accounts. D. Sceptical, due to lack of direct evidence. E. Sceptical, because it is more credible to hear from those people who have experienced the events. F. Sceptical, because historical accounts in textbooks are selective» (p. 60).

<sup>57</sup> « A. Specificity: the account offers more detailed and clearer information. B. Deliberation: the account is more careful and judicious. C. Familiarity: the account has been heard or read before. D. Evidence: evidence is presented with the account» (p. 60-61).

Une autre recherche peut éclairer l'interaction des élèves avec les contenus d'un manuel. L'Israélien Porat (2004) s'est interrogé sur la relation entre la trame narrative d'un manuel et la compréhension actuelle du conflit israélo-palestinien chez les élèves. La méthodologie qu'il a utilisée peut d'ailleurs très bien se transférer dans une étude sur le rapport des élèves aux contenus relatifs aux luttes des femmes dans les manuels<sup>58</sup>. Le chercheur a procédé en trois étapes. Lors de la première phase, il a demandé à onze élèves de deux écoles<sup>59</sup> de rédiger un texte portant sur un évènement de 1920 (Tel Hai) très présent dans la mémoire collective israélienne. Lors de la deuxième phase, Porat a procédé à des entrevues auprès des mêmes élèves. Il a leur demandé de lire des extraits de manuels scolaires pour ensuite réexpliquer l'évènement dans leurs propres mots, technique appelée « Read Aloud ». Lors de cette même entrevue, les élèves étaient invités à commenter leur texte de la phase 1. Enfin, à la troisième phase, qui se déroulait dix mois après l'entrevue, ils devaient réécrire un texte sur le même évènement. Cette dernière étape servait à voir si les changements observés lors de l'entrevue restaient ou non ancrés dans la conscience historique des élèves.

À travers l'examen des récits initiaux (phase 1), l'auteur a cherché à voir si les élèves adoptaient le discours légendaire (mémoire collective) associé à l'évènement ou non. Puis, par l'analyse de l'entrevue, l'auteur voulait voir de quelle façon le manuel, qui offrait une version plus proche des derniers développements historiographiques (récit révisionniste) transformait le rapport à cet évènement chez les élèves.

Pour la première étape, une majorité d'élèves (et tous ceux de l'école religieuse) ont produit un récit se rapprochant de la mémoire collective et comportant très peu d'éléments (sinon aucun) de connaissance. Une fois en contact avec le manuel, les élèves n'ont pas contesté ouvertement le récit du manuel, mais ils l'ont intégré à leur manière. En effet, loin d'adopter ce qui était présenté dans les extraits de manuel, ils l'ont reconfiguré de façon à

---

<sup>58</sup> Deux éléments nous semblent particulièrement intéressants dans cette recherche : elle propose de faire des liens entre l'étude de l'histoire et les conceptions du présent chez les élèves et, en outre, elle propose un dispositif permettant de voir si un apprentissage peut influencer ces conceptions. Pour ces différentes raisons, la méthodologie utilisée ici nous apparaît plus complète que la simple analyse des récits des élèves, comme par exemple, dans la recherche québécoise de Létourneau et Moisan (2004).

<sup>59</sup> L'une de ces écoles (pour garçons) était assez conservatrice et religieuse et les parents étaient de tendance généralement sioniste (ils habitaient par ailleurs fréquemment dans les territoires occupés) (cinq élèves). La deuxième école (mixte), laïque, était située près de Jérusalem et les parents avaient des tendances considérées plus à gauche socialement et politiquement (six élèves).

réconcilier la trame narrative légendaire aux nouveaux éléments appris permettant aux deux récits de se compléter l'un l'autre : la manière dont ils ont interprété le contenu leur a permis de réduire les tensions possibles entre leurs connaissances antérieures et le manuel. L'un des aspects les plus originaux de la recherche de Porat se situe au niveau de son analyse d'un dernier récit écrit par les élèves quelques mois après l'entrevue. Les résultats semblent indiquer qu'il y a eu très peu de rétention du discours du manuel et que les élèves ont adopté une fois de plus le discours légendaire. À quelques éléments de connaissance près (certains élèves en ont intégré plus que la première fois), les récits de cette dernière phase étaient plus similaires à ceux de la première phase qu'à ceux de l'entrevue.

Deux autres études israéliennes sont dignes de mention. D'abord, Goldberg et coll. (2006) ont demandé à des étudiants de 12<sup>e</sup> année<sup>60</sup> d'écrire un texte relatant leur perception des événements entourant la mise en place d'une politique de *Melting Pot* par le gouvernement israélien dans le contexte de l'immigration massive des années 1950. L'objectif de cette première étude était de documenter la manière dont les élèves voient les événements avant le réel apprentissage en classe. Il s'agit donc d'identifier les conceptions des élèves à travers leur texte et de comparer celles-ci à un manuel traditionnellement utilisé en Israël (reflétant la « trame narrative officielle »). Sur un spectre allant d'un accord total avec la trame traditionnelle à la construction d'un « contre-récit » (*counter-narrative*), les chercheurs ont évalué différentes variables : (1) l'agentivité, (2) le point de vue critique adopté et (3) le style narratif utilisé. Les résultats ont été surprenants puisque les élèves ont adopté à la forte majorité un point de vue beaucoup plus critique que le manuel. Toutefois, les acteurs dominants dans les textes des élèves étaient étatiques ou encore anonymes, très peu ont laissé de la place à l'agentivité des immigrants. De surcroît, les élèves ont presque tous adopté un style narratif semblable au manuel, c'est-à-dire un ton anonyme. Ils ont aussi en majorité eu beaucoup de difficulté à faire des liens entre le passé et le présent. La recherche est intéressante, mais nous renseigne surtout sur les conceptions des élèves (qui ne sont pas mis en contact avec un manuel durant l'expérimentation).

Les mêmes chercheurs ont donc, quelques années plus tard (Goldberg et coll., 2011), comparé les récits d'étudiants de 12<sup>e</sup> année (qui n'étaient pas les mêmes que lors de la

---

<sup>60</sup> Équivalent de la première année de cégep au Québec.

première enquête), sur le même sujet (*Melting Pot*), mais à l'aide d'un dispositif différent. Les élèves devaient écrire deux textes : l'un avant instruction et l'autre, après. Ils étaient aussi séparés en deux groupes distincts : un groupe d'élèves participait alors à une discussion qui suivait l'analyse de sources divergentes sur le sujet, tandis que l'autre groupe recevait un enseignement traditionnel basé sur l'usage du manuel. Le groupe ayant expérimenté la discussion a produit, lors du post-test, en moyenne, des textes beaucoup plus riches, dans lesquels les opinions étaient plus appuyées et nuancées. Ils ont aussi plus souvent modifié leur première version. De leur côté, les élèves du groupe « manuel » ont écrit des textes dans lesquels les opinions étaient généralement plus tranchées et moins appuyées. Le plus souvent, ils ont conservé l'essentiel du récit narratif écrit avant la lecture du manuel. Cependant, comme indiqué par les auteurs, un biais très important vient réduire la portée de cette recherche la rendant peu probante : les élèves ayant été soumis à l'analyse de sources ont vécu une séance d'apprentissage près de trois fois plus longue que celle ayant été vécue par ceux ayant lu le manuel.

Finalement, une étude française de Stephan (2012) est particulièrement intéressante pour nous. La chercheuse a tout d'abord procédé à l'analyse des documents iconographiques incluant des femmes à l'intérieur des manuels : leur taille, l'espace qu'ils occupent dans le manuel, le type de représentation de la féminité qu'ils proposent ainsi que les activités pédagogiques les entourant. Elle constate que les images de femmes les plus présentes dans les manuels (de type « affiche » sur lesquelles l'on présente les femmes comme des symboles ou des objets) tendent à refléter les lieux communs associés à la féminité. Par ailleurs, aucun exercice pédagogique permettant aux élèves de réfléchir à la portée de ces représentations féminines ne les accompagne. Dans un deuxième temps, Stephan a donc décidé de présenter ces affiches aux élèves dans le cadre d'un questionnaire afin d'évaluer leur compréhension des stéréotypes présents dans les affiches. Elle conclut que les élèves sont en mesure de trouver les stéréotypes. Toutefois, très peu d'entre eux remettent en question ce type de représentations, considérées comme « normales », voire comme « des modèles à suivre [...] ; les inégalités sont acceptées et même revendiquées tant elles ont été intériorisées » (p. 67).

En plus de permettre d'en apprendre plus sur la relation des élèves au manuel scolaire, les recherches précédentes aident aussi à définir le type de méthodologie à préconiser pour

mieux comprendre le rapport des élèves aux contenus relatifs aux luttes féministes dans les manuels. Comme le souligne Woysner (2006), il n'existe encore aucune étude pouvant aider les enseignants à mieux guider leurs élèves dans l'analyse critique du portrait des femmes tracé par les manuels.

## **2.5 Rappel des objectifs de recherche**

Ce cadre conceptuel a permis de mieux définir les concepts centraux à la présente thèse soit : le genre (1), l'agentivité (2), la pensée historique (3) et la médiation (4). Ces concepts permettent de mieux encadrer nos objectifs de recherche établis dans la problématique.

Dans un premier temps, les concepts de genre et d'agentivité, ainsi que leurs répercussions sur l'analyse des récits historiques, nous permettront de choisir les extraits de manuels à présenter aux élèves (inducteur) dans le cadre de notre collecte de données. Dans un deuxième temps, tous les concepts étudiés dans le cadre de ce chapitre nous permettront évidemment de mieux envisager la manière dont nous pouvons documenter la relation des élèves avec les discours sur les luttes féministes présents dans les manuels scolaires, soit notre deuxième objectif général. Ainsi, dans le chapitre subséquent (cadre méthodologique), de nombreux éléments du cadre conceptuel précisent des aspects reliés à nos objectifs spécifiques.

D'abord, nous enquêterons sur les conceptions du féminisme chez les élèves, puis nous verrons comment les processus liés à la médiation avec le manuel leur permettent ou non d'appréhender l'agentivité dans les récits. Nous interrogerons ensuite le rôle du manuel dans le développement des habiletés liées à la pensée historique et nous analyserons les changements au niveau de leurs conceptions initiales des élèves. Ces objectifs ambitieux demandent un cadre méthodologique solide qui combine une variété d'outils de collecte. C'est l'objet du prochain chapitre.



## **CHAPITRE 3 : Cadre méthodologique**

Le chapitre précédent a permis de réfléchir sur différents aspects conceptuels que nous souhaitons maintenant examiner en classe. Il faut nous demander quelle méthodologie adopter afin de mieux comprendre la médiation des élèves avec les luttes pour l'égalité homme-femme dans les manuels. Les objectifs énoncés à la fin du cadre théorique nous amènent à délimiter une approche méthodologique riche et signifiante englobant plusieurs éléments : les perceptions du féminisme, la compréhension de l'agentivité et l'interaction avec le manuel. Avant de nous pencher sur le choix des instruments de collecte, il importe de revenir sur certains cadres méthodologiques adoptés dans des recherches similaires.

### **3.1 Critique de cadres méthodologiques existants**

Le tableau suivant regroupe quelques recherches empiriques présentées dans le chapitre précédent. Les études citées dans le tableau ne sont pas exhaustives, mais ont été choisies en fonction des rapprochements possibles avec nos objectifs. En effet, elles ont toutes en commun d'étudier la médiation entre un contenu didactique et les élèves. Une seule recherche (dans le tableau, en vert), celle de Stephan (2012), porte sur les perceptions des élèves par rapport à des éléments du manuel en lien avec l'histoire des femmes (dans ce cas, les affiches). Les autres recherches présentées traitent de deux aspects bien différents : 1) l'interaction avec le manuel d'histoire (en bleu) 2) les perceptions du féminisme ou de l'histoire des femmes (en mauve) sans référence à un manuel. Évidemment, les cadres méthodologiques offerts par ces différentes recherches varient énormément puisqu'ils ne partagent pas les mêmes objectifs ; ils pourront néanmoins guider nos choix d'outils de collecte. Dans la colonne échantillon, le ratio garçons/filles est indiqué seulement lorsque la différence est explicitement identifiée comme étant statistiquement importante par le chercheur.

Tableau III – Présentation de différents cadres méthodologiques

Recherches	Objectifs	Outils de recherche	Échantillon
Stephan (2012)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Comprendre les représentations des élèves par rapport à l'histoire des femmes et à leur rôle</li> <li>2) Analyser les perceptions immédiates des élèves par rapport à des affiches de femmes présentes dans les manuels</li> </ol>	Questionnaire avec inducteur	121 élèves de 14 à 18 ans, dont 104 filles 2 lycées
Hsiao (2005)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Analyser les perceptions initiales des élèves par rapport au manuel</li> <li>2) Analyser les réactions des élèves à des récits différents sur un même évènement dans différents manuels</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Questionnaire</li> <li>2) Entrevue avec inducteur</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) 94 élèves de 13 à 15 ans (questionnaire)</li> <li>2) 9 élèves de 13 à 15 ans (entrevue) 1 école secondaire</li> </ol>
Epstein (1994)	Analyser la compréhension des élèves des biais dans les manuels scolaires d'histoire états-unienne	Entrevue avec inducteur	17 élèves de 11 <sup>e</sup> année 1 école secondaire
Porat (2004, 2006)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Analyser la médiation avec le manuel scolaire</li> <li>2) Analyser les effets du manuel sur la construction du récit des élèves par rapport à un évènement</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Rédaction de texte</li> <li>2) Entrevue avec inducteur</li> </ol>	11 élèves de 12 <sup>e</sup> année 2 écoles secondaires
Goldberg, Porat, Schwarz (2006)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Comparer le récit des élèves au récit officiel (manuel) par rapport à un évènement</li> <li>2) Analyser l'agentivité accordée par les élèves aux différents acteurs de cet évènement</li> </ol>	Rédaction d'un texte à partir de 3 questions par rapport à l'évènement	105 élèves de 12 <sup>e</sup> année 1 école secondaire
ten Dam et Rijkschroeff (1996)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Comparer les réactions des élèves à une histoire traditionnelle par rapport à une histoire intégrant les femmes</li> <li>2) Analyser ces réponses en fonction de l'identité sexuelle</li> </ol>	Questionnaire	497 élèves de 14 à 16 ans 11 groupes expérimentaux (N=224) et 11 groupes contrôle (N=273)
Doyle (1998)	Comparer les réactions des élèves à une histoire traditionnelle par rapport à une histoire intégrant les femmes	Questionnaire	59 élèves 1 groupe contrôle et 1 groupe expérimental 1 école secondaire
Repoussi (2005)	1) Comprendre la perception des élèves de l'histoire des femmes	Questionnaire	374 élèves de 9 à 12 ans

	2) Analyser ces réponses en fonction de l'identité sexuelle		<i>1 école primaire</i>
Levstik et Groth (2002)	1) Analyser l'expérience des élèves par rapport à un chapitre en histoire intégrant l'histoire des femmes 2) Analyser cette expérience en fonction de l'identité sexuelle	1) Observations 2) Analyse des productions des élèves 3) Entrevue de groupe (2-3 élèves)	50 élèves (dont 41 filles) de 8 <sup>e</sup> année <i>1 « middle school »</i>
Colley (2015)	1) Collecter des données préalables à l'exercice, dont les conceptions initiales du féminisme 2) Analyser l'agentivité accordée par les élèves aux différents acteurs de la deuxième vague du féminisme 3) Établir des liens avec la volonté d'agir au présent	1) Questionnaire 2) Observations en classe 3) Entrevues en dyade	17 élèves de 12 <sup>e</sup> année (17-18 ans) dont 10 filles et 7 garçons

En observant plus en détails les différents éléments méthodologiques des recherches présentées dans le tableau précédent, nous constatons que notre recherche vient combler plusieurs absences. D'abord, seules deux études se rapprochent clairement de nos objectifs, soit celles de Stephan (2012) et de Colley (2015). La recherche française, malgré son intérêt, comporte plusieurs limites que nous aimerions combler avec notre recherche. En effet, ce mémoire de master *métiers de l'enseignement histoire-géographie* propose un échantillon intéressant, mais n'utilise qu'un questionnaire dans lequel les choix de réponses offerts aux élèves sont limités et courts. En outre, il se penche spécifiquement sur les affiches (certains documents iconographiques bien spécifiques), et non sur le récit complet du manuel par rapport à un évènement. Les énoncés du questionnaire serviront d'inspiration pour ceux que nous désirons proposer dans le cadre de notre enquête (conférés aux instruments de collecte). Quant à la recherche de Colley (2015), son intérêt réside surtout dans l'analyse de la compréhension de l'agentivité dans les récits des élèves et son impact sur leur volonté d'agir au présent. Toutefois, tout comme Stephan (2012), elle utilise uniquement des images sélectionnées pour créer un conflit cognitif chez les élèves. Ces documents iconographiques sont donc triés sur le volet, ce qui en fait une recherche peu authentique considérant que ces images ne se retrouvent pas dans les manuels utilisés en classe par les élèves. Néanmoins, la diversité des méthodes de collecte de données (questionnaire, observations et entrevues) vient partiellement combler les lacunes liées au petit échantillon

et la richesse de l'analyse en lien avec l'agentivité offre certainement des pistes substantielles pour notre propre analyse.

Ensuite, si nous portons notre attention sur les recherches en lien avec la médiation des élèves et le manuel, il est possible d'observer que les échantillons sont variables (9 à 105 élèves) en fonction des choix méthodologiques. Le plus souvent, les chercheurs ont limité leur enquête à un ou deux instruments de collecte. Les échantillons les plus importants (Goldberg, Porat et Schwarz, 2006 et Hsiao, 2005 pour la première partie de la recherche) ne portent pas sur des entretiens, mais plutôt sur un questionnaire ou sur une rédaction écrite. Dans le cas des recherches proposant des entrevues, l'échantillon est minimal et de convenance (9 à 17 élèves dans une ou deux écoles).

Qui plus est, les objectifs de ces différentes recherches sont divers. Par exemple, Hsiao (2005) et Epstein (1994) se sont penchées sur les perceptions des élèves par rapport au récit du manuel et ont cherché à voir si ceux-ci étaient en mesure d'identifier les biais des auteurs et de distinguer des récits contradictoires. Porat (2004, 2006) et Goldberg, Porat et Schwarz (2006) ont tenté de voir si les élèves reproduisaient le récit du manuel ou en élaboraient un différent. Dans le cas plus spécifique de Goldberg, Porat et Schwarz (2006), il faut souligner l'absence de l'inducteur (manuel) dans la méthodologie de recherche. Les récits des élèves sont analysés en comparaison avec le « discours officiel » des manuels, mais les sujets ne font face au manuel en question à aucun moment de l'étude. Les chercheurs, qui n'ont pas été en classe préalablement, tiennent pour acquis que le récit du manuel est celui que les élèves ont étudié en classe, que ce soit par la lecture du manuel ou par l'enseignement prodigué. L'aspect méthodologique le plus intéressant de cette recherche se trouve plutôt dans l'analyse des récits qui inclut une analyse de l'agentivité. Cela pourra nous servir lors de l'analyse des résultats puisque c'est un aspect que nous désirons examiner.

Si certains aspects des méthodologies de chacune de ces recherches peuvent nous être utiles à des moments différents de la collecte, celle adoptée par Porat (2004, 2006) guidera plusieurs aspects de notre méthodologie, particulièrement les entretiens avec inducteur. Porat cherchait à vérifier si la lecture du manuel par rapport à un événement du conflit israélo-palestinien permettait aux élèves de remettre en question leur récit initial par

rapport à cet événement. Nous proposons d'analyser si la lecture du manuel remet en question le récit initial des élèves par rapport au féminisme.

Tournons-nous maintenant vers les recherches portant sur la relation que les élèves entretiennent avec l'histoire des femmes. À l'exception des recherches menées par Levstik et Groth (2002) ainsi que Colley (2015), seul le questionnaire sert à évaluer ce que les élèves pensent de l'histoire des femmes. Dans le cas de Doyle (1998) et de Levstik et Groth (2002), il faut aussi souligner le rôle actif des chercheurs ayant eux-mêmes enseigné aux classes faisant l'objet de leur enquête, induisant ainsi, jusqu'à un certain degré, un biais de désirabilité dans les réponses des élèves.

Dans trois de ces recherches (ten Dam et Rijkschroeff, 1996; Repoussi, 2005; Levstik et Groth, 2002), l'un des objectifs était d'examiner si l'enseignement de l'histoire des femmes pouvait être un facteur dans le développement de l'identité sexuelle, particulièrement celle des filles. À priori, cet aspect ne nous intéresse pas dans le cadre de la présente thèse. Nous souhaitons en fait plutôt observer si, quel que soit le sexe des lecteurs, l'apprentissage de l'histoire des femmes peut mener à une pensée plus critique sur les rapports entre les hommes et les femmes. Cela n'empêche pas que les résultats pourront démontrer des différences entre les réponses des élèves selon leur sexe ce que, le cas échéant, nous analyserons.

La critique de ces différentes recherches nous permet de formuler deux constats. D'une part, les études en didactique de l'histoire sur l'interaction des élèves avec les manuels sont encore très peu nombreuses. Par ailleurs, les recherches portant sur les questions de genre en histoire nous apparaissent encore limitées, ce qui justifie la nécessité de notre étude. D'autre part, les méthodologies présentées comportent des éléments intéressants, mais souffrent aussi de carences sur le plan de l'échantillonnage ou de la variété des outils utilisés. Le questionnaire, outil le plus fréquent, a l'avantage de convenir à des analyses statistiques, mais ne permet pas à lui seul une analyse fine des interactions des élèves avec les contenus didactiques. Nous favoriserons donc une méthodologie combinant le questionnaire et l'entretien avec inducteur, ce qui mènera, nous le croyons, à un portrait qualitatif plus exhaustif.

### 3.2 Choix méthodologiques

Afin de mieux déchiffrer la médiation des élèves avec le manuel en lien avec les luttes pour l'égalité homme-femme, nous envisageons une méthodologie permettant de collecter et de comparer deux types de données :

- (1) Un questionnaire auprès d'une vingtaine de classes de 4<sup>e</sup> secondaire afin d'évaluer les conceptions (du féminisme, du manuel) préalables à la lecture des extraits de manuel ;
- (2) Des entretiens avec inducteurs avec une vingtaine d'élèves afin d'analyser trois sous-éléments :
  - leur compréhension de l'agentivité des femmes ;
  - le changement ou la stabilité dans leurs conceptions du féminisme ;
  - leur interaction avec le manuel.

Le tableau suivant représente les relations et les imbrications entre les différentes phases de collecte. Les deux premières étapes (choix de l'inducteur et questionnaire) se déroulent lors de processus parallèles qui se rejoignent à la troisième étape (entretien).

*Tableau IV – Présentation des outils de collecte*

L'OUTIL	LES PERCEPTIONS
1- Choix de l'inducteur ↓	2- Questionnaire ↓
3- Entretien avec inducteur	

La première étape sert uniquement à sélectionner des extraits de manuels qui seront présentés aux élèves lors de la troisième étape (entretien). Le questionnaire permet d'éclairer les conceptions du manuel chez les élèves ainsi que leurs conceptions du féminisme. Ces deux éléments sont primordiaux afin de mieux comprendre les réponses données par les élèves au cours de l'entrevue. En outre, les données du questionnaire permettent de trianguler certains éléments de réponses à l'entretien et servir de base de comparaison pour l'analyse des changements ou de la stabilité dans les perceptions.

Somme toute, nous nous intéressons plus « à la réception qu'au contenu » (Repoussi et Tutiaux-Guillon, 2012, p. 141).

Le choix de l'inducteur doit néanmoins se baser sur une analyse des manuels. Une équipe de recherche dirigée par Éthier et Lefrançois a entamé une analyse plus poussée des ouvrages didactiques en histoire nationale pour y repérer les rôles attribués aux agents. Ces recherches aident à donner un portrait global de la place des femmes comme agentes actives ou non dans les manuels actuels. Toutefois, nous avons aussi examiné plus en détail les pages dédiées au mouvement féministe au XX<sup>e</sup> siècle dans les chapitres six et sept des manuels de la première année du deuxième cycle. L'approche chronologique préconisée dans ces manuels a facilité le repérage des pages dédiées au féminisme. Cette courte analyse a permis de cerner le type d'agentivité attribué aux femmes plus particulièrement à cette époque et nous permet de choisir avec discernement les extraits à présenter aux élèves lors de l'entretien. Les objectifs de cette thèse dépassant l'analyse du contenu, puisque c'est la médiation avec le manuel qui nous intéresse (Wertsch, 2000), la première phase a donc servi de tremplin pour la suite de notre thèse.

La deuxième phase repose sur l'usage d'un questionnaire, un outil pertinent pour rendre explicites les perceptions des élèves sur le féminisme. Nous nous sommes inspirée des questionnaires utilisés dans le cadre d'autres recherches, en cours (Opériol, 2012) ou complétées (Conseil du statut de la femme, 2009; Repoussi, 2005; ten Dam et Rijkschroeff, 1996; Doyle, 1998). Nous souhaitons aussi questionner les élèves, comme Hsiao (2005), sur leurs perceptions du manuel. Certaines recherches évoquées précédemment ont aussi interrogé des élèves sous forme écrite, mais exigeaient une rédaction plus substantielle qu'un questionnaire à réponses courtes (Porat, 2004; 2006; Goldberg, Porat et Schwarz, 2006). Sans demander aux élèves (plus jeunes, dans notre étude) de composer un texte complexe, nous souhaitons intégrer certaines questions ouvertes leur permettant de s'exprimer plus librement sur le féminisme. La section 3.3.2 présente de façon plus détaillée la forme du questionnaire et l'analyse envisagée des résultats.

Lors de la deuxième phase, des élèves ont été soumis au questionnaire préalablement élaboré. L'enquête a été effectuée auprès d'une vingtaine de classes de quatrième secondaire (deuxième année du deuxième cycle), constituant un échantillon total de 575

élèves<sup>61</sup>. Les questionnaires ont été complétés en milieu d'année, durant les mois de février et de mars. Les élèves avaient donc déjà étudié les notions reliées au féminisme du XX<sup>e</sup> siècle durant l'année scolaire précédente et tous les groupes avaient aussi étudié ce sujet auparavant durant l'année scolaire en cours, soit dans le chapitre « culture et mouvements de pensée », soit dans le chapitre « pouvoirs et pouvoir ». Nous avons procédé par échantillon de convenance, c'est-à-dire que les enseignants contactés étaient des anciens collègues de travail, qui ont à leur tour contacté des enseignants qui se sont montrés intéressés, ce qui est aussi appelé la technique « boule de neige » (Mongeau, 2009). Aussi, nous avons contacté des enseignants grâce à des annonces sur les sites Facebook de deux organisations professionnelles : AQEUS et SPHQ. La réponse a été plus grande que ce que nous avions prévu au départ<sup>62</sup>. Les réponses récoltées proviennent d'écoles privées et publiques des régions de Gatineau, de Montréal et de Québec.

Ces deux premières phases ont permis la mise en place de l'entretien avec inducteur, la troisième et dernière phase de la recherche. Comme pour Epstein (1994), Hsiao (2005) et Porat (2004), l'entrevue avec inducteur nous apparaît être la meilleure façon d'observer l'interaction des élèves avec le manuel. La complexité du phénomène étudié nous a incité à procéder qualitativement, l'entrevue permettant selon nous d'aller cerner plus en profondeur les éléments constituant l'interaction entre l'élève et le manuel (Miles et Huberman, 2003).

Le questionnaire aura permis d'explicitier les conceptions préalables à l'entrevue. C'est d'ailleurs à partir de l'échantillon du questionnaire que nous avons sélectionné, sur une base volontaire, neuf élèves pour la dernière phase. Invités à écrire leur nom et leur adresse courriel à la fin du questionnaire s'ils étaient intéressés à participer à l'entrevue, nous avons contacté plus d'une vingtaine d'élèves des régions de Montréal et de Gatineau. De ce nombre, dix élèves ont répondu positivement à la demande. Lors des journées d'entrevue, une élève a préféré s'abstenir pour des raisons personnelles non liées à l'entrevue. C'est un total de six filles et trois garçons qui ont donc participé aux entretiens

---

<sup>61</sup> Si au départ, nous souhaitions rencontrer des élèves de quatrième secondaire, le choix de nous concentrer sur des élèves de quatrième secondaire s'est de toute façon imposé par le fait que, selon notre certificat d'éthique, les jeunes de plus de 15 ans ne devaient pas obtenir le consentement parental; leur jugement personnel quant à leur décision de participer ou non suffisait.

<sup>62</sup> Dans notre devis de thèse, nous avons indiqué que nous souhaitions la participation d'environ 300 élèves.



individuels durant les mois d'avril et de mai 2015. Les premières questions de l'entrevue servaient à trianguler certaines données du questionnaire initial. Puis, nous avons vérifié si la présentation de l'inducteur (un ou des extraits de manuels) créait un conflit cognitif à propos du féminisme (Duquette, 2011; Le Marec, 2011). Les entrevues étaient basées sur les techniques du « *read aloud* » (lire à voix haute), de la reformulation et surtout du « *think aloud* » (pensée concomitante à voix haute) expérimentées entre autres par Porat (2004, 2006) et Hsiao (2005)<sup>63</sup>. Selon les écoles visitées, les entrevues se sont déroulées à l'extérieur du contexte de classe (à la bibliothèque ou dans un local libre), soit durant les périodes d'univers social (l'élève était alors retiré de son cours pour le temps de l'entrevue avec l'accord de l'enseignant), soit durant la période du diner<sup>64</sup>. Les élèves ne connaissaient pas la chercheuse sauf pour l'avoir rencontrée brièvement dans le cadre du questionnaire. Les élèves ont donné leur accord pour l'enregistrement. Le climat était calme et propice à la discussion. Certains d'entre eux étaient visiblement nerveux, mais la discussion semble en général s'être bien déroulée et nous avons rappelé constamment aux élèves qu'ils n'étaient pas évalués. Après quelques minutes, les adolescents semblaient plus détendus et les réponses plus élaborées. Les entrevues ont toutes duré de 25 à 43 minutes.

Nous avons choisi l'entrevue de type semi-dirigée, dans laquelle des questions préalablement déterminées permettent d'éviter l'éparpillement potentiel d'une entrevue ouverte. Plusieurs questions ont été élaborées à la suite du choix de l'inducteur<sup>65</sup>. Elles ont été conçues afin d'être suffisamment ouvertes pour donner à l'élève la liberté d'explicitier sa pensée, tout en étant raisonnablement précises pour nous permettre d'obtenir des données en lien avec nos objectifs. Le déroulement de l'entrevue et le choix des questions sont expliqués plus en profondeur au point 3.3.3.

---

<sup>63</sup> Pour d'autres exemples d'entrevues avec inducteurs en didactique, voir Lynn (1993), Foster, Hoge et Rosch (1999) et Chiodo (2009).

<sup>64</sup> Les entrevues réalisées sur l'heure du repas du midi ont été légèrement plus courtes que celles accordées pendant le temps de classe. Cela s'explique probablement par le fait que les participants avaient hâte d'aller rejoindre leurs camarades pour une pause et pour manger. À noter aussi qu'une entrevue d'essai (qui a été conservée par la suite) s'est déroulée à la maison du participant qui nous connaissait (très peu) de par ses parents.

<sup>65</sup> Le guide d'entrevue se trouve à l'annexe I.

Nous croyons que la richesse des données collectées permettra une analyse fine du phénomène étudié. Par nos choix méthodologiques, nous souhaitons réduire les limites des différentes recherches identifiées en début de chapitre.

### **3.3 Instruments de collecte**

Les trois outils retenus dans le cadre de cette thèse seront maintenant expliqués individuellement : les questions choisies et le traitement prévu des données feront l'objet d'une justification plus élaborée.

#### 3.3.1 L'analyse de contenu

##### ***Choix des items***

Afin de choisir les extraits de manuels à présenter aux élèves à la troisième phase, nous avons examiné les obstacles à la compréhension de l'agentivité présents dans le texte. Pour ce faire, nous avons utilisé le tableau proposé par le cadre conceptuel (voir p. 36). Nous poursuivons deux objectifs plus précis à travers le choix des extraits : (1) identifier à quel(s) agent(s) les auteurs des manuels attribuent les luttes féministes, (2) déterminer si des obstacles sont présents et nuisent à la compréhension de l'agentivité des acteurs par les élèves. L'objectif était de trouver des extraits présentant une agentivité diversifiée : certains donnant un rôle très important aux femmes et d'autres offrant un récit beaucoup moins élaboré ou tendant vers une agentivité très faible des actrices historiques. Les extraits ont été choisis dans les manuels approuvés par le bureau d'approbation du matériel didactique (pour un total de quatre manuels). Nous avons choisi les extraits dans les manuels de la première année du deuxième cycle puisque ces derniers favorisaient l'approche chronologique. Le peu de pages dédié aux mouvements féministes a donc limité notre analyse à moins de quatre pages par manuel. Les obstacles à l'agentivité ne se présentaient pas dans tous les extraits (voir section 4.1 au chapitre 4) et les choix ont été faits en fonction des différences les plus notables (voir traitement des données et annexe 3).

### ***Traitement des données***

Nous avons donc sélectionné cinq extraits, répartis en deux séries. Une première série offre trois récits, contradictoires, dressant un portrait du féminisme récent. Si deux de ces extraits proposent, à une échelle différente, un récit qu'on peut qualifier de téléologique, le troisième fournit plutôt une série de documents (sources primaires et secondaires) tendant à démontrer que les luttes féministes sont toujours d'actualité. Une deuxième série est constituée de deux extraits, plus courts, traitant du féminisme dans les années 1960. Un premier extrait propose une agentivité surtout institutionnelle (gouvernement, lois) et individuelle (Claire Kirkland-Casgrain) alors que le deuxième présente un portrait plus collectif où le changement est attribué aux groupes féministes. Le fait de choisir plusieurs extraits, quelques fois contradictoires dans leurs interprétations, dont certains adoptent par ailleurs une approche pédagogique différente (voir surtout le troisième extrait de la première série), nous a permis d'observer si un usage différent du manuel pouvait favoriser le développement des habiletés liées à la pensée historique.

#### 3.3.2 Le questionnaire (annexe I)

##### ***Choix des items***

Le questionnaire est divisé en quatre sections. La première est constituée du formulaire de consentement que doit signer l'élève (question 1 : acceptez-vous de participer à cette recherche?). La deuxième section (et question) sert à collecter des données démographiques (nom pour des fins de triangulation à la phase suivante<sup>66</sup>, école fréquentée, sexe) qui peuvent être analysées comme facteurs d'influence dans les réponses aux sections subséquentes.

La troisième section cherche à identifier les croyances des élèves relatives au manuel. Cette section nous apparaît utile puisqu'elle peut servir à mieux comprendre la manière dont les élèves travaillent avec le manuel lors de l'entretien avec inducteur. Elle comporte deux questions (questions 3 et 4). La troisième question cherche à déterminer les usages qu'ils associent au manuel en histoire. Les catégories choisies tentent de rejoindre les

---

<sup>66</sup> Le nom ici ne servira qu'à revenir sur certaines questions lors de l'entretien avec certains des élèves. Dans l'analyse, l'anonymat sera adopté.

différents usages suggérés par Boutonnet (2013). Les élèves sont invités à classer les trois activités liées au manuel qu'ils jugent les plus importantes, par ordre de priorité. La quatrième question a pour objectif de mieux cerner la crédibilité que les élèves accordent au manuel. Pour cette question, nous nous sommes inspirée de la recherche de Hsiao (2005) qui avait identifié différentes explications sur un spectre confiance/méfiance associé au contenu du manuel. La réponse à cette question peut, selon nous, à la fois servir à mettre en relation nos données avec celles de Hsiao – permettant de comparer les situations québécoise et taiwanaise – et à voir si les perceptions du manuel lors de l'entretien sont liées aux rôles et à la crédibilité que les élèves attribuent au manuel (question 3 et 4).

Une quatrième section, plus longue, porte sur les conceptions que des élèves se font du féminisme. Elle comporte trois questions à choix multiples et deux questions ouvertes.

La première question de la quatrième section offre trois choix bien distincts qui attribuent chacun une agentivité différente à l'évolution des droits des femmes au Québec. Ces trois choix, reflètent les attributions causales les plus communes par rapport à cette question (voir entre autres Lamoureux, 1991; Dumont, 1998, 2000; Barton, 2012) : l'évolution des mentalités ou de la société (choix 1); l'État comme unique agent de changement (choix 2); les groupes féministes comme protagonistes de ces luttes (choix 3).

La sixième question s'intéresse à la perception des élèves par rapport aux luttes féministes dans la durée (utiles à une époque mais aujourd'hui désuètes, toujours nécessaires, qui sont allées trop loin). Les choix offerts rejoignent les réponses les plus communes à ce type de questions dans des sondages ou questionnaires sur le féminisme s'adressant à des adolescents ou à de jeunes adultes (Conseil du statut de la femme, 2009; Guindon, 1996; Heimberg et Opériol, 2005; Opériol, 2013). Nous pourrions donc utiliser les données recueillies afin de les comparer avec les résultats de ces différentes recherches et examiner si les réponses des élèves teignent leur compréhension des luttes féministes telles que présentées dans les manuels à l'étape de l'entretien.

La septième question ressemble à celle posée par Stephan (2012) dans le cadre de son questionnaire sur les affiches de femmes dans les manuels scolaires. Les élèves croient-ils à la neutralité ou au parti-pris des manuels lorsqu'il est question des femmes ? Il est

intéressant de recouper les réponses à cette question avec celles de la question 4 (sur la crédibilité des manuels).

Les deux derniers items du questionnaire laissent plus de liberté à l'élève. Sans imposer une longue rédaction (par contrainte de temps et afin que les élèves s'expriment plus longuement s'ils le souhaitent, mais sans obligation), les élèves y étaient invités à développer deux idées : les luttes féministes dans l'histoire du Québec ainsi que le féminisme aujourd'hui. Il est possible d'analyser ces données en corrélation avec les questions cinq et six ; cela permet d'évaluer les concordances ou les contradictions, mais aussi de procéder à une analyse plus fine de la question de l'agentivité. Nous avons choisi ces deux questions dans le but d'éviter deux pièges. Nous ne souhaitons pas évaluer les connaissances factuelles des élèves. En d'autres mots, nous désirions analyser ce qu'ils savent plutôt que ce qu'ils ne savent pas. Les tendances du type « sondage » où l'on pose aux élèves des questions factuelles (du type : « en quelle année les femmes ont-elles obtenu le droit de vote? Qui était la première députée élue au Québec? ») ne parviennent généralement qu'à des résultats sensationnalistes qui, par ailleurs, ne sont pas évocateurs des réels apprentissages en classe ou encore des conceptions de l'histoire chez les élèves (Gani, 2013). En outre, une question trop large du type : « raconte-moi l'histoire des femmes au Québec » pourrait déstabiliser les élèves en leur donnant l'impression d'une tâche insurmontable.

Les différents items retenus permettent donc d'obtenir des données à la fois sur les conceptions du manuel et son usage, mais aussi sur les conceptions des luttes pour l'égalité homme-femme.

### ***Traitement des données***

Comme nos objectifs de recherche se situent surtout au niveau de la médiation avec le manuel, l'analyse du questionnaire se fait sur la base de la fréquence des réponses pour obtenir un portrait global des conceptions.

L'analyse des questions huit et neuf, par leur nature qualitative, rejoint quant à elle l'analyse de l'agentivité proposée dans l'entrevue et sert à établir des comparaisons et à possiblement trianguler, de même qu'à comparer les réponses des élèves à ces deux étapes

de l'enquête. Ces deux questions seront aussi étudiées en corrélation. Par exemple, dans le cadre d'une recherche de Lévesque, Croteau et Gani (2015) portant sur les récits proposés par les jeunes franco-ontariens, une des questions posées par les chercheurs était la suivante : « Le niveau d'identification à une communauté d'appartenance influence-t-il la formulation de leur récit du passé? » (p. 30). En d'autres mots, le fait qu'un ou une élève démontre une forte identification au mouvement féministe (question 9) transparaît-il à travers sa réponse quant aux événements historiques reliés à ce mouvement (question 8)? Les deux questions font aussi l'objet d'une thématisation semi-ouverte à l'aide d'une grille établie à partir du cadre conceptuel. Le tableau V présente les grandes catégories de thématisation utilisées. Au fil de la lecture des réponses, certains nouveaux codes ont émergé (Van der Maren, 1996), comme des réponses que nous n'avions pas envisagé ou encore une différenciation entre des réponses que nous croyions semblables, mais qui finalement, se divisaient en plusieurs codes afin de permettre une analyse plus raffinée. Le logiciel d'analyse utilisé est QDA-Miner. Les livres de codes finaux sont disponibles en annexe.

*Tableau V – Catégories (thématisation des questions 8 et 9)*

<b>Question 8</b> <i>Luttes féministes dans l'histoire</i>	<b>Question 9</b> <i>Féminisme actuel</i>
<b>Droits</b>	<b>Féminisme – Positif</b>
La majorité des élèves a eu tendance à énumérer une série de droits (par exemple, le droit de vote).	Pour de nombreux élèves, les luttes féministes sont perçues de manière positive au présent.
<b>Égalité</b>	<b>Féminisme – Lutte terminée</b>
Plusieurs élèves ont indiqué l'égalité des sexes ou encore l'égalité entre les hommes et les femmes.	Certains élèves n'envisagent pas les luttes actuelles comme nécessaires étant donné la situation présente des femmes au Québec.
<b>Reconnaissance</b>	<b>Antiféminisme</b>
Quelques élèves ont mentionné la reconnaissance des femmes comme individus à part entière.	Quelques élèves ont une vision très négative des luttes féministes actuelles.
<b>Pouvoirs</b>	<b>Sans opinion</b>
Certains élèves ont associé le féminisme à une lutte afin d'obtenir le pouvoir.	Plusieurs élèves ont indiqué ne pas avoir d'opinion sur la question.
<b>Liberté</b>	
Des élèves ont envisagé les luttes féministes comme une quête de liberté.	

Les données du questionnaire sont certainement utiles en elles-mêmes. Plusieurs questions apportent un éclairage nouveau au sujet de l'élève et de sa relation au manuel. Par exemple, Boutonnet (2013) a interrogé les enseignants sur leur usage du manuel en histoire, mais, au Québec, personne ne s'est enquis, avant cette recherche, de l'usage des élèves. Le questionnaire couvre par conséquent un large éventail de possibilités d'analyse. Toutefois, rappelons ici que c'est d'abord et avant tout l'entretien avec inducteur qui amènera la plus grande abondance de données ; c'est donc celle-ci qui sera la plus centrale à cette thèse.

### 3.3.3 Entretien avec inducteur (annexe II)

#### *Choix des items*

Le guide d'entrevue se divise en trois parties et permet un entretien de type semi-dirigé, c'est-à-dire que l'intervieweur peut délimiter les sujets abordés et décider d'approfondir certaines réponses des élèves. La première partie du guide sert à revenir sur certains items du questionnaire, afin d'établir la concordance des réponses. Cela permet une triangulation partielle de certaines données. Les premières questions de l'entretien portent donc sur l'usage du manuel par l'élève et sa perception de ce dernier (à mettre en relation avec les questions trois et quatre du questionnaire). Ensuite, nous aborderons les perceptions du mouvement féministe (à comparer avec les questions cinq à neuf du questionnaire).

En deuxième lieu, le guide d'entrevue est lié à la présentation de l'inducteur (voir annexe). On demande à l'élève de lire les extraits de manuel et d'expliquer ensuite ce qu'il vient de lire. Cette tâche est séparée en deux séries d'extraits. La première propose trois extraits comportant une interprétation différente de l'importance du féminisme au présent et la deuxième, deux extraits, plus courts, proposant une agentivité différente relative au féminisme des années 1960 au Québec. Dans la première série d'extraits, les questions touchent les différences – perçues ou non par les élèves – entre les récits ainsi que sur les manuels en tant que tels : les documents connexes, le format proposé et la formule pédagogique. Dans la deuxième série, les questions sont centrées sur les obstacles à la

compréhension de l'agentivité perçus ou non par les élèves ; pour ce faire, nous utilisons un lexique adapté aux adolescents.

Dans la dernière partie du guide d'entrevue, nous vérifions si la médiation avec le manuel a pu avoir un impact sur les conceptions du féminisme des élèves. Par ailleurs, nous cherchons à déterminer si l'élève sait faire preuve d'une pensée critique, en utilisant pour indicateur le fait qu'il établit des liens explicites entre ce qu'il a lu et les luttes pour l'égalité homme-femme au présent, un objectif similaire à celui poursuivi par Colley (2015) lors de ses rencontres en entrevues avec des élèves après l'activité en classe.

### ***Traitement des données***

De la même manière que Porat (2004), nous procédons par thématization des entrevues. Nous établissons des unités de sens typiques reflétant le rapport des élèves au féminisme et au manuel, leurs réactions par rapport aux extraits de même qu'au niveau d'agentivité attribué aux femmes et leur identification ou distanciation par rapport au féminisme (par exemple : mouvement toujours actuel, mouvement dépassé, mouvement étant allé trop loin). Le tableau VI indique les grandes catégories de thématization.

Comme pour les questions huit et neuf de notre questionnaire, nous avons donc procédé à un codage de type semi-ouvert (ou mixte). Le logiciel utilisé est QDA-Miner. Afin d'augmenter la fidélité de notre codage, nous avons effectué un codage inverse de certaines entrevues et nous avons fait appel à un contre-codeur<sup>67</sup> (Van der Maren, 1996). Trente pour cent des segments des entrevues ont ainsi été contre-codés. L'accord interjuge a atteint 93 % ; comme les codes problématiques se répétaient, nous les avons revus en codage inverse.

---

<sup>67</sup> Ce lecteur externe, volontaire, est Vincent Boutonnet, professeur à l'UQO; ses recherches ayant porté sur des thèmes similaires, il nous semblait naturel de faire appel à son expertise.



Tableau VI – Catégories (thématisation de l'entrevue)

Manuel	Agentivité	Féminisme
Fonctions attribuées au manuel.	Obstacles à la compréhension de l'agentivité identifiés par l'élève (voir tableau p. 36).	Conceptions du féminisme préalable à la lecture des extraits.
Perception du manuel par l'élève.		Conceptions du féminisme suite à la lecture des extraits.
Véracité attribuée au manuel par l'élève.		

### 3.4 Limites de la recherche

En proposant ces différents instruments de collecte de données, nous espérons réunir des résultats diversifiés et riches illustrant bien la complexité des phénomènes étudiés : les conceptions du féminisme, l'agentivité, l'exercice de la pensée historique et la médiation avec le manuel. Néanmoins, tout dispositif méthodologique a ses limites : nous ferons ici état de celles liées à notre recherche.

Une première limite se situe dans la durée de l'enquête, cantonnée dans une courte période. Le questionnaire et l'entretien avec inducteur se déroulent durant la même année scolaire, à quelques mois d'intervalle seulement. Par conséquent, la recherche n'implique pas une observation longitudinale des élèves. Comme le souligne Barton (2008), la majorité des recherches actuelles en didactique de l'histoire sur les conceptions des élèves se butent à cette limite et ne peuvent prétendre refléter la complexité de l'apprentissage de l'histoire. Le didacticien souligne que les idées des élèves tendent à changer sur le long terme et après un apprentissage soutenu. De courtes études, comme celle que nous proposons, « sont peu susceptibles de fournir les preuves nécessaires pour tirer des conclusions significatives sur les effets des pratiques pédagogiques » (Barton, 2008, p. 249)<sup>68</sup>.

<sup>68</sup> Traduction libre de : « brief studies are unlikely to provide the evidence necessary to reach meaningful conclusions about the effect of instructional practices ».

Pour pallier cette lacune, Porat (2006) est retourné à la rencontre de ses sujets quelques mois après l'entretien et leur a demandé de faire à nouveau le récit de l'évènement étudié dans le manuel un an plus tôt. Il voulait ainsi voir si les changements au récit apportés à la suite de la lecture du manuel étaient durables ou s'ils tendaient à s'amenuiser avec le temps. Si cette possibilité n'est pas concevable dans le cadre d'une thèse (afin de respecter les échéances de dépôt), le projet est envisageable dans le cadre d'une recherche subséquente<sup>69</sup>.

Nous avons aussi rencontré les élèves après l'enseignement des notions liées au féminisme. Cela peut avoir un impact sur leurs réponses, tout comme les événements de l'actualité ou les nombreux éléments qui entrent en jeu dans le processus complexe de médiation. Toutefois, comme le montrent les recherches de Porat (2006), de Létourneau et Moisan (2004) ainsi que de Lévesque et coll. (2015), des facteurs culturels ou familiaux semblent souvent influencer davantage les récits d'élèves, à tout âge, que l'enseignement prodigué en classe. Nous veillerons néanmoins, dans l'analyse des résultats, à comparer les réponses des élèves aux notions du programme étudié.

De plus, l'échantillon de convenance limite évidemment la généralisation de nos résultats. Toutefois, comme le soulignent Repoussi et Tutiaux-Guillon (2012), « comme toujours dans les recherches qualitatives, c'est la profondeur et non pas la représentativité de l'étude qui lui donne sa validité et sa pertinence heuristique » (p. 150). À ce titre, il faut rappeler que l'échantillon proposé pour le questionnaire est plus important que dans toutes les enquêtes similaires; le nombre d'entrevues correspond aussi à la moyenne des recherches du même type. Nos résultats pourront d'ailleurs, sur certains sujets, être comparés aux résultats obtenus par des questionnaires aux items similaires et par des recherches portant sur la médiation avec le manuel. À défaut d'être généralisable, nous croyons que notre enquête aura le mérite d'offrir un modèle qui pourra servir à des études futures. Qui plus est, l'échantillon de neuf élèves, dans le cadre d'une étude de cas, devrait permettre d'atteindre un certain niveau de saturation des données. Ce principe est évoqué

---

<sup>69</sup> Il est toutefois utile ici de rappeler qu'étant donné le peu de recherches de type longitudinal, on ne connaît pas la durée optimale de la latence afin d'évaluer réellement les apprentissages à long terme des élèves. Ainsi, Porat a effectué une recherche un an après la première; cette durée est-elle réellement suffisante? Il est difficile de le déterminer, et, en ce sens, la précaution suggérée par Barton est elle-même à nuancer.

par Mongeau (2009) : selon lui, avec environ neuf à douze entrevues avec des sujets expérimentaux comparables, on atteint un seuil à partir duquel une nouvelle entrevue ne nous permet pas « d'améliorer de manière significative notre compréhension » (p. 94)<sup>70</sup>. Somme toute, « l'objectif n'est pas de rendre compte d'une population, mais de recueillir de l'information pertinente pour mieux comprendre un phénomène » (p. 93).

Le questionnaire, qui vise à recueillir des informations à la fois sur les conceptions du manuel et du féminisme chez les élèves, ne permettra pas à lui seul d'envisager tous les éléments relatifs à ces deux aspects. L'échantillon de convenance, les questions à choix multiples, la décision d'inclure certains items plutôt que d'autres influenceront les réponses des élèves. Par contre, les deux questions ouvertes en fin de questionnaire permettront aux élèves qui le désirent de s'exprimer plus amplement et faciliteront la comparaison avec les questions à choix multiples, ce qui augmentera la validité de l'outil.

Nous avons tenté de rendre les formulations accessibles pour des élèves de cet âge, et afin de le vérifier, nous avons présenté l'outil au préalable à un élève de quatrième secondaire de notre entourage élargi. Il a aussi été participant à l'entrevue. Le questionnaire n'a pas fait l'objet de changements à la suite de cet essai et l'entrevue a fait l'objet de quelques révisions mineures, surtout en ce qui concerne les pauses et des retours après chaque lecture d'extrait. Comme l'entrevue d'essai était très riche et intéressante, et que les changements étaient mineurs et ne touchaient pas la structure globale de l'entrevue, nous avons choisi de conserver cet entretien (qui compte donc parmi les neuf entrevues analysées).

Il faut aussi souligner que l'activité proposée aux élèves n'est pas authentique puisque l'entrevue se déroule à l'extérieur de la classe, dans un contexte étranger à l'élève. Qui plus est, nous ne tenons pas compte de ce qui a pu être vu en classe à travers l'enseignement.

---

<sup>70</sup> Il est important de noter ici que tous nos sujets étudiaient au même niveau scolaire (quatrième secondaire) et, comme mentionné précédemment, suivaient le curriculum établi au même moment. Les entrevues ont toutes eu lieu à l'intérieur d'une durée de trois semaines. Néanmoins, cet aspect pourrait être discutable; en effet, certaines caractéristiques des sujets sont certainement différentes (par exemple au niveau socio-économique) et, dans une certaine mesure, cela peut être un obstacle à la validité externe de la recherche (Karsenti et Demers, 2011; Thouin, 2014). Néanmoins, nous jugeons qu'après la thématization des entrevues, la répétition des thèmes et l'absence de thèmes nouveaux ont produit la saturation (Pires, 1997).

Afin de limiter le biais de désirabilité sociale qui pouvait fausser les réponses des élèves, il a fallu garantir un climat permettant de gagner la confiance de l'élève et qui l'a amené, croyons-nous, à expliciter sa position sans se laisser influencer par la nôtre (Poupart, 1997; Thouin, 2014). Nous avons prêté attention à notre langage non verbal et nous avons limité nos commentaires liés à des jugements de valeur. À cet effet, comme indiqué précédemment, la grille d'entrevue avait été testée et légèrement réajustée.

À toutes les étapes de notre recherche, nous avons utilisé un journal de bord : y sont notés nos préconceptions, émotions, décisions, ainsi que les détails plus concrets du déroulement de la collecte de données comme le contexte (lieux, temps, caractéristiques des sujets, etc.). Ce journal est essentiel et contribue à augmenter la validité et la cohérence internes d'une recherche (Baribeau, 2005). Nous avons aussi tenté, dans ce chapitre, d'expliquer toutes les étapes d'analyse : « une documentation systématique des procédures utilisées à toutes les étapes du processus constitue aussi une excellente façon d'accroître la validité d'une recherche qualitative » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 51).

Malgré les limites inévitables inhérentes à ce type de recherche, nous croyons avoir mis en place un certain nombre de mécanismes afin de nous assurer de réduire le plus possible les biais et lacunes potentielles.

### **3.5 Retombées attendues de la recherche**

La recherche effectuée dans le cadre de cette thèse a comme principale retombée de mieux comprendre la médiation des élèves avec le manuel d'histoire, tout en récoltant des données variées sur les perceptions du féminisme, du manuel et de l'agentivité. D'abord, cette thèse permet de mieux appréhender la malléabilité ou la constance des conceptions liées aux luttes féministes. Elle explore l'impact d'un outil didactique comme le manuel afin de voir s'il peut permettre aux élèves de réévaluer leurs positions sur le féminisme. Qui plus est, elle cherche à comprendre si les élèves transposent les obstacles à la compréhension de l'agentivité présents dans les manuels à leurs propres interprétations du féminisme dans l'histoire et dans le présent.

L'étude de la médiation avec le manuel amène des résultats riches, et ce, tant du point de vue de la possibilité de développer la pensée historique grâce au manuel que des processus impliqués dans la lecture et la compréhension d'un récit historique.

Les retombées au niveau de la pertinence sociale sont multiples. D'abord, dans un contexte où l'antiféminisme fait partie du monde médiatique et social des élèves, nous voulons encourager les enseignants à réfléchir à ces questions et à stimuler la réflexion critique sur les problématiques de genre chez leurs élèves. Nous émettons le souhait que certains enseignants sensibilisés à cet enjeu amèneront leurs élèves à rechercher plus de profondeur dans leurs réflexions. Nos conclusions sur les interactions des élèves avec le manuel pourraient aussi porter les enseignants à prendre une certaine distance par rapport à ce support didactique ; sans abandonner le manuel, ils seront peut-être plus à même de comprendre le jeu complexe de la médiation et à ne pas tenir pour acquis que le contenu détermine sa consommation par l'élève. Cela pourrait d'ailleurs s'appliquer à toutes les ressources didactiques utilisées par l'enseignant (récit, support visuel, activités, etc.).

Finalement, les résultats, malgré leur pertinence, n'apportent certes pas toutes les réponses. Ils ouvrent plutôt la porte à de nouvelles questions et à de nouvelles recherches, que ce soit dans le domaine de la didactique ou dans celui des études féministes. Par exemple, quelles méthodes pédagogiques favorisent une meilleure compréhension des problématiques liées au genre ? Dans quelle mesure la médiation avec les discours médiatiques influence-t-elle les conceptions du féminisme chez les jeunes ? Il ne serait pas réaliste ni souhaitable de faire ici la liste des questions possibles, puisque ce sont les lecteurs et éventuels chercheurs qui, au terme de leur lecture, envisageront de quelle manière les résultats de cette thèse peuvent ouvrir de nouveaux horizons de recherche.

## **CHAPITRE 4 : Présentation des résultats**

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats obtenus à l'aide du questionnaire et de l'entrevue. Une première partie exposera aussi rapidement l'analyse des manuels ayant servi à déterminer les cinq extraits choisis en vue de l'entrevue.

### **4.1 Choix de l'inducteur**

Afin de choisir les extraits à présenter aux élèves, nous avons utilisé le tableau sur l'agentivité se trouvant dans notre cadre théorique (voir la page 36). Nous avons analysé quatre manuels (Bédard et Cardin, 2007; Dalongeville et Bachand, 2007; Fortin et Ladouceur, 2007; Thibeault, Charland et Ouellet, 2007)<sup>71</sup>, car le bureau d'approbation du matériel didactique du MELS approuve les ensembles didactiques (formés des manuels de l'élève et des guides du maître), mais n'évalue pas les cahiers d'exercices. Puisque le programme de troisième secondaire (première année du deuxième cycle) aborde le contenu de manière chronologique et puisque cette approche a également été privilégiée dans les consignes visant à la rédaction du prochain programme (Ministère de l'Éducation, 2014), il nous apparaît que ces manuels reflètent davantage ce qui risque d'être proposé aux élèves dans les prochaines années ; cela nous a incitée à nous concentrer sur les manuels de troisième secondaire.

Les chapitres six et sept ont été étudiés parce que c'est à l'intérieur de ceux-ci que le mouvement féministe est normalement couvert. Il appert que l'histoire des femmes ou du féminisme dans tous les manuels est assez facilement délimitable et qu'elle est circonscrite à quelques pages seulement (entre deux et quatre pages). La trame comparative de genres (l'histoire mixte selon Tetreault, 1986) n'est clairement pas présente dans les manuels. Il s'agit tout au plus d'une histoire compensatoire, par moment contributive et, en de rares occasions, d'une histoire des femmes. Ici, nous présentons différents obstacles qui se trouvent dans les manuels. Notre analyse ne cherche pas à dresser un portrait exhaustif ou

---

<sup>71</sup> À l'intérieur de ces collections, le manuel utilisé pour l'analyse est celui traitant des chapitres 6 et 7 pour la première année du deuxième cycle.

quantitatif de la visibilité des femmes dans les manuels. Comme nous souhaitons d'abord et avant tout trouver des inducteurs comparatifs, nous avons concentré notre analyse sur les obstacles à la compréhension de l'agentivité afin de voir si ces derniers se retrouvaient réellement dans les récits. Il faut rappeler que ce regard sur les manuels n'est pas une fin en soi de cette thèse, mais plutôt un moyen, servant à trouver les inducteurs.

### *Un exemple*

Deux extraits traitent du rôle joué par les femmes durant la Deuxième Guerre mondiale. Ce sont certainement les extraits les plus frappants en raison de leurs différences notables et très visibles en ce qui a trait à l'agentivité. Le premier extrait présente une très faible agentivité des femmes et comporte de nombreux obstacles; le deuxième extrait dresse, quant à lui, un portrait beaucoup plus complexe et nuancé de l'action des femmes pendant et après la Seconde Guerre mondiale. Ces extraits ont été présentés à des enseignants du secondaire lors d'un congrès professionnel (Brunet, 2015a), de même qu'à de futurs enseignants dans le cadre de cours de didactique de l'histoire de premier cycle universitaire. Les réactions ont été vives et les participants ont pu identifier de nombreux obstacles à la compréhension de l'agentivité, sans même avoir étudié les catégories utilisées dans le cadre d'analyse de cette thèse. Toutefois, nous avons décidé de ne pas inclure ces extraits comme inducteur pour l'entretien pour deux raisons : les deux extraits sont d'inégales longueurs ; ils ne traitent pas de la période sur laquelle nous avons choisi de nous concentrer (les années 1960 et l'époque actuelle).

Ces deux exemples sont néanmoins présentés ici, parce qu'ils illustrent les différences de récits se trouvant dans les manuels scolaires et parce qu'ils constituent, pour chacun des manuels, l'unique mention, à l'intérieur du récit (à l'exception des documents iconographiques), du rôle joué par les femmes pendant la guerre. Les extraits choisis pour l'inducteur sont quant à eux disponibles en annexes; les obstacles qu'ils contiennent sont aussi identifiés dans les sections suivantes.

Exemple 1 : agentivité faible

Les femmes, mobilisées par l'industrie pour remplacer les hommes, occupent des emplois et des postes qui leur étaient inaccessibles auparavant. En 1940, les Québécoises obtiennent le droit de voter aux élections provinciales. Après la guerre, les hommes reprennent leur place sur le marché du travail et les femmes doivent retourner à la maison. (Dalongeville et Bachand, 2007, p. 172)

Exemple 2 : agentivité forte

Les femmes sont appelées à participer à l'effort de guerre, notamment en contribuant au rationnement et à la récupération de matériaux. À partir de 1942, les femmes vont travailler dans les usines de guerre pour combler la pénurie de main-d'œuvre. On estime qu'elles sont plus de 265 000 dans ces usines en 1944. Le gouvernement canadien finit d'ailleurs par céder aux pressions des mouvements de femmes et invite celles-ci à s'engager dans les corps féminins de l'armée canadienne. Les employées et ouvrières reçoivent un salaire inférieur à celui des hommes pour le même travail. Elles constatent toutefois que leur emploi leur permet d'améliorer leur niveau de vie et d'obtenir une plus grande autonomie financière. Après la guerre, certaines d'entre elles vont décider de conserver leur emploi et vont réclamer une plus grande équité dans la répartition des emplois et des salaires. Cependant, la majorité des travailleuses seront mises à pied pour laisser la place aux soldats qui reviennent au pays. (Fortin et Ladouceur, 2007, p. 157)

*Grands personnages*

L'obstacle à la compréhension de l'agentivité de loin le plus communément retrouvé dans les récits des manuels scolaires est celui d'attribuer les changements sociaux à une seule personne. Dans le cas présent, Thérèse Casgrain, Marie-Claire Kirkland-Casgrain, Lise Bacon et Françoise David sont des noms qui reviennent fréquemment dans les différents manuels. Le droit de vote des femmes, la loi sur l'égalité juridique des femmes, ainsi que les politiques favorisant les garderies leur sont attribués. Toutefois, souvent, le personnage marquant ayant contribué aux changements sociaux liés à l'égalité homme-femme est masculin : Adélard Godbout, Jean Lesage, René Lévesque, Henry Morgentaler. Notons que ces personnages (féminins et masculins) sont le plus fréquemment associés au pouvoir politique. Un des textes de la deuxième série d'extraits sélectionnés comme inducteur (disponible en annexe) comporte, entre autres, cet obstacle, en insistant sur les



lois adoptées par les gouvernements, « dont celle qui établit l'égalité juridique des femmes (1964), proposée par Claire Kirkland-Casgrain » (Dalongeville et Bachand, 2007, p. 180).

### *Périodisation fixe*

La présence des événements politiques et ponctuels (droit de vote, première députée élue, lois votées par les gouvernements) est notable dans les récits de tous les manuels étudiés. L'insistance sur la chronologie est marquée. Ainsi, les manuels proposent parfois des chronologies des événements liés au féminisme, sans toutefois offrir les explications nécessaires à la compréhension de ces événements qui, en fait, sont l'aboutissement de luttes s'étendant sur plusieurs années, sinon décennies. Un exemple de cette situation se retrouve dans l'extrait présenté à la page 97 de cette thèse. De tout le chapitre étudié, voilà la seule mention du droit de vote, soit son obtention en 1940.

### *Entité impalpable*

Tous les manuels analysés ont, à un moment ou à un autre, utilisé une entité impalpable. L'importance accordée aux décisions gouvernementales contribue clairement à réduire le rôle donné aux femmes dans les récits. Ainsi, à propos de la participation volontaire des femmes aux forces armées, on peut lire : « À cause de la pénurie de soldats, le gouvernement enrôle 45 000 femmes pendant le conflit; la plupart sont célibataires » (Bédard et Cardin, 2007, p. 393). Cette formulation, considérant que les femmes n'étaient pas conscrites, mais choisissaient de participer à l'effort de guerre, déforme la réalité.

Le « changement des mentalités » revient aussi à plusieurs reprises. On peut lire par exemple : « Ces gains juridiques liés à l'évolution des mentalités offrent aux femmes de meilleures possibilités de carrières et une plus grande égalité des chances dans la société » (Bédard et Cardin, 2007, p. 453). De façon évidente, ici aussi, la formulation ne permet pas de voir l'action importante des groupes féministes ayant permis cette évolution des mentalités qui n'arrive pas par elle-même.

### *Récit téléologique*

Les manuels analysés adoptent tous une approche faisant peu de place aux défis auxquels les femmes et les féministes ont eu à faire face. Généralement, le récit insiste sur une chronologie des gains obtenus par les femmes et ne mentionne pas les nombreux obstacles qu'elles et leurs alliés durent lever. Qui plus est, à l'exception d'un dossier préparé au chapitre sept de l'un des manuels<sup>72</sup>, dont certaines pages font d'ailleurs partie de notre inducteur (voir annexe), les manuels tendent à présenter une vision optimiste du présent, soulignant même le peu d'enthousiasme face au féminisme ou encore l'absence de nécessité du mouvement dans la société actuelle. Les deux extraits suivants sont clairement téléologiques et font d'ailleurs partie des pages choisies dans la première série d'inducteurs (voir annexe) : « [L'avenir des jeunes femmes] semble aussi prometteur que celui des hommes. Le droit des femmes à la pleine participation à la vie publique est maintenant assuré » (Thibeault et coll., 2007, p. 371) et « Au tournant des années 1980, le discours féministe est moins radical et les femmes de moins de 30 ans semblent moins sensibles à cette question » (Bédard et Cardin, 2007, p. 453)<sup>73</sup>.

### *Victimisation*

Dans une majorité de manuels, il nous a semblé que les femmes étaient peu présentes et l'étaient surtout de manière « contributoire » ce qui a pour effet qu'elles ne sont pas dépeintes comme « victimes », du moins dans les chapitres étudiés. Néanmoins, en insistant sur les victoires du féminisme, le récit peut laisser croire qu'avant ces gains, les femmes n'avaient aucune possibilité d'action ou, en d'autres mots, ne jouaient pas un rôle actif dans l'histoire. Ainsi, certains extraits, sans nier directement les possibilités d'action,

---

<sup>72</sup> Ce dossier de six pages présente une série de documents permettant de réfléchir aux enjeux féministes au présent; il présente des débats et des opinions diverses. Le format pédagogique ne fait presque aucune place au récit, pour se concentrer plutôt sur des sources primaires et secondaire : tableaux et graphiques, documents iconographiques, extraits d'articles de journaux ou de magazines, etc. (Dalongeville et Bachand, 2007, pp. 264-269). Ces sources peuvent servir à travailler les habiletés liées à la pensée historienne. Pour ces multiples raisons, nous avons décidé de présenter les deux premières pages du dossier dans la première série de notre inducteur, l'opposant en quelque sorte aux deux autres extraits de manuels beaucoup plus téléologiques.

<sup>73</sup> À noter ici que la dernière citation n'est pas fautive en elle-même (c'est un peu ce que nous expliquons en introduction). Cependant, l'absence de contexte et de nuance peut mener à une interprétation plutôt simpliste de la réalité.

semblent minorer ou sous-estimer les rôles joués par les femmes, que ce soit par l'absence de contextualisation ou par une sur généralisation. Cette phrase tirée de l'extrait choisi comme inducteur dans la deuxième série (voir annexe) est caractéristique de cette situation : « Auparavant, la loi québécoise traitait les femmes mariées comme des mineures soumises à leur mari » (Dalongeville et Bachand, 2007, p. 180). Celle-ci que l'on trouve dans le premier extrait de la page 96 semble aussi assez limitée : « Après la guerre, les hommes reprennent leur place sur le marché du travail et les femmes doivent retourner à la maison » (Dalongeville et Bachand, 2007, p. 172). Souvent, ceci est une conséquence d'une trame narrative d'abord et avant tout politique. Les phrases précédentes ne sont pas fausses, puisqu'elles expriment l'oppression réelle qu'on vécue les femmes ; elles sont toutefois simplistes et peu nuancées. Nous verrons cependant dans la présentation des résultats des entrevues que les élèves ont eu tendance à identifier la victimisation dans l'un des extraits choisis, alors que nous n'avions pas prévu qu'ils le feraient (voir 4.3).

### *Récit passif*

Le récit passif est assez fréquent dans les manuels. En fait, le ton « neutre » utilisé a parfois comme conséquence de faire très peu de place à l'action humaine. Les événements – plutôt que des individus ou des groupes – semblent agir, comme dans l'exemple suivant, qui se retrouve parmi les extraits de notre inducteur (voir annexe) : « En 1968, le divorce est légalisé et la contraception décriminalisée » (Dalongeville et Bachand, 2007, p. 180). Deux événements sont particulièrement affectés par ce type de formulation. D'une part, les transformations qui suivent la Révolution tranquille, qui sont souvent expliquées par la Révolution tranquille en elle-même. D'autre part, la pilule contraceptive est le plus souvent présentée en sujet de phrase. On insiste sur le rôle de la pilule dans les changements liés à la sexualité plutôt que d'expliquer le choix des femmes d'utiliser cette pilule (Pour ces deux derniers exemples, voir Bédard et Cardin, 2007, p. 413).

### *Homogénéisation*

Le fait de présenter les femmes comme un bloc monolithique est habituel dans tous les manuels étudiés. Cet obstacle est aussi très souvent identifié par les élèves lors de l'entrevue (voir 4.3). Ainsi, le plus souvent, les termes femmes et féministes sont utilisés indistinctement. Les femmes semblent ainsi uniformément revendiquer et obtenir les mêmes droits, quel que soit leur statut social. Le premier extrait présenté à la page 95 est assez représentatif de ce qui se retrouve dans les manuels. Il dresse un portrait homogène plutôt éloigné de la réalité, laissant par exemple croire que toutes les femmes occupent un emploi pendant la guerre<sup>74</sup>, qu'elles ont toutes obtenu le droit de vote en 1940 (ce n'est pas le cas pour les Autochtones, femmes incluses), et qu'elles sont toutes rentrées sagement à la maison une fois la guerre terminée.

### *Nous exclusif*

Cet obstacle semble peu présent dans les manuels, car ces derniers adoptent le plus souvent une posture « anonyme » et n'utilisent par conséquent aucun pronom personnel. Une exception notée ici peut tout de même se rapprocher du « nous exclusif ». Les auteurs utilisent le « on », ce qui a pour conséquence de ne pas laisser clairement voir l'hétérogénéité des opinions. Aucune opposition n'est ici identifiée ; la position semble ainsi universelle, alors qu'elle était loin de l'être : « Dès la fin des hostilités, on les encourage à rentrer au foyer, tout comme les ouvrières, car on considère toujours que la place des femmes est à la maison » (Bédard et Cardin, 2007, p. 393) (p. 393). Il semble légitime de se demander qui est ce « on » qui n'est pas nommé : en d'autres mots, qui demandaient cela aux femmes et pourquoi le demandaient-ils?

---

<sup>74</sup> Une courte recherche permet d'apprendre que c'est bien moins de la moitié des femmes (33,5%) qui occupaient un emploi en 1944 (Baillargeon, 2012, p. 157).

## *Idéalisation*

Cet obstacle est souvent plus subtil et ne nous a d'ailleurs pas sauté aux yeux à la lecture des manuels. Notons tout de même deux extraits. D'abord, sous une image trouvée dans l'un des manuels et présentant une femme en train de mettre un bas collant, on explique que pendant la guerre, « les femmes doivent [...] se passer de leurs bas avec couture, qui sont très à la mode » (Fortin et Ladouceur, 2007, p. 156). Si on souligne ici l'effort des auteurs de sortir du récit traditionnel en abordant autre chose que le travail salarié des femmes pendant la guerre ou le droit de vote, on peut aussi y voir une certaine forme d'idéalisation : au lieu d'insister sur les efforts quotidiens que doivent faire les femmes afin de contrer la rigueur du rationnement alimentaire, on met l'accent sur un besoin plus superficiel, associé à la mode féminine de l'époque. Un autre extrait nous a frappée, une fois de plus sous une image où l'on montre des femmes travaillant en usine : « Pendant la guerre, les femmes démontrent qu'elles possèdent les compétences nécessaires pour occuper des emplois traditionnellement masculins. Elles prennent conscience du rôle important qu'elles peuvent jouer dans la vie économique » (Bédard et Cardin, 2007, p. 392). Difficile ici de ne pas conclure que la vie économique se réduit au salariat. Pourtant, les femmes, que ce soit en s'occupant du budget et de la maisonnée, ou, pendant la guerre, en participant au rationnement, participent déjà depuis belle lurette à la vie économique.

Ce court survol des obstacles à la compréhension de l'agentivité a permis de choisir les extraits à présenter aux élèves lors de l'entretien. Ceux-ci sont divisés en deux séries (trois extraits, puis deux extraits) disponibles en annexe. La deuxième phase de notre collecte de données est le questionnaire dont nous présentons les résultats dans la section qui suit.

## **4.2 Le questionnaire**

### 4.2.1 Données démographiques (questions un et deux)

Au total, le questionnaire a été distribué à 599 élèves durant les mois de février et mars 2015. Vingt élèves ont refusé de participer après la lecture du formulaire de consentement (question un : consentement). Quatre autres élèves ont tout simplement

laissé le sondage entièrement vide. Ce sont donc 575 élèves de sept écoles québécoises situées dans trois régions urbaines (Montréal, Québec, Gatineau) qui ont répondu au questionnaire. Notre échantillon non probabiliste n'est pas, malgré le nombre important de participants, représentatif de la population scolaire québécoise, puisqu'il comprend 342 filles et 229 garçons (quatre élèves n'ont pas spécifié leur sexe)<sup>75</sup>. En outre, 12 % des participants fréquentent le secteur public contre 88 % pour le secteur privé<sup>76</sup>. De même, 73 % des élèves ayant répondu au sondage proviennent de la grande région de Montréal<sup>77</sup>. Toutes les écoles à l'exception d'une sont du réseau francophone<sup>78</sup>; l'école #3 (voir tableau VII) est une école anglophone pour filles de Montréal, située dans un quartier huppé. Lors de l'analyse, il faudra donc garder en tête que la provenance géographique (centres urbains) et socio-économique (majoritairement du secteur privé) des élèves interrogés peut avoir une incidence<sup>79</sup>. Nous croyons tout de même que la force du nombre (importance de l'échantillon) vient réduire cette limite. Les données démographiques du questionnaire sont détaillées dans le tableau ci-dessous.

*Tableau VII – Données démographiques du sondage*

École	Privée / Publique	Région	Nombre de répondants		
			G	F	NA
1	Privée	Québec	22	60	0
2	Privée	Montréal	101	140	2
3	Privée (filles seulement)	Montréal	0	12	1

<sup>75</sup> Pour l'année scolaire 2007-2008, 235 227 filles fréquentent le secondaire contre 242 729 garçons (une proportion légèrement plus importante pour les garçons) (Ministère de l'Éducation, 2008).

<sup>76</sup> Selon les données de l'année scolaire 2007-2008 fournies par le MELS, la proportion d'élèves fréquentant le secteur privé au secondaire est de 18 % seulement (Ministère de l'Éducation, 2008).

<sup>77</sup> Selon les données des effectifs scolaires pour l'année 2007-2008, les élèves fréquentant l'école secondaire dans la grande région de Montréal (nous comptabilisons ici Montréal, Laval, Lanaudière et Laurentides et Montérégie) représentent 60 % des élèves de la province. Les élèves de la région de Québec (capitale nationale et Chaudières-Appalaches) comptent pour 13 % de l'effectif secondaire et ceux de l'Outaouais pour 5 % (Ministère de l'Éducation, 2008).

<sup>78</sup> En 2007-2008, pour le préscolaire, primaire et secondaire, 933 607 élèves ont le français comme langue d'enseignement, 117 161, l'anglais et 2207 les langues autochtones (Ministère de l'Éducation, 2008).

<sup>79</sup> Si nous avons observé des différences de résultats entre les filles et les garçons (voir chapitre 5), les différences entre les écoles privées et publiques n'ont pas été analysées dans le cadre de cette recherche; la faiblesse de l'échantillon pour ce qui est du secteur public ne permet pas d'établir ce type de comparaisons. Par ailleurs, l'origine ethnoculturelle n'a pas fait l'objet de comparaison puisqu'elle n'était pas demandée aux élèves dans le cadre du questionnaire. Des recherches supplémentaires pourraient s'intéresser à ces aspects.

4	Privée	Montréal	25	21	0
5	Privée	Montréal	53	66	1
6	Publique	Gatineau	27	43	0
7	Publique	Gatineau	1	0	0
<b>Total</b>			229 (39,8 %)	342 (59,5 %)	4 (0,7 %)

#### 4.2.2 Le manuel (questions trois, quatre et sept)

Plusieurs questions du sondage visaient à mieux comprendre les usages et conceptions du manuel d'histoire chez les élèves. Les questions trois, quatre et sept amènent chacune un éclairage par rapport à la relation qu'entretiennent les élèves avec cet outil didactique.

Les tableaux et figures suivants illustrent les réponses obtenues à la question trois ; celle-ci demandait aux élèves de classer les fonctions qu'ils attribuaient au manuel en histoire, en ordre d'importance, de un à trois; 565 élèves ont répondu à la question.

Un usage ressort clairement : 48 % des élèves déclarent que le manuel sert à répondre à des questions de ce même manuel ou encore à celles d'un cahier d'exercices. Si l'on combine les trois rangs, cette proportion monte à 80 % chez l'ensemble des répondants. Soulignons aussi d'autres énoncés qui ont été choisis, mais en plus faible proportion. En combinant les trois rangs, on constate que le deuxième énoncé le plus populaire est « je lis afin d'étudier pour les examens », choisi par un peu moins de 50 % des élèves. Finalement, les élèves soulignent aussi à 34 % que le manuel est utilisé pour faire des devoirs à la maison. Quatre éléments ont été choisis par moins du quart des élèves : je lis le manuel en combinaison avec d'autres documents (25 %) ; l'enseignant lit le manuel à voix haute (23 %) ; je n'utilise pas le manuel (19 %) ; et la lecture à voix haute en classe (12 %).

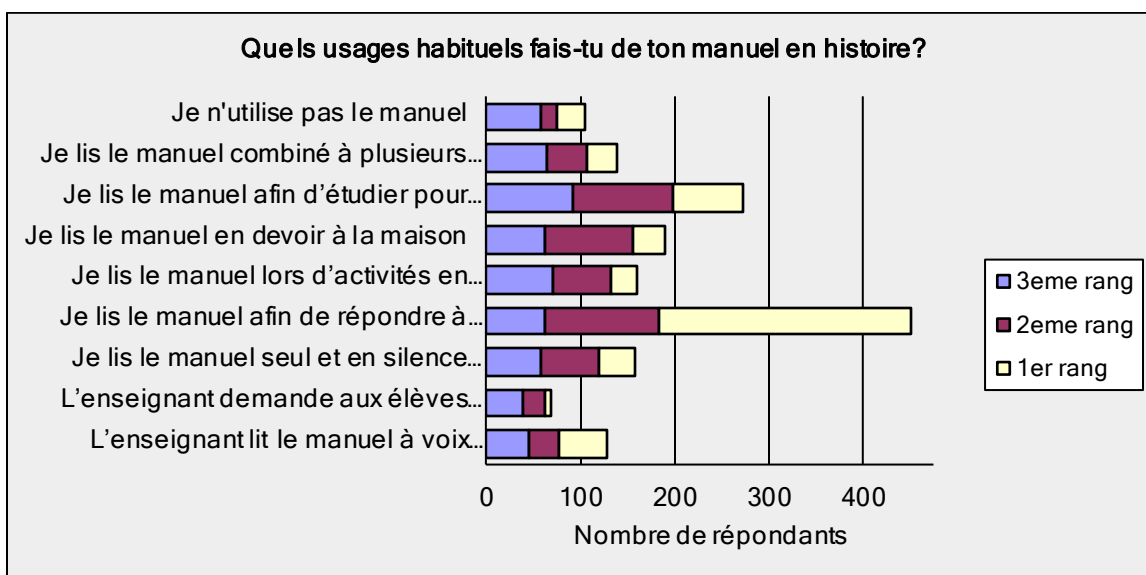
Tableau VIII – Usages déclarés du manuel par les élèves

Q3) Quels usages habituels fais-tu de ton manuel en histoire?  
(classez trois énoncés en ordre d'importance)

	<i>1er rang</i>	<i>2eme rang</i>	<i>3eme rang</i>	<i>Total</i>
<i>L'enseignant lit le manuel à voix haute</i>	9,07 % 51	5,56 % 31	8,30 % 46	128
<i>L'enseignant demande aux élèves de lire le manuel à voix haute</i>	1,42 % 8	4,12 % 23	7,04 % 39	70
<i>Je lis le manuel seul et en silence pendant le cours</i>	7,12 % 40	10,75 % 60	10,64 % 59	159
<i>Je lis le manuel afin de répondre à des questions du manuel ou du cahier d'exercices</i>	<b>47,51 %</b> <b>267</b>	21,86 % 122	11,20 % 62	<b>451</b>
<i>Je lis le manuel lors d'activités en équipes</i>	4,98 % 28	10,93 % 61	12,82 % 71	160
<i>Je lis le manuel en devoir à la maison</i>	6,05 % 34	16,84 % 94	11,20 % 62	<b>190</b>
<i>Je lis le manuel afin d'étudier pour les tests et les examens</i>	12,99 % 73	19,18 % 107	16,61 % 92	<b>272</b>
<i>Je lis le manuel combiné à plusieurs autres lectures ou autres documents</i>	5,52 % 31	7,89 % 44	11,55 % 64	139
<i>Je n'utilise pas le manuel</i>	5,34 % 30	2,87 % 16	10,64 % 59	105

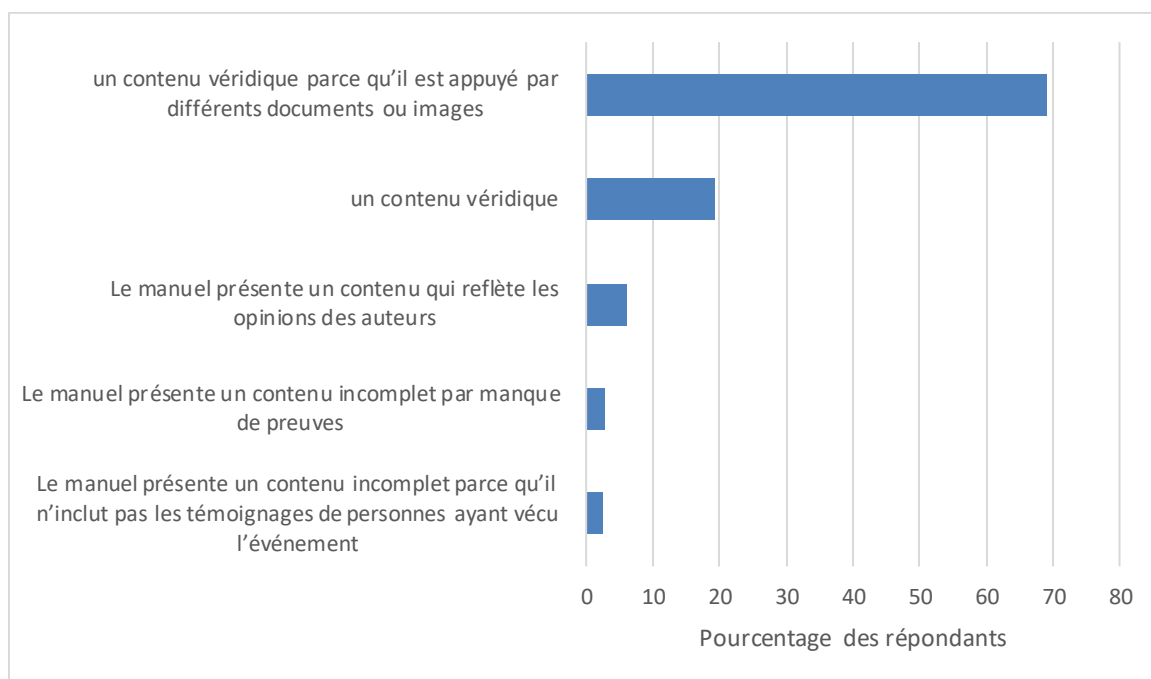


Figure 1 – Usages déclarés du manuel par les élèves



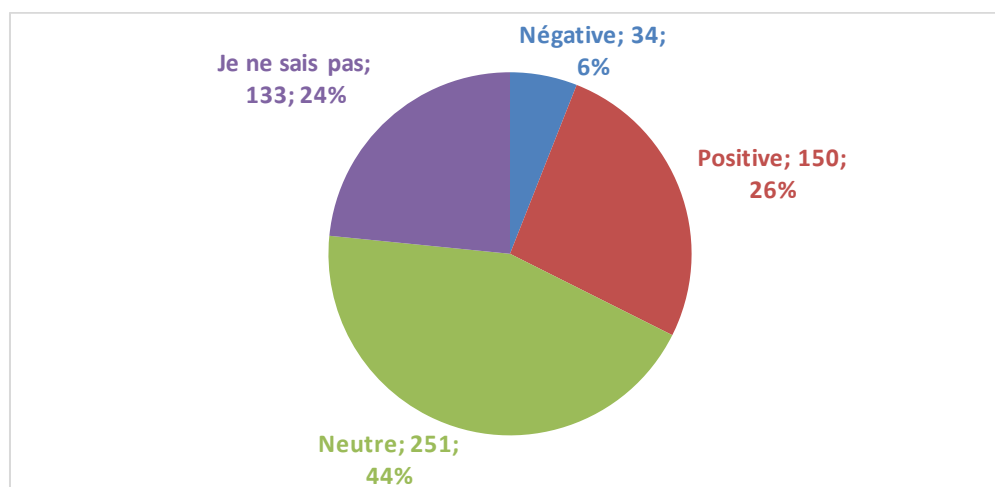
Ensuite, les élèves ont identifié (question quatre), parmi un choix d'énoncés, celui qui correspondait le plus à leurs représentations du contenu historique présenté dans les manuels : un contenu véridique ; un contenu véridique parce qu'il est appuyé par différents documents ou images ; un contenu incomplet par manque de preuves ; un contenu qui reflète les opinions des auteurs ; un contenu incomplet parce qu'il n'inclut pas les témoignages des personnes ayant vécu l'évènement. Quarante-huit pour cent des élèves ne questionnent pas la véracité du contenu présent dans les manuels d'histoire en choisissant premièrement l'énoncé « un contenu véridique parce qu'il est appuyé par différents documents ou images » dans une proportion de 69 % suivi de l'énoncé « un contenu véridique » choisi par 19 % des élèves. Seulement six pour cent des élèves ont indiqué que le contenu reflétait les opinions des auteurs et moins de trois pour cent d'entre eux ont choisi respectivement l'une ou l'autre des deux options restantes. Les données recueillies sont présentées dans la figure 2 ci-dessous.

Figure 2 – Conceptions de la véracité du manuel



Puis, nous avons demandé aux élèves de qualifier la représentation du féminisme (question sept) dans les manuels d'histoire de manière positive, négative ou neutre. Des 568 réponses obtenues à cette question, 251 (44 %) considèrent les contenus « neutres ». 26 % des élèves ont jugé la représentation positive, tandis que 6 % ont déclaré que la représentation du féminisme dans les manuels était négative. Finalement, 24 % des élèves ont indiqué qu'ils ne savaient pas quoi répondre (« je ne sais pas »). Le graphique circulaire suivant illustre la répartition des réponses. Chacune d'entre elles est suivie du nombre de répondants et du pourcentage de répondants.

Figure 3 – Représentation du féminisme dans les manuels

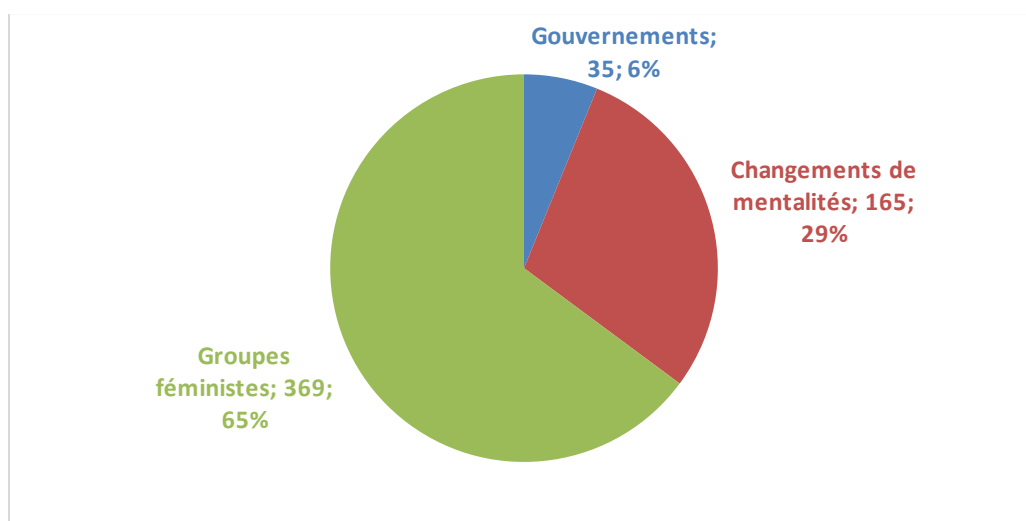


#### 4.2.3 Le féminisme et l'agentivité (questions cinq, six et sept)

La majorité des questions du sondage visaient à vérifier les représentations du féminisme chez les élèves. Ces réponses permettent aussi souvent de faire un lien avec le concept d'agentivité.

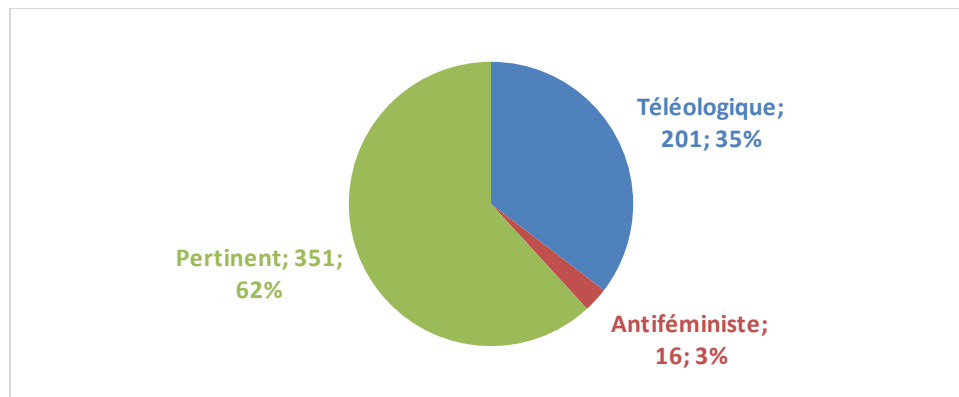
Ainsi, la question cinq proposait aux élèves trois réponses décrivant les luttes féministes et suggérant une agentivité différente. Les luttes féministes ont ainsi été attribuées aux groupes féministes par 369 des 569 répondants (65 %), 165 élèves ont quant à eux choisi les changements de mentalités (29 %). Seulement six pour cent des répondants ont attribué l'agentivité des luttes féministes aux gouvernements.

Figure 4 – Agentivité dans les luttes féministes



La question six permet elle aussi d'éclairer un aspect de l'agentivité par rapport au caractère révolu ou toujours pertinent des luttes féministes. Trois réponses étaient possibles : une dénotant l'importance du féminisme dans la société actuelle (pertinent), une soulignant l'importance du féminisme dans le passé, mais le caractère révolu de ces luttes (téléologique) et finalement une réponse caractérisant le féminisme actuel de mouvement radical et les luttes comme ayant été trop loin (antiféministe). Comme la figure 5 le démontre, la plupart des élèves soulignent la pertinence des luttes féministes actuelles (62 %). Pour 35 % des élèves, le féminisme a atteint ses objectifs et n'a plus de raison d'être. Finalement, un maigre trois pour cent d'élèves affirme que le féminisme est allé trop loin. Les données récoltées dans les réponses à développement viennent toutefois nuancer ces résultats (voir 4.2.4).

Figure 5 – Pertinence des luttes féministes actuelles



#### 4.2.4 Le féminisme et l'agentivité (questions à développement – huit et neuf)

Les deux réponses à développement de notre sondage sont extrêmement riches et les possibilités d'analyse sont multiples. L'analyse avec le logiciel QDA-Miner révèle un portrait plus complet et nuancé que les réponses à choix multiples.

*Question 8.* La huitième question du sondage demandait aux élèves d'identifier les droits pour lesquelles les féministes québécoises ont lutté à travers l'histoire. À cette question, nous avons obtenu 566 réponses, mais 11 élèves (2 %) ont répondu « je ne sais pas » et 10 autres (1,8 %) ont présenté des réponses incompréhensibles. Le tableau suivant illustre la fréquence de codage en fonction des droits identifiés par les élèves. Il indique aussi le nombre de répondants de chacun des sexes pour chaque code. Le livre de codes est

disponible en annexe. Tout au long de la présentation des résultats à ces questions, nous avons inclus les différences, lorsqu'elles semblent significatives, en fonction de la variable sexe (voir aussi la figure 7). Les différences de réponses en rapport avec les deux autres variables (région, type d'école) ne nous sont pas apparues comme étant suffisamment significatives pour être mentionnées.

Tableau IX – Lutttes féministes dans l'histoire

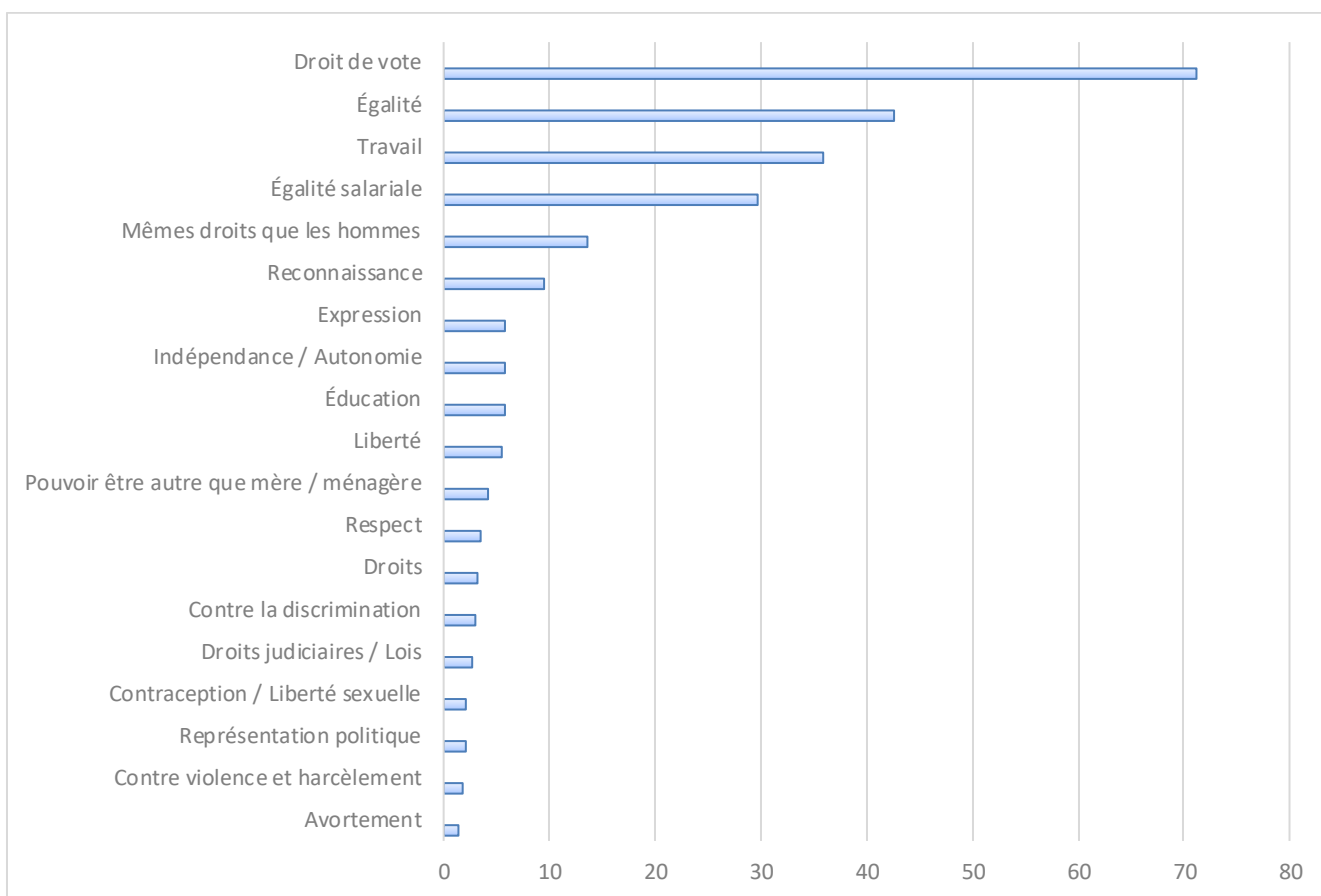
<i>Code</i>	<i>Garçons</i>	<i>Filles</i>	<i>N/A</i>	<i>Total</i>
<i>Droit de vote</i> <sup>80</sup>	161	239	3	403
<i>Égalité</i>	83	157	1	241
<i>Travail salarié</i>	77	126		203
<i>Égalité salariale</i>	62	105	1	168
<i>Mêmes droits que les hommes</i>	26	51		77
<i>Reconnaissance</i>	16	37	1	54
<i>Expression</i>	15	18		33
<i>Indépendance / Autonomie</i>	14	19		33
<i>Éducation</i>	7	28		33
<i>Liberté</i>	13	18		31
<i>Pouvoir être autre que mère / ménagère</i>	5	19		24
<i>Respect</i>	9	11		20
<i>Droits</i>	7	11		18
<i>Contre la discrimination</i>	8	8	1	17
<i>Droits judiciaires / Lois</i>	5	10		15
<i>Contraception / Liberté sexuelle</i>	2	9	1	12
<i>Droit à la représentation politique</i>	5	7		12
<i>Contre violence et harcèlement</i>		10		10
<i>Avortement</i>	3	4	1	8
<i>Divorce</i>	2	2		4
<i>Congés de maternité</i>		3		3
<i>Contre l'objectification</i>		3		3
<i>Liberté vestimentaire</i>		3		3

<sup>80</sup> Il est intéressant de noter ici que 28 garçons et 20 filles (48 répondants au total, soit 8,5% des cas) n'ont indiqué que le droit de vote.

D'abord, ce qui ressort le plus clairement est l'importance de la trame politique, illustrée par la prédominance d'un évènement ponctuel, le droit de vote des femmes, mentionné par 71 % des élèves. Près de neuf pour cent des élèves mentionnent d'ailleurs uniquement cet évènement, leur réponse se limitant donc au droit de vote. Les autres 62 % ont mentionné le droit de vote des femmes parmi d'autres droits, mais notons qu'une majorité a indiqué celui-ci en premier lieu. De plus, le tiers de ces répondants n'a ajouté que la très générique « égalité » ou encore « égalité des sexes » ou « égalité homme-femme ». Quatre élèves (0,7 %) ont inscrit la date d'obtention du droit de vote au Québec (1940) (la question ne demandait toutefois pas aux élèves d'ajouter des repères chronologiques). Un autre évènement de nature politique, soit le droit à la représentation politique (nous avons inclus ici tout ce qui recoupe le droit d'occuper une fonction de pouvoir politique), n'est mentionné que par 12 élèves (2 %).

Malgré la prédominance du droit de vote, les élèves ont tout de même nommé plusieurs autres aspects qui sont présentés dans le graphique suivant qui indique le pourcentage de répondants pour chacun des droits mentionnés (pour tous les codes ayant obtenu plus de cinq répondants).

Figure 6 – Luites féministes dans l'histoire



Outre la prédominance du droit de vote, le graphique permet d'observer que l'égalité (regroupe « égalité », « égalité des sexes » et « égalité homme-femme ») arrive au deuxième rang. Il s'agit là d'une réponse assez vague. Toutefois, dans 82 % des cas, une explication ou un ou plusieurs droits (très souvent le droit de vote) l'agrémentent.

Les deux autres droits ayant été évoqués par un nombre important d'élèves sont le droit au travail salarié (qui regroupe tout ce qui touche le marché du travail et le droit d'occuper des emplois traditionnellement masculins) de même que l'égalité salariale. Les élèves semblent du reste utiliser indistinctement les termes équité et égalité salariales. Lorsqu'il y a explication, c'est l'idée d'un salaire égal pour un travail égal. La notion d'équité salariale – telle qu'interprétée dans la Loi de 2006, visant à corriger les salaires inférieurs des corps d'emplois majoritairement féminins – n'est pas incluse dans les réponses des élèves.

Viennent par la suite des catégories parfois assez vagues (« mêmes droits que les hommes », « reconnaissance », « liberté », « indépendance/autonomie », « respect »). Certains élèves ont ainsi répondu que les féministes se sont battues et battus pour obtenir plus de « droits » comme dans la réponse suivante : « le droit d'avoir plus de droit [sic] » (cas 23, fille, école privée, Montréal).

D'autres catégories sont plus précises : le droit à l'éducation (droit d'aller à l'école, d'accéder à des études supérieures, d'étudier dans des domaines traditionnellement masculins) est mentionné par 33 élèves (6 %). Un nombre équivalent affirme que les féministes se sont battues pour la liberté d'expression; 24 élèves (4 %) ont aussi énoncé le fait que les féministes ont voulu offrir aux femmes la possibilité d'être autre chose que mère ou ménagère. La réponse suivante (qui, par ailleurs, n'est pas très représentative de l'ensemble des réponses puisqu'elle est particulièrement détaillée) est intéressante :

« Selon moi, les féministes du quebec [sic] se sont battues pour qu'enfin les femmes puissent être entendues, être considérées comme personne [sic] à part entière avec droits et libertés et non comme étant la femme décrite dans le livre *Le guide de la bonne épouse*. elle [sic] se sont battues pour le droit de vote, le droit à l'avortement, le droit à des congés de maternité, l'équité salariale entre les hommes et les femmes et pleins [sic] d'autres choses » (cas 1, fille, privée, Montréal).

Si cette élève traite de l'avortement, on voit que ce thème, tout comme la contraception, a été très peu évoqué par les élèves (12 élèves mentionnent la contraception et huit l'avortement, soit au total moins de quatre pour cent des réponses). Il est aussi intéressant de noter que ces deux codes (avortement et contraception) ont été nommés par plus de la moitié des élèves de l'école privée anglophone<sup>81</sup>. Peu d'élèves ont nommé la violence ou le harcèlement sexuel (1,8 %), le divorce (0,7 %), les congés de maternité

---

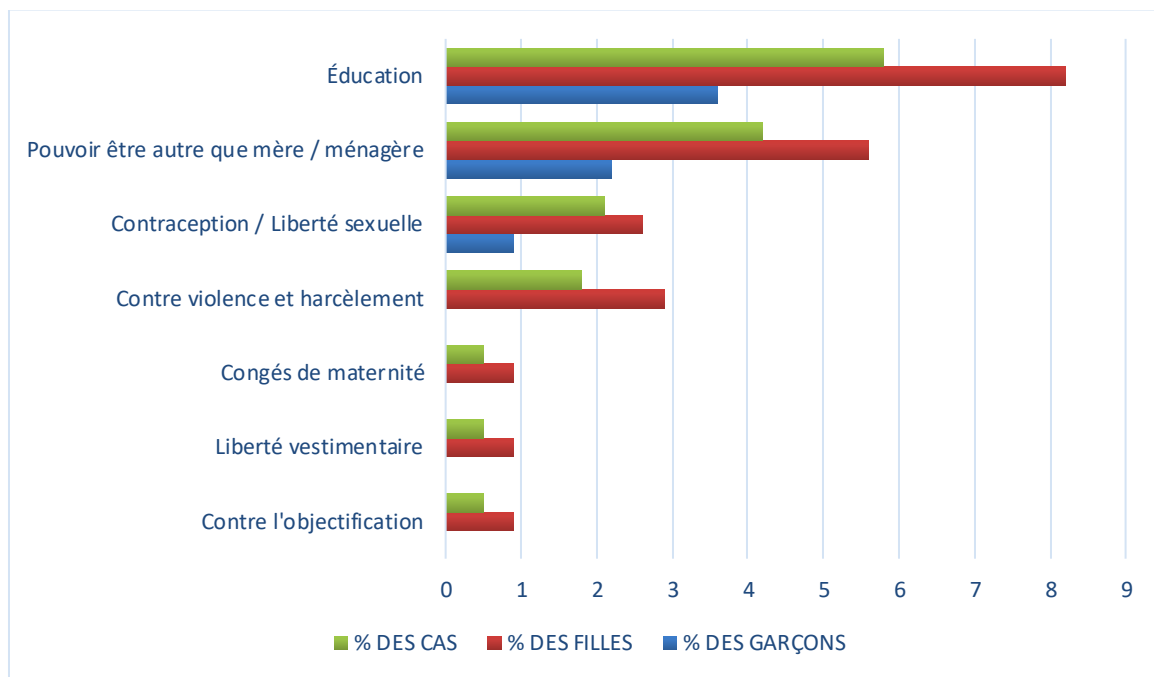
<sup>81</sup> Il s'agit de la seule différence marquée observée entre les écoles francophones et l'école anglophone; rappelons que c'est aussi la seule école de filles de l'échantillon. Étant donné le peu de participantes de cette école, il est impossible de conclure ici à une différence culturelle ou genrée. D'autres biais peuvent probablement expliquer cette différence; le féminisme avait pu être, par exemple, traité très récemment par l'enseignante. Des recherches supplémentaires seraient donc nécessaires avant d'établir une corrélation.



(0,5 %), la lutte contre l’objectification (0,5 %)<sup>82</sup> et la liberté vestimentaire (0,5 %). Nous n’avons pas inclus les droits nommés deux fois ou moins dans les tableaux et figures<sup>83</sup>.

Lorsque ces résultats sont analysés en fonction du sexe, on remarque que certains droits n’ont été mentionnés que par des filles (qui ne sont toutefois pas parmi les réponses les plus populaires en pourcentage total des cas) : contre la violence et le harcèlement, congés de maternité, la liberté vestimentaire, contre l’objectification. Il y a aussi une différence significative pour les codes suivants, beaucoup plus mentionnés par les filles : contraception et liberté sexuelle, éducation et le fait d’être plus que mère ou ménagère (voir la figure 7).

Figure 7 – Différences entre garçons et filles (Q8)



Question 9. 564 élèves ont répondu à la neuvième question. 55 répondants ont toutefois indiqué « je ne sais pas » ou « je n’ai pas d’opinion » et 21 autres réponses ont été classées comme incompréhensibles (pour environ 13 % des réponses totales ; elles sont donc exclues des catégories analysées). Les réponses ont été codées sur QDA-Miner par

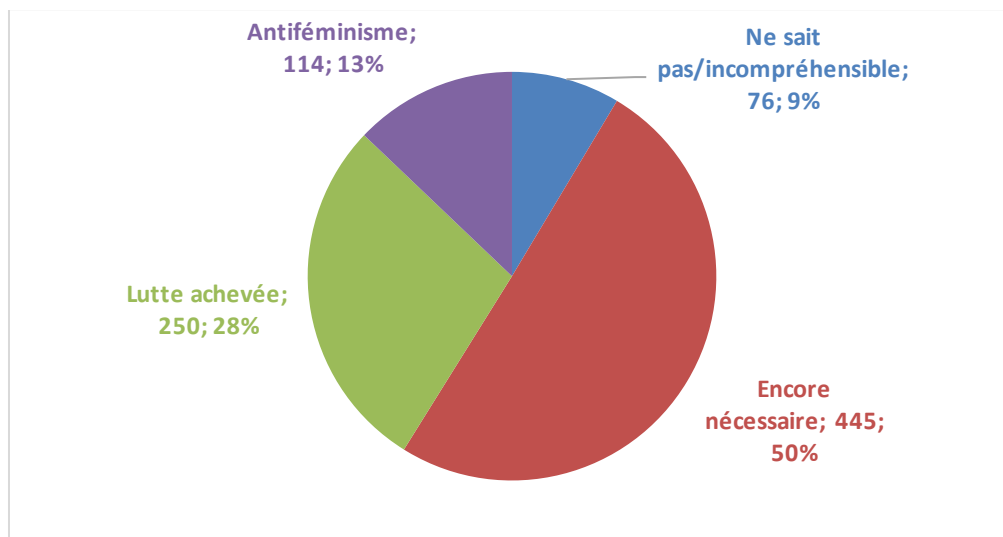
<sup>82</sup> L’objectification (attitude par laquelle on réduit le corps – ici le corps des femmes – à un objet de désir ou d’assouvissement sexuel) est généralement assimilé à l’hypersexualisation par les élèves.

<sup>83</sup> Le droit de conduire, la possibilité d’accéder à des postes administratifs, la possibilité de devenir entrepreneure, le fait d’avoir des droits supérieurs aux hommes, la lutte contre le patriarcat, la lutte pour la justice sociale, la possibilité de participer à des activités sportives autrefois réservées aux hommes.

thème à l'aide d'une grille semi-ouverte basée sur trois grandes catégories : féminisme encore nécessaire, lutte achevée et antiféminisme. À partir de ces trois catégories ont émergé des thèmes qui sont présentés dans les paragraphes suivants. Le livre de codes est disponible en annexe.

Tout d'abord, en observant la fréquence de codage par catégories (figure 8), on constate que, globalement, les résultats sont similaires, sans être tout à fait égaux, à ceux de la sixième question du sondage (voir figure 5, p. 110).

Figure 8 – Pertinence du mouvement féministe actuel



À noter que les catégories ne sont pas hermétiques. Ainsi, il arrive qu'un élève énonce à la fois des propos antiféministes et des propos féministes, puisqu'un certain type de féministe est acceptable à ses yeux (féminisme encore nécessaire), mais un autre est quant à lui trop radical (antiféminisme) :

« Actuellement, il a deux types de féministes, que ce soit officiel ou non. Le premier type est ceux [sic] qui encourage l'équité des sexes sans nécessairement réprimé [sic] les hommes. Le deuxième type est celles (je dis celles, car c'est majoritairement des femmes qui appartiennent à ce type) qui encourage [sic], elles aussi, l'équité des sexes et qui veulent que les femmes prennent plus de place dans notre société, cependant elles le font en réprimant et dégradant les hommes. Donc, avec toute chose, il a une bonne façon de faire et une mauvaise » (cas 116, fille, école privée, Montréal).

Un autre cas de figure assez présent est celui qui considère que le féminisme n'est plus nécessaire au Québec (lutte achevée), mais doit continuer d'exister pour aider les femmes ailleurs dans le monde qui n'ont pas cette chance (encore nécessaire) :

« Je crois que les nombreuses manifestations d'autrefois ont pu apporter quelques changements dans la société pour le mieux. Avec toutes mes connaissances sur l'égalité des hommes et femmes d'avant et d'aujourd'hui, je vois une différence, mais pas partout dans le monde. Il y a quand même du chemin à faire au niveau mondial, mais ici, au Québec, ça porté fruit [sic] ! » (cas 55, fille, école privée, Montréal).

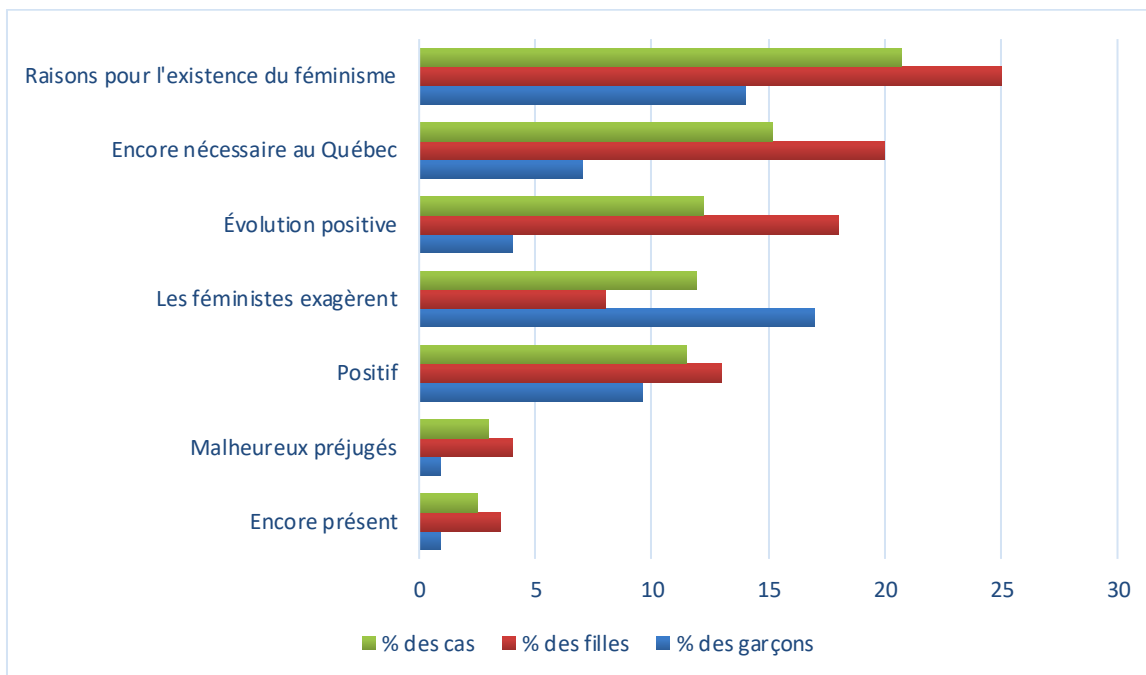
Le tableau X indique quant à lui par catégorie, le nombre de répondants (et inclut la variable sexe) pour chacun des codes. On y retrouve aussi un pourcentage différent de la figure 8, c'est-à-dire que la colonne pourcentage donne le pourcentage du nombre de cas. Notons que le code le plus fréquent est celui indiquant que « tout est acquis » (31,2 % des cas). La figure 9 apporte elle aussi un éclairage intéressant en présentant plus spécifiquement les codes pour lesquelles les différences entre garçons et filles sont importantes.

Tableau X – Pertinence du mouvement féministe actuel

<b>LE FEMINISME EST ENCORE NECESSAIRE</b>					
<b>CODE</b>	<i>Garçons</i>	<i>Filles</i>	<i>N/A</i>	<i>Total</i>	<i>% des cas</i>
<i>RAISONS POUR L'EXISTENCE DU FEMINISME</i>	32	84		117	20,7
<i>NECESSAIRE AU QUEBEC</i>	17	67	2	86	15,2
<i>NECESSAIRE AILLEURS</i>	32	45		77	13,7
<i>ÉVOLUTION POSITIVE</i>	9	60		69	12,2
<i>POSITIF</i>	22	43	1	65	11,5
<i>MALHEUREUX PREJUGES</i>	2	15		17	3
<i>ENCORE PRESENT</i>	2	12		14	2,5
<b>LE FEMINISME N'EST PLUS NECESSAIRE (LUTTE ACHEVEE)</b>					
<i>TOUT EST ACQUIS</i>	90	84	2	176	31,2

<i>LE FEMINISME N'EST PAS PRESENT</i>	20	36	56	9,9	
<i>LES FEMINISTES N'ONT PAS DE RAISON POUR SE BATTRE</i>	2	7	18	3,2	
<b>ANTIFEMINISME</b>					
<i>LES FEMINISTES EXAGERENT</i>	38	29	67	11,9	
<i>LES FEMINISTES PRONENT LA SUPERIORITE</i>	24	22	1	47	8,3

Figure 9 – Différences entre garçons et filles (Q9)



Présentons donc plus en détail les trois catégories et leurs codes respectifs. Premièrement, 50 % des unités de sens codées pour cette question entrent dans la catégorie intitulée *le féminisme est encore nécessaire* (figure 8). Il s'avère toutefois selon nous plus intéressant de regarder le pourcentage des cas pour chacun des codes de la catégorie. Nous ne pouvons pas additionner ces pourcentages, puisque cela ne serait pas représentatif, les élèves ayant eu tendance à nommer plus d'un élément et ainsi à se situer dans plus d'un code et parfois même dans plus d'une catégorie. Dans cette catégorie, le

thème le plus souvent codé est celui par lequel les élèves nommaient une ou plusieurs raisons pour l'existence du féminisme actuel. Voici deux exemples de réponses pour ce thème : « Il a encore des majeures changements a [sic] faire au niveau du travail » (cas 126, fille, école privée, Montréal) et « je trouve qu'il y a encore beaucoup de jugement [sic] disant "ce travail n'est pas fait pour une femme car ces [sic] trop demandant". Il y a encore beaucoup de propos sexisme [sic] » (cas 205, garçon, école privée, Montréal). À l'aide de la figure 9, il est possible d'observer que ce code en est un pour lequel la différence entre garçons et filles est marquée. Ainsi, 25 % des filles ont, dans leur réponse, nommé une ou plusieurs raisons justifiant la présence du féminisme alors que ce pourcentage atteint seulement 14 % chez les garçons.

Quatre-vingt-six élèves ont clairement énoncé que le féminisme était *encore nécessaire au Québec*, ce qui équivaut à 15,2 % des cas. Ici aussi, la différence est marquée puisque les réponses se répartissent de façon très inéquitable entre 67 filles (12 %) et 17 garçons (3 %). Voici un exemple de réponse correspondant à ce thème :

« En tant que jeune femme, je souhaite que j'aurais [sic] jamais à vivre dans les mêmes conditions que les femmes autrefois. Je trouve d'ailleurs que les femmes doivent continuer à revendiquer leurs droits dans toutes les sphères de la société » (cas 137, fille, école publique, Gatineau).

Plusieurs élèves (13,7 %) ont indiqué que le féminisme était surtout *nécessaire ailleurs dans le monde*. Il est intéressant de noter que ce code se retrouve à 48 % en cooccurrence du code *tout est acquis* (catégorie : *le féminisme n'est plus nécessaire*) (37 des 77 élèves). Il apparaît important de préciser que de nombreux élèves expliquent que les conditions de vie des femmes au Moyen-Orient, en Asie et en Afrique sont d'après eux dégradantes. Quatre élèves font aussi mention du fait que certaines religions vont selon eux dans le sens contraire des droits des femmes. La réponse de cette élève correspond bien au code *nécessaire ailleurs dans le monde* :

« Mon avis change selon la position géographique des femmes dans le monde. En Occident, je crois que l'égalité est accompli [sic] (il y a toujours des exceptions). En Europe, je crois que l'égalité a fait beaucoup de progrès. Par contre, au moyen orient [sic] les femmes sont uniquement considéré [sic] comme des objets, les valeurs véhiculés [sic] par les dirigeants de ces pays ne sont pas les mêmes qu'ici ! » (cas 279, fille, école privée, Montréal).

Un total de 12,2 % des élèves ont indiqué que le féminisme avait *évolué* énormément et permis aux femmes d'obtenir de nombreux droits : « Je crois que la société ne nous voit pas comme étant 100 % égal [sic] à l'homme mais que l'évolution du féministe [sic] s'est grandement amélioré [sic] depuis les dernières années et je suis contente de l'image de la femme en 2015 » (cas 145, fille, école publique, Gatineau). Cette réponse pourrait apparaître comme téléologique et liée à la catégorie *le féminisme n'est plus nécessaire*, mais ce n'est pas toujours le cas et c'est pourquoi nous l'avons codée séparément. En fait, ce code a plus de cooccurrence avec les codes liés à la nécessité du mouvement actuel. Ce thème a aussi été beaucoup plus populaire chez les filles que chez les garçons.

Sans énoncer explicitement la nécessité du mouvement, 65 élèves (12 %) ont indiqué qu'ils se représentaient *positivement* le féminisme, indiquant que c'est un « bon mouvement » qui accomplit des objectifs louables. Par exemple : « Je crois qu'il est bon car je crois que encore aujourd'hui il y a encore une égalité dans les droits pour les femmes comparer a [sic] ceux des hommes » (cas 327, fille, école privée, Montréal). Une fois de plus, la différence est notable entre les filles et les garçons : elles ont mentionné cette réponse plus souvent.

Certains élèves (trois pour cent) ont aussi trouvé important de remettre les pendules à l'heure par rapport au féminisme. Ainsi, ils expliquent que le féminisme est victime de *malheureux préjugés* qui ne sont pas fondés : « Je trouve frustrant c'est que il y a encore beaucoup de femmes qui ont peur d'être féministe [sic] parce que il y a encore beaucoup de préjugés sur le féminisme » (cas 106, fille, école privée, Montréal). Encore une fois, les réponses ne sont pas réparties équitablement entre les deux sexes : 15 filles (3 %) et seulement 2 garçons (0,4 %) ont indiqué cette réponse.

Le dernier code relié à cette catégorie est celui intitulé *encore présent*. Quatorze élèves (2,5 %) ont ainsi parlé du fait que le féminisme est toujours présent aujourd'hui sans toutefois émettre d'opinion positive ou négative à cet égard : « Certaines chanteuses/personnes connues appuient de plus en plus les droits des femmes » (Cas 430, fille, école privée, Montréal).

Passons maintenant à la deuxième catégorie, soit celle qui comprend les codes allant dans le sens d'une *lutte achevée* (*le féminisme n'est plus nécessaire*). En regardant la figure

8, on constate que cette catégorie compte pour 28 % de la totalité des segments codés. Toutefois, il ressort du tableau X que le code le plus populaire appartient à cette catégorie. Ainsi, dans leurs réponses, 176 élèves (31,2 % des cas) ont noté que le féminisme a atteint ses objectifs et que l'égalité est désormais acquise comme dans les deux cas de figure suivants : « je pense que les femmes n'ont plus besoin de lutté [sic] pour leur droit [sic] car elles les ont déjà » (cas 53, garçon, école privée, Montréal) et « je trouve que le féminisme n'a plus besoin d'être présent dans notre société aujourd'hui puisque les femmes sont maintenant rendues égales aux hommes et que [...] la journée des femmes n'a plus raison d'être en 2015 »<sup>84</sup> (cas 492, fille, école privée, Québec).

Cinquante-six élèves (10 %) ont quant à eux simplement indiqué qu'ils n'observent pas la présence du féminisme dans la société actuelle : « Il est peu présent, car je n'en entends pas beaucoup parler » (cas 63, fille, école privée, Montréal).

Le dernier code de cette catégorie correspond aux quelques élèves (3 %) qui affirment que les féministes n'ont pas de raisons valables pour se battre : « Je n'ai jamais senti l'inégalité entre les sexes que peuvent prétendre voir les féministes » (cas 132, fille, école privée, Montréal).

Finalement, la dernière catégorie comprend les codes qualifiés d'*antiféministes*. La figure 8 indique que cela correspond à 13 % des segments codés. Ce pourcentage est nettement supérieur au trois pour cent de la question à choix multiple (voir figure 5, p. 110). Cela peut toutefois s'expliquer en partie par le fait que plusieurs élèves, comme mentionné précédemment, acceptent un certain type de féminisme, alors qu'ils dénoncent une autre forme de féminisme, selon eux trop radicale. Le premier code de la catégorie, *les féministes exagèrent*, a été attribué à 11,9 % des cas. Voici quelques exemples : « Je crois que le féminisme aujourd'hui ce n'est que du niaisage et du chialage de personne [sic] qui n'ont rien à faire » (cas 54, garçon, école publique, Gatineau), « Actuellement, des groupes féministes pense [sic] que chaque geste que les hommes font sont contre les femmes et qu'on leur manque tous [sic] le temps de respect. [...] Elles sont définitivement aller [sic] trop loin » (cas 323, garçon, école privée, Montréal) et « Le seul féminisme actuel que je

---

<sup>84</sup> À noter que le questionnaire a été distribué dans cette école en février, environ un mois avant la journée internationale des femmes.

vois est celui à la télévision, qui montre des féministes extrémistes (celles qui ne porte pas de chandail). L'idée que je me suis faite avec le temps est que les féministes sont prêtes [sic] à tout pour avoir des droits » (cas 537, fille, école privée, Québec). Pour ce code, la différence de sexe (voir figure 9) est importante : 38 garçons (17 %) pour 29 filles (8 %).

Le deuxième code attribué à cette catégorie en est un pour lequel l'antiféminisme est poussé un peu plus loin, les élèves affirmant que le féminisme vise *la supériorité des femmes sur les hommes* ou la haine des hommes. Quarante-sept cas (8,3 %) ont été codés en ce sens. Les exemples suivants sont assez représentatifs : « le féminisme a évolué en un mouvement un peu plus axée [sic] sur la haine des hommes » (cas 459, fille, école privée, Montréal) et

« Beaucoup de féministes sont des fascistes qui se pensent supérieures aux hommes. De plus, comme pour le racisme envers les noirs, ils [sic] deviennent une classe privilégiée qui est immunisée a [sic] toute attaque. Par exemple, des sites sexistes envers les hommes sont tolérables mais envers les femmes c'est un crime » (cas 389, garçon, école privée, Montréal).

Somme toute, le discours antiféministe demeure minoritaire parmi nos réponses. Il faut toutefois noter que le code revenant le plus fréquemment est celui confirmant le caractère téléologique accordé aux luttes féministes. Malgré cela, en regroupant les thèmes qui se trouvent dans la catégorie favorable au féminisme, le portrait global demeure similaire à celui de la question à choix multiple de notre sondage et montre que la majorité des élèves ont une opinion positive du féminisme.

### **4.3 Les entrevues**

Neuf entrevues ont été conduites aux mois d'avril et de mai 2015. Une première entrevue a été effectuée afin d'évaluer notre grille d'entrevue. Cette entrevue, auprès d'une connaissance éloignée, élève de quatrième secondaire de Gatineau, a amené quelques minimales révisions. Toutefois, comme les résultats de cette entrevue étaient très intéressants, nous avons fait le choix de conserver cette entrevue dans nos données. Pour ce qui est des autres entrevues, les élèves qui avaient montré un intérêt à l'occasion de la passation du questionnaire ont été contactés par courriel. Pour des raisons stratégiques et de déplacement, nous avons concentré notre recherche sur deux écoles précisément : une école publique de



Gatineau et une école privée de la région de Montréal. L'échange de courriel a permis de planifier neuf entrevues dans ces deux écoles. Une élève s'est retirée quelques minutes avant l'entrevue. Avec l'entrevue effectuée précédemment, nous avons donc un total de neuf entrevues. Le tableau XI présente les données démographiques concernant les élèves ayant participé à cette étape de la collecte de données. Les prénoms des participants ont été modifiés afin de respecter la confidentialité.

*Tableau XI – Données démographiques relatives aux entrevues*

<i>Nom</i>	<i>Sexe</i>	<i>Secteur</i>	<i>Région</i>
<i>Béatrice</i>	F	Privé	Montréal
<i>Benoît</i>	G	Public	Gatineau
<i>Coralie</i>	F	Privé	Montréal
<i>Cyril</i>	G	Privé	Montréal
<i>Jacynthe</i>	F	Public	Gatineau
<i>Julia</i>	F	Privé	Montréal
<i>Patricia</i>	F	Privé	Montréal
<i>Samantha</i>	F	Public	Gatineau
<i>Samuel</i>	G	Public	Gatineau

Les entrevues ont été retranscrites (transcriptions disponibles sur demande), mais seules les données jugées importantes sont retenues dans le cadre de la présentation des résultats. Dans les lignes qui suivent, nous offrons un résumé de chacune des entrevues en fonction de trois éléments : le manuel scolaire, le féminisme et l'agentivité. Les données de chaque entrevue sont triangulées avec les réponses des élèves au sondage.

#### 4.3.1 Béatrice

*Le manuel.* Béatrice étudie dans une école secondaire privée de la région montréalaise. Dans son questionnaire, elle a affirmé utiliser son manuel scolaire afin (1) de répondre à des questions dans le cahier, (2) de faire des devoirs à la maison et (3) d'étudier en vue des

examens. Ses réponses à l'entrevue confirment surtout les deux premiers aspects mentionnés. Si elle affirme dans le questionnaire que les contenus du manuel sont véridiques, parce qu'ils sont appuyés par des documents, sa réponse à l'entrevue est plus mitigée. En effet, elle déclare que le récit de son enseignante est légèrement différent de celui du manuel et qu'elle-même cherche à valider les informations vues en classe ou dans le manuel en allant sur des sites Internet. Elle explique aussi que, selon elle, les témoignages « des personnes qui parlent » de ce qu'elles ont vécu sont ce qui donne le plus de véracité à un récit historique.

Lors du sondage, Béatrice a répondu que les manuels présentaient une vision neutre du féminisme. Devant les extraits présentés dans la première série, elle a noté que l'un des textes (le deuxième) lui semblait plus « négatif » puisqu'il ne présentait que les femmes en « lutte » pour leurs droits et pas suffisamment d'autres aspects de la vie des femmes. Les deux autres extraits étaient selon elle plus « neutres ».

À la lecture des textes, sans contester directement le contenu, Béatrice a tout de même suggéré qu'un des documents n'était pas des plus appropriés pour parler du féminisme, soit celui (dans le troisième extrait de la première série) traitant de l'attitude que les femmes policières devraient adopter face à la communauté hassidique. Selon elle, ce document ne représentait pas vraiment le Québec dans son entièreté et jugeait les coutumes d'une communauté.

Lorsqu'interrogée sur l'apport des documents externes au texte principal (documents iconographiques, graphiques, lignes du temps, sources), l'élève a affirmé que ces derniers étaient toujours utiles à sa compréhension de la matière. Elle a désigné en particulier les images du premier extrait de la première série comme attirant son attention, soit, d'une part, l'affiche de propagande de guerre, qui fait appel selon elle à des stéréotypes du rôle des femmes (elle n'indique pas cet aspect comme étant négatif); et, d'autre part, l'image des policières qui démontre le chemin parcouru puisque cela ne « fait pas longtemps qu'elles ont le droit, pis qu'elles sont respectées ».

*Le féminisme.* Dans le questionnaire, Béatrice a répondu que le mouvement féministe était encore nécessaire puisque l'égalité n'était pas acquise. Ses réponses aux questions à développement confirment cela en partie. Selon elle, les féministes se sont battues pour

« l'égalité homme-femme ». Elle considère par ailleurs que les femmes québécoises ont acquis la majorité de leurs droits, que le féminisme est encore présent, mais que le mouvement est moins actif qu'il ne l'a déjà été et moins nécessaire puisque les femmes vivent dans « de bonnes conditions ici au Québec ». Elle mentionne toutefois certains corps de métier (armée, police, pompier) dans lesquels, à son avis, perdurent les inégalités.

Lors de l'entrevue, elle a décrit les féministes comme des « femme[s] forte[s] qui [vont] à la guerre pour se battre pour [leurs] droits ». Elle a cité en exemple un membre féminin de sa famille ayant dû confronter de lourds préjugés en devenant policière, faisant ressortir à nouveau la discrimination en emploi.

À la lecture des extraits des manuels, Béatrice a réagi fortement à certains éléments de lecture. D'abord, à la suite d'un extrait parlant d'avortement, elle a affirmé qu'il fallait continuer de se battre pour ce droit qui était, encore de nos jours, contesté par plusieurs. Ensuite, elle a aussi semblé particulièrement choquée par les statistiques présentées sur la violence conjugale : « c'est comme vraiment beaucoup [...] puis c'est grave ! ».

En fin d'entrevue, Béatrice a dit ne pas avoir changé d'opinion par rapport au féminisme et c'est bien ce que ses propos reflètent. Elle considère que, dans certaines situations (et elle revient ici sur les emplois non traditionnels en donnant l'exemple de la discrimination dans l'armée), le féminisme est toujours d'actualité, mais que, dans d'autres cas, « c'est réglé ».

*L'agentivité.* Dans le questionnaire, Béatrice a choisi la réponse « des groupes féministes se sont battus pour l'égalité », soit la réponse où l'agentivité des féministes était la plus forte.

Lors de la lecture du premier texte de la première série, Béatrice identifie bien le propos téléologique des auteurs, mais semble se l'approprier :

« Ben ça parle d'une certaine évolution depuis 1960 jusqu'à aujourd'hui. Que c'est sûr qu'avant les femmes devaient dire comme « Je suis une femme et j'ai les mêmes droits que l'homme », mais aujourd'hui on n'a pas aussi besoin de le dire. [...] Les femmes ont les mêmes chances que les hommes. Puis ils ont pas besoin de toujours s'exprimer puis de dire « Je suis une femme. J'ai ce droit-là ». Ça devient un automatisme ».

Dans le deuxième texte de la première série, elle reformule le texte en mettant l'accent sur l'agentivité individuelle du Dr. Morgentaler. Fait intéressant, elle explique que les groupes de femmes devaient « se battre pour elle » [l'élève croyant que Morgentaler était une femme] afin de lui éviter l'emprisonnement et non afin d'obtenir le droit à l'avortement.

Lorsque questionnée sur la neutralité des extraits présentés, Béatrice a perçu le deuxième texte comme négatif puisqu'il présente selon elle un seul aspect de la vie des femmes, soit le côté militant (homogénéisation) : « C'est vrai qu'ils vont se battre mais c'est comme pas juste ça qu'ils font de leur vie ».

Dans la deuxième série d'extraits, soit celle présentant deux textes offrant un niveau d'agentivité disparate, l'élève n'a pas été en mesure d'identifier les différences relatives au rôle actif ou passif des féministes dans les changements historiques. Elle a dit préférer le premier texte (celui ayant le moins d'agentivité) puisqu'il présentait plus de faits et de dates et qu'il était plus condensé. Selon elle, les deux textes présentaient tout de même de l'information similaire.

Somme toute, le cas de Béatrice reflète les opinions fréquemment émises dans le questionnaire par une majorité d'élèves. Malgré quelques vives réactions à la lecture de certains extraits sur les droits des femmes, elle n'a pas intégré ces éléments à ses conceptions du féminisme en fin d'entrevue, répétant presque intégralement ses propos du début. Sa perception du manuel comme étant véridique a aussi été peu modifiée, malgré la contestation de la valeur d'un des documents présentés. Lors de la reformulation, l'élève a généralement utilisé le même type d'agentivité que les auteurs. Dans deux cas toutefois, elle a contesté les choix éditoriaux : celui de ne présenter que l'aspect militant de la vie des femmes et celui de choisir un document ne reflétant qu'une exception (communauté hassidique).

#### 4.3.2 Benoît

*Le manuel.* Benoît étudie dans une école publique de la région de Gatineau. Dans son questionnaire, il a indiqué que (1) son enseignant lit le manuel à voix haute, qu'il utilise son manuel (2) afin de répondre à des questions du cahier ou (3) pour faire ses devoirs à la maison. Lors de l'entrevue, il a insisté sur le fait que le manuel était une ressource

importante en classe et qu'il servait à illustrer les propos de l'enseignant. Benoît explique toutefois que l'enseignant propose parfois « une autre version » que celle du manuel et donne aux élèves la possibilité de choisir entre sa version, celle du manuel ou encore d'en créer une autre : « Fait que là on a deux opinions, pis si on peut on pourrait en faire une troisième ». C'est pourquoi il précise que le manuel n'est pas toujours véridique, contrairement à ce qu'il déclarait dans le sondage (son choix lors du sondage était : véridique parce qu'il est appuyé par des documents). Il donne à cet effet un exemple lié au féminisme. Ainsi, selon lui, le mouvement féministe serait présenté de manière positive dans les manuels (c'était aussi sa réponse lors du questionnaire), alors que son enseignant propose une tout autre version selon laquelle le mouvement est dépassé.

Pour lui, l'extrait le plus « neutre » et le plus complet de la première série d'extraits est le troisième document puisqu'il couvre plusieurs thèmes : « parce qu'il nous démontre des faits de plusieurs sections [et n'est] pas juste concentré sur une ». Quant aux documents externes au texte principal, Benoît apprécie le deuxième extrait parce qu'il présente une ligne du temps qui l'aide à se repérer.

*Le féminisme.* Benoît est très volubile lorsqu'il est question du féminisme : même si les femmes avaient autrefois raison de lutter pour leurs droits (le seul droit identifié dans le questionnaire est l'égalité salariale), elles font selon lui aujourd'hui des demandes inutiles et, qui plus est, il existerait un double standard dans la société favorisant les femmes. Dans le questionnaire, l'élève a répondu que les femmes avaient trop de droits, soulignant plus spécifiquement « des droits moraux supérieurs à ceux de l'homme » dans sa réponse à développement (question 9). À ce sujet, en entrevue, il prend pour exemple le fait que, selon lui, la société encouragerait la violence d'une femme envers un homme (comme symbole de détermination) alors qu'elle condamnerait fermement la violence des hommes envers les femmes. L'élève dénonce aussi l'usage du terme « féminisme » qui, d'après lui, ne peut prôner l'égalité puisque le mot fait référence uniquement aux femmes : « il y a le mot « fêmi » dedans; tu vois une interprétation que les femmes veulent plus de droits que les hommes ».

Tout au long de l'entrevue, Benoît a énuméré certains des éléments présents dans les extraits soumis sans réagir et en élaborant très peu : les salaires inférieurs des femmes, la

violence conjugale, la présence minoritaire des femmes dans les instances décisionnelles. Il a déclaré qu'il n'était « pas bon en histoire » et qu'il trouvait par conséquent difficile de résumer les textes.

En fin d'entrevue, Benoît a réaffirmé son opinion tranchée sur l'inutilité du féminisme et a clamé haut et fort que les textes n'allaient pas modifier sa façon de penser.

*L'agentivité.* Dans son questionnaire, l'élève a répondu que « les changements de mentalités » avaient permis aux femmes d'obtenir plus de droits. Durant l'entrevue, il a détecté plusieurs obstacles à la compréhension de l'agentivité dans les extraits des manuels. À deux reprises, il a par ailleurs critiqué ouvertement les choix des auteurs. Dans la première série d'extraits, il indique ainsi que le deuxième extrait semble présenter les femmes comme « des héroïnes nationales », une vision trop positive et englobante des femmes (homogénéisation) selon lui. Il note que le troisième extrait au contraire les présente uniquement comme des victimes (victimisation) ce qui n'est pas non plus réaliste selon ses dires.

Dans la deuxième série d'extraits portant spécifiquement sur l'agentivité, Benoît a clairement relevé la différence entre la formulation des deux extraits, notant que le premier laissait croire qu'une seule personne avait fait tout le travail (grands personnages) : « Ben ici on démontre l'apport politique d'une seule personne ». Il croit toutefois que les deux textes sont tout aussi valides puisqu'ils ne présentent pas, selon lui, la même information.

Benoît est le cas le plus atypique de nos entrevues. Son antiféminisme avoué et sans doute provocateur reflète tout de même les opinions émises par un certain nombre d'élèves dans le questionnaire. Son cas est particulièrement intéressant puisqu'il déclare en entrevue que les manuels présentent parfois des visions contradictoires au récit de l'enseignant. Globalement, sa lecture du manuel et sa reformulation des extraits cherchent à conforter son idéologie de départ. Il passe très vite sur les éléments qui sont contraires à ses conceptions et est plutôt prompt à critiquer les choix des auteurs en fonction de ces mêmes conceptions de départ.

#### 4.3.3 Coralie

*Le manuel.* Coralie étudie dans une école privée de la région de Montréal. Lors du sondage, elle a choisi dans l'ordre suivant les fonctions du manuel : (1) il sert à étudier en

prévision des examens, (2) il est utile afin de répondre aux questions du cahier d'exercices et (3) il est lu à l'occasion des devoirs à la maison. En entrevue, Coralie est demeurée cohérente par rapport à ses choix et a insisté sur le fait que le manuel lui servait surtout à la maison où elle le regarde souvent afin de s'assurer de sa compréhension de la matière vue en classe. Dans le questionnaire, elle a répondu que le manuel était véridique grâce aux documents qu'il contient. Lors de l'entretien, sa réponse a été plus mitigée. Elle a ainsi déclaré qu'elle ne pouvait pas savoir si le manuel était véridique ou non puisqu'elle n'avait pas les connaissances nécessaires pour vérifier ce qui s'y trouvait. Tout de même, les documents et les sources – surtout les images d'époque (elle cite en exemple l'affiche de propagande du premier extrait de la première série) – donnent selon elle de l'authenticité au récit. Elle a ajouté en riant qu'elle espérait que le manuel soit véridique et qu'on ne lui mentait pas à l'école.

Pour Coralie, la représentation du féminisme dans les manuels est « neutre »; c'était sa réponse au sondage et elle l'a réitérée après la lecture des extraits.

*Le féminisme.* Dans le sondage, Coralie a choisi la réponse voulant que le féminisme n'ait plus sa raison d'être étant donnée l'égalité actuelle entre les hommes et les femmes. À la question à développement 8, elle a nommé « le droit de vote, l'égalité entre homme et femme et le droit de travailler (l'équité salariale) » comme étant des luttes féministes importantes. Elle a ensuite expliqué à la question 9 que les femmes québécoises n'avaient plus à lutter, mais que dans « d'autres pays » le féminisme était toujours nécessaire : « pour ces femmes d'ailleurs, je trouve les féministes très encourageantes [sic] pour elles ». Son opinion en début d'entrevue est similaire à ces propos, avec quelques nuances. Elle explique aussi « qu'on en entend moins parler puis il a moins de femmes qui se disent féministes ». Cependant, elle a fait allusion au mouvement *HeForShe* dont l'actrice britannique Emma Watson a fait la promotion (à noter que deux autres élèves en ont parlé dans le questionnaire). Ce mouvement lui a fait réaliser que le féminisme « est un peu porté à être un mot péjoratif, mais qu'en réalité c'est [sic] pas péjoratif du tout. C'est juste affirmer que les femmes ont le droit aux mêmes choses, aux mêmes droits en fait que les hommes [...] [et à la] même façon d'être traitée ».

En fin d'entrevue, Coralie n'a pas semblé avoir intégré de nouveaux éléments à sa conception du féminisme. Elle dit par ailleurs que les textes lui ont démontré qu'il y avait beaucoup plus de luttes dans le passé que de nos jours. Elle mentionne qu'il y a encore de l'iniquité salariale, mais que comme l'écart s'est grandement amenuisé, les femmes « se plaignent moins et font avec ».

*L'agentivité.* Dans son questionnaire, l'élève a choisi la réponse donnant le rôle le plus actif aux féministes dans l'évolution des droits des femmes.

En résumant dans ses mots le premier extrait de la première série proposée, Coralie a réutilisé le même type de formules que les auteurs exprimant le caractère « acquis » des luttes féministes (téléologique). Quant au troisième extrait, selon elle, il ne parle pas vraiment du féminisme, mais plutôt du fait que les femmes sont « maltraitées » (victimisation). Elle conclut que le texte n'informe pas sur le féminisme puisque « les féministes c'est pour se battre contre ça, c'est pas les problèmes ».

Lors des extraits de la deuxième série, l'élève a résumé le premier extrait en utilisant une formulation passive (récit passif), tout comme les auteurs : « En fait ça parle un peu de ce qui est arrivé aux femmes, comme y a eu les divorces légalisés, la contraception décriminalisée »<sup>85</sup>. À la lecture du deuxième extrait, Coralie a tout de suite noté la différence quant au rôle beaucoup plus actif attribué aux féministes dans le texte: « Ben ici y parle vraiment beaucoup des femmes [...], que les femmes veulent vraiment avoir leurs droits, elles vont vraiment, on dirait qu'elles vont aller se battre là ». Elle le considère d'ailleurs comme étant plus complet et mieux formulé.

En définitive, les réponses de Coralie sont proches de celles de nombreux élèves au questionnaire de même qu'à notre échantillon pour l'entrevue. Elle a surtout semblé retenir certains aspects plus « téléologiques » des manuels puisque ceux-ci allaient dans le sens de ces conceptions de départ. Le troisième extrait de la première série a été discrédité par l'élève qui ne voyait pas comment un texte sur le féminisme pouvait aborder seulement les problèmes des femmes et non leurs luttes; ayant conclu que ce texte ne parlait pas du féminisme actuel, elle n'a pas fait de liens avec le militantisme présent.

---

<sup>85</sup> Il est difficile de savoir ici si cette formulation est attribuable au fait que l'élève s'exprime à l'oral ou si elle reprend réellement la formulation du manuel.



#### 4.3.4 Cyril

*Le manuel.* Cyril est élève dans une école privée de la région montréalaise. Lors du sondage, il a indiqué qu'il utilisait son manuel (1) lors des devoirs et (2) afin d'étudier en préparation des examens. Il a aussi indiqué (3) qu'il n'utilisait que peu ou pas son manuel. Durant l'entretien, l'élève a élaboré en expliquant qu'il utilisait surtout son manuel à la maison, afin de compléter les devoirs, qu'il corrigeait par la suite en classe en comparant ses réponses à celles projetées à l'écran par l'enseignant. Selon Cyril, l'information contenue dans le manuel est véridique, mais a ajouté en riant qu'il espérait, lui aussi, que ce soit le cas et qu'il n'y avait pas pensé auparavant. Dans son questionnaire il avait indiqué que les documents et images rendaient le manuel véridique, mais en entrevue, il a plutôt expliqué que « la façon que c'est décrit » de même que les « définitions en bleu » rendaient le tout fiable et vrai. Il qualifie le récit contenu dans les manuels de « neutre ». Durant l'entrevue, il a toutefois expliqué que si les récits étaient véridiques, il y avait des choix qui les rendaient plus neutres, positifs ou négatifs. Par exemple, le deuxième texte de la première série présentait beaucoup d'aspects positifs liés aux luttes féministes (des victoires) alors que le dernier mettait l'accent sur des difficultés actuelles, ce qui lui donnait une impression d'un discours plus « négatif » sur les femmes.

Quant aux documents et images, Cyril a souligné l'importance pour lui de la ligne du temps (dans le deuxième extrait de la première série) l'aidant à se situer.

*Le féminisme.* Dans le sondage, Cyril a indiqué que le féminisme était toujours nécessaire à la question à choix multiples. Dans les questions à développement, il a mentionné le droit à l'équité salariale de même que « le droit à l'égalité entre les hommes et les femmes dans tous les aspects de la vie ». Sa réponse à la question 9 est plus précise quant à ses conceptions initiales : « Les féminismes [sic] ont une bonne cause à défendre. Mais j'ai l'impression que les groupes féminisme sont de moins en moins impliquer [sic] dans l'actualité ». Interrogé lors de l'entrevue, il a répondu qu'il ne savait pas si le féminisme était nécessaire puisqu'il ne le voyait pas dans les médias et que le mouvement était beaucoup moins présent, selon lui, qu'auparavant : « avant les femmes avaient aucun

droit, tandis que maintenant c'est plus équitable envers les deux sexes, fait que je comprends pourquoi il y a moins de groupes féministes ».

La lecture du troisième extrait de la première série a engendré plusieurs réactions chez Cyril. Ainsi, il a dû être surpris des difficultés que vivaient les immigrantes; il a aussi été choqué par le petit nombre de femmes dans les instances décisionnelles et par les taux élevés de violence conjugale. Son discours non verbal à la lecture des extraits sur l'anorexie et la boulimie indiquait aussi sa consternation.

En fin d'entrevue, même s'il déclare ne pas avoir changé d'opinion, Cyril explique que, selon lui, le féminisme est encore nécessaire « mais pas pour les mêmes raisons qu'avant ». Il revient alors sur certains des aspects du dernier extrait de la première série (stéréotypes, anorexie) qui justifient l'utilité du mouvement féministe actuel.

*L'agentivité.* Dans le sondage, Cyril a répondu que les féministes avaient exercé un rôle actif dans l'obtention des droits des femmes. Lors de l'entretien, Cyril a résumé le premier texte en mettant l'accent sur le caractère achevé des luttes féministes (téléologique), tout en se l'appropriant : « Maintenant le féminisme est moins... elles [...] se sentent moins obligées d'affirmer, de défendre leurs droits qu'avant, à cause que maintenant ça a changé ». À la lecture du deuxième extrait, l'élève a mentionné à la fois le rôle important du Dr. Morgentaler (grands personnages), mais il a tout de même ajouté que des groupes de femmes avaient joué un rôle actif dans la lutte pour l'obtention du droit à l'avortement. Cyril a aussi affirmé que le dernier extrait de la première série lui apparaissait plus « négatif » non pas en relation au mouvement féministe, mais plus sur la situation des femmes en général (victimisation).

Dans la deuxième série d'extraits (agentivité), l'élève a indiqué que le deuxième texte donnait un rôle plus actif aux groupes féministes et qu'il lui semblait donc « plus élaboré ».

Cyril est l'un des trois garçons rencontrés dans le cadre des entrevues. Il est clairement le plus expressif et a réagi vivement à la lecture de certains extraits, ce qui transparaît dans sa conception du féminisme en fin d'entrevue. Sans critiquer les propos des auteurs, il a tout de même été en mesure de percevoir une agentivité plus forte dans l'un des extraits. S'il a affirmé ne pas avoir changé ses perceptions, il nous apparaît que plusieurs éléments ont façonné une compréhension accrue du féminisme actuel.

#### 4.3.5 Jacynthe

*Le manuel.* Jacynthe est élève au secteur public à Gatineau. Dans son questionnaire, elle a indiqué que le manuel était (1) lu par l'enseignant ou (2) par l'élève en classe et (3) qu'il servait à répondre à des questions dans le cahier. En entrevue, elle a réitéré que le travail dans le manuel se déroulait le plus souvent en classe avec l'enseignant et de manière individuelle afin de répondre aux questions du cahier. Elle considère le manuel comme véridique puisqu'il y a « toutes les choses dedans : des documents, des photos, des images ». C'était aussi sa réponse au sondage. Selon Jacynthe, les manuels présentent une vision positive du féminisme, mais lors de l'entrevue, elle trouve qu'un récit qui « décrit », comme dans le premier extrait, est selon elle plus neutre que les deux autres. Elle a toutefois de la difficulté à qualifier ce qui rend les deux autres extraits moins neutres, outre le fait que le troisième texte ne contient pas d'information sur les victoires féministes (ne montrant que les problèmes).

*Le féminisme.* Jacynthe considère qu'il demeure plusieurs inégalités et que le féminisme est toujours nécessaire. Lors du sondage, comme en entrevue, elle a exprimé cette opinion. Elle nuance toutefois en expliquant, tant lors des questions à développement que durant l'entrevue, que le mouvement est beaucoup moins nécessaire qu'auparavant puisque l'évolution a été fulgurante. Elle explique ainsi que lorsqu'elle pense aux féministes, « c'est plus genre vieux ce que j'imagine [...] puis maintenant plus comme... ben il y en a encore, mais je trouve que c'est moins, ben c'est bien moins présent ». Lors du questionnaire, l'élève a énuméré les droits suivants : vote, travail, salaire. En entrevue, elle a évoqué le fait qu'il demeurerait des inégalités salariales et que plusieurs entreprises ne respectaient donc pas les lois en matière d'égalité.

Jacynthe n'a pas particulièrement réagi à la lecture des documents. Toutefois, en fin d'entrevue, elle a mentionné la violence conjugale et « beaucoup de choses qu'il faut encore changer » même si elle affirme que la lecture des documents ne l'a pas amené à modifier son point de vue et qu'elle réitère que les manuels lui ont démontré à nouveau que le féminisme était un mouvement ayant été actif surtout dans le passé.

*L'agentivité.* Dans le questionnaire, Jacynthe a choisi l'option où les changements de mentalités et l'évolution de la société expliquaient l'acquisition des droits pour les femmes.

Lors de l'entretien, elle s'est approprié le langage téléologique du premier extrait de la première série : « il y avait des revendications pour être plus égal genre après la guerre, puis que maintenant on ressent moins le besoin de l'affirmer parce qu'on le sent qu'on est plus égales avec les hommes ». Si elle trouve le deuxième extrait plus détaillé, elle incorpore encore une fois à son résumé l'idée d'une société injuste devenue égalitaire (téléologique) : « Pis au début les femmes faut qu'elles restent comme à la maison puis après ça on voit qu'elles vont travailler puis qu'elles ont plus de droits là ». Dans le troisième extrait, l'élève note que, selon elle, le texte ne parle que de ce qui « n'est pas égal » (victimisation) et ne parle pas de « quand c'est devenu égal ». Par conséquent, ce texte ne parle pas du présent d'après elle.

Quant aux deux extraits de la deuxième série, elle a reformulé le premier texte en répétant les obstacles à l'agentivité présents dans le premier extrait (grands personnages et entité impalpable) donnant peu de rôle aux groupes féministes : « ça donne un exemple [...] d'une personne qui est Claire [Kirkland-Casgrain] [...] puis ça dit que le gouvernement a essayé d'améliorer les conditions des femmes ». L'élève ne trouve toutefois pas que le deuxième extrait offre une formulation différente, simplement qu'il offre les mêmes informations, mais qu'il est « plus précis ». Pour elle, les deux textes sont sensiblement de la même qualité.

En somme, Jacynthe représente assez bien la moyenne de notre échantillon. Lors de l'entrevue, elle a généralement conservé ses conceptions initiales en y ajoutant quelques éléments. Elle perçoit donc le mouvement féministe comme étant surtout lié au passé, et les luttes pour les droits comme un progrès constant. Selon elle, les éléments contenus dans le manuel sont véridiques et la seule critique apportée touchait l'un des textes qui selon elle ne montrait qu'un côté de la médaille ignorant que le présent était plus égalitaire.

#### 4.3.6 Julia

*Manuel.* Julia étudie dans une école privée de la région de Montréal. À propos des fonctions du manuel, elle a répondu dans l'ordre suivant : (1) l'enseignant fait lire le

manuel aux élèves à voix haute (2) le manuel sert à répondre à des questions dans le cahier et (3) le manuel est utilisé lors des travaux d'équipe. En entrevue, Julia a plutôt répondu que le manuel lui était utile surtout à la maison en devoir ou pour la révision; qu'il était néanmoins parfois utilisé en classe. Dans le questionnaire, l'élève a répondu que les manuels étaient incomplets (ne contiennent pas suffisamment de témoignages). Cependant, en entrevue, Julia a plutôt répondu que le manuel était véridique et qu'il devait l'être puisque l'école ne l'accepterait pas s'il ne l'était pas.

Julia définit les manuels comme étant « neutres » dans le sondage. Lors de l'entretien, elle répète que les extraits sont « neutres », mais elle critique tout de même la vision présentée dans certains extraits.

Pour l'élève, les documents, particulièrement les graphiques, l'aident à se repérer ou à comprendre plus rapidement l'information lorsque le texte est trop long.

*Féminisme.* Les réponses de Julia dans le questionnaire sont très intéressantes. L'élève croit d'une part que le féminisme est toujours nécessaire puisque les inégalités sont persistantes. Dans les questions à développement, elle a offert des réponses particulièrement éloquentes. D'autre part, elle explique qu'en plus de se battre pour le droit de vote et l'égalité salariale, les féministes ont demandé d'avoir autant de pouvoir que les hommes dans les entreprises et elles ont lutté contre l'objectification des femmes. Sa réponse à la question 9 ressort clairement de l'échantillon :

« Je pense qu'il y a définitivement eu une évolution dans le féminisme. Avant, les femmes se battaient pour le droit de vote, et maintenant certaines se battent pour arrêter d'hypersexualiser la femmes [sic] ou pour que le viol soit pris plus au sérieux. Je crois qu'il y a encore du travail à faire au niveau de se [sic] que le " féminisme " représente. Pour moi, le féminisme doit représenter TOUTES les femmes: Transsexuelles, de couleur, lesbiennes, handicapés etc. car elles n'ont pas assez de représentation ».

Julia est issue d'une minorité visible et il est possible que cela explique en partie cette sensibilité pour un féminisme plus ouvert. Il est à noter que de toutes les réponses au questionnaire, seule la réponse de Julia, de même qu'une autre réponse (insistant sur la nécessaire défense des droits des LGBT au sein du mouvement féministe), ont évoqué cette nécessité pour le mouvement féministe d'élargir ses horizons.

En entrevue, Julia a répété sensiblement cette opinion en ajoutant toutefois que, même si les causes actuelles étaient importantes, elles étaient toutefois « moins sérieuses », selon elle : « parce que avant on se battait admettons pour le droit de vote, pour l'équité salariale, mais maintenant c'est juste admettons pour avoir, pour pas se faire juger pour ce qu'on porte dans la rue ou [...] pour pas minimaliser le viol ». Elle insiste à plusieurs reprises au cours de l'entrevue sur les préjugés dont sont victimes les femmes encore de nos jours, par exemple, le fait que les hommes sont plus souvent, à son avis, « mis en valeur » alors que les femmes sont vues comme étant « faibles ». En général, l'élève se considère ouvertement féministe, elle utilise donc le « on » à la manière du « nous ».

Lors de la lecture du troisième extrait de la première série, Julia a été très réceptive aux documents touchant la diversité ethnique et les femmes. Elle a ainsi reformulé l'extrait de manuel en insistant sur les difficultés des femmes immigrantes et en résumant les relations avec la communauté hassidique différemment de nos autres participants. Selon elle, cette source démontrait que la culture juive orthodoxe accordait aux femmes un statut important et respecté, celui de mère. L'élève a aussi exprimé que l'égalité salariale ne se limitait pas au « même travail, même salaire », mais qu'il fallait réfléchir au fait que plusieurs professions (elle donne l'exemple des infirmières) sont sous-payées parce qu'elles sont traditionnellement associées aux femmes. De surcroît, elle a commenté plusieurs autres documents de cet extrait puisqu'ils représentent bien, selon elle, les luttes féministes actuelles, entre autres « pour que les standards de beauté soient brisés ».

En fin d'entrevue, Julia a renouvelé sa sympathie envers le mouvement féministe, même si les causes ne sont pas aussi « de base » que le droit de vote ou le droit au travail salarié. Elle a rappelé son avis que l'égalité n'était toujours pas atteinte et que certains extraits des manuels démontraient que le féminisme était toujours actuel.

*Agentivité.* Dans le questionnaire, le choix de Julia s'est arrêté sur l'affirmation donnant le rôle le plus actif aux mouvements féministes. En entrevue, elle a détecté le côté téléologique du premier extrait de la première série et s'est aussi détachée du propos des auteurs: « ils sont comme en train de dire que l'égalité entre les hommes et les femmes est acquise aujourd'hui ». Elle est critique de cette interprétation, disant que cela ne touche qu'un seul aspect, le travail (salarié). Elle est aussi une des rares à avoir aussi repéré

certain aspects téléologiques dans le deuxième texte : « Ça dit que maintenant c'est moins radical qu'avant. Qu'avant les femmes se battaient plus pour leurs droits que maintenant genre. Que ça concerne moins les femmes. Que ça les préoccupe moins ». Elle compare ces deux extraits au troisième qui dresse selon elle un portrait plus complet, varié et réaliste de la situation des femmes.

En reformulant les extraits de la deuxième série de textes, Julia a pratiquement répété mots pour mots les propos des auteurs, répétant par le fait même une agentivité attribuée plus au gouvernement (ou aux lois en elles-mêmes – entité impalpable) dans le premier extrait et aux groupes féministes dans le deuxième texte. Cependant, contrairement à la majorité de notre échantillon, elle trouve le premier texte plus complet et son explication est fort intéressante. Selon elle, le premier texte insiste sur les résultats (les lois qui ont été adoptées) alors que le deuxième ne parle que des revendications. Elle considère donc que le premier offre une meilleure vue d'ensemble de l'évolution des droits des femmes : « [Dans le deuxième extrait], on montre qu'il y a une force de caractère parce qu'elles revendiquent beaucoup de droits, qu'elles se battent pour plusieurs choses, qu'elles font des rebellions et tout ça, mais on voit pas vraiment si l'État [...] fait des changements ».

En résumé, Julia est le cas le plus ouvertement féministe de notre échantillon. Lors de l'entrevue – qui a été la plus longue de notre série d'entretiens – elle a commenté les lectures en élaborant plus sa pensée que la moyenne des autres élèves. Elle a offert des réponses complexes et a démontré un point de vue critique et souvent divergent des autres cas. Elle a, par exemple, été particulièrement critique du discours de « progrès continuels » présenté dans les deux premiers extraits de la première série. L'élève a aussi perçu le rôle actif donné aux femmes dans le deuxième extrait de la deuxième série tout en arguant qu'il ne présentait malheureusement pas un portrait complet puisqu'il ne présentait pas suffisamment l'impact positif des luttes féministes.

#### 4.3.7 Patricia

*Manuel.* Patricia étudie dans une école privée de la région de Montréal. Dans le sondage, elle a indiqué que le manuel lui servait surtout (1) à répondre à des questions dans le cahier. Elle a ensuite inscrit que (2) le manuel était lu à voix haute par l'enseignant et

qu'il (3) lui servait à compléter des devoirs à la maison. En entrevue, elle a expliqué que le travail dans le manuel se faisait surtout à la maison et qu'il était corrigé en classe à l'aide de présentations par diapositives. À la fois dans son questionnaire (« le manuel présente les points de vue des auteurs ») et durant l'entretien, l'élève a été plutôt critique des manuels. D'une part, elle a expliqué que ceux-ci étaient souvent « difficiles d'approche » et qu'il n'y a pas suffisamment de sources fiables pour réellement savoir ce qui se passait dans l'histoire. Selon elle, les témoignages, de même que les multiples images viennent ajouter du poids au récit. Elle considère qu'il est difficile de déterminer si le contenu est « véridique ». Fait intéressant, à la lecture du troisième texte de la première série, l'élève s'est exclamé que celui-ci proposait selon elle un contenu « complètement faux » concernant les relations entre les femmes policières et la communauté hassidique. Un membre de sa famille étant policier, elle a insisté sur le fait qu'il n'y avait selon elle aucune discrimination basée sur le sexe dans la profession et que personne ne pouvait dicter à une femme policière comment agir. Elle a aussi qualifié les propos de ce manuel de « négatif » puisque ce dernier dressait un portrait bien sombre de la condition féminine et ne présentait aucune victoire féministe alors qu'elle percevait les deux autres manuels comme étant « neutres ». Elle a en outre critiqué l'image de propagande du premier extrait le qualifiant de « stupide » puisqu'il ne montre pas une image réaliste selon elle – l'élève n'a pas perçu l'apport de ce document dans le texte, ou n'a pas compris qu'il s'agissait d'une publicité plutôt que d'une image représentant le travail salarié des femmes à la guerre. Dans la deuxième série d'extraits, l'élève n'a pas apprécié la formulation de l'un des textes laissant croire, d'après elle, que les femmes étaient universellement féministes.

*Féminisme.* Selon Patricia, la situation des femmes au Québec est bonne ; mais c'est aux féministes d'ici de montrer l'exemple pour aider les femmes dans « les autres endroits » où leur situation n'est pas idéale. Dans le questionnaire, l'élève a noté « l'égalité homme-femme, le droit de vote et la liberté » à la question 8. Sa réponse à la question 9 confirme qu'elle croit que la « société est désormais plus ouverte » et que le féminisme est nécessaire, mais « moins primordial ». Sa lecture des manuels a paru renforcer cette croyance, même si elle a semblé surprise que certains droits aient été obtenus aussi tardivement que dans les années 1980. Même lorsqu'elle réagit vivement à certains documents du troisième extrait (violence conjugale, faible présence des femmes dans les



instances gouvernementales), elle s'empresse d'ajouter que, si c'est dans un manuel d'histoire, le propos ne peut pas être actuel. Tout de même, en fin d'entrevue, elle affirme que ses conceptions initiales ont été légèrement modifiées, tout en tempérant ses paroles : « Ça a un peu changé ma perception de vue là... Comme je me sens un peu plus révoltée une fois que j'ai lu les textes, [...] [mais] c'est sûr que c'est des textes [...] qui datent pas de 2015 ».

*Agentivité.* Dans son questionnaire, Patricia a indiqué que la société avait évolué, et que les changements de mentalités avaient permis aux femmes d'obtenir des droits. Comme plusieurs autres élèves, elle a semblé s'appropriier le discours téléologique des deux premiers extraits de la première série, qui confirmaient pour elle le fait que les droits des femmes étaient largement acquis. Elle a aussi reformulé en mentionnant plusieurs grands personnages présentés dans le deuxième extrait (Louise Arbour, Julie Payette), ces femmes ayant dû lutter pour obtenir leur place dans des métiers traditionnellement masculins. Le troisième extrait tend à présenter les femmes comme victimes ce qui, selon l'élève, le rend « péjoratif » puisqu'il ne montre que des enjeux auxquels les femmes ont été confrontées et non les luttes pour l'obtention des droits.

Dans la deuxième série d'extraits, l'élève a perçu dans le premier texte une généralisation excessive. D'après elle, les auteurs présentent les femmes comme un groupe homogène (homogénéisation), dans lequel toutes sont des féministes, alors que la réalité n'est pas aussi simple, selon elle : « fait que je trouve ça un peu plate que comme la femme est définie selon... Une féministe, une association féministe, parce qu'on n'est pas juste ça ». Elle préfère la formulation du deuxième extrait puisqu'il présente une vision plus nuancée où « certaines femmes » et « certains groupes » ont lutté pour les droits.

Somme toute, le profil de Patricia ressemble à plusieurs autres de notre échantillon par rapport à ses conceptions du féminisme, qui demeurent associées à un progrès linéaire des droits des femmes vers une égalité presque acquise. Ses lectures ont semblé conforter ses croyances et elle a même rejeté l'idée que le dernier extrait de la première série puisse parler des conditions actuelles des femmes. Patricia a néanmoins été particulièrement critique des manuels à de multiples occasions. Elle a vigoureusement rejeté certaines

formulations ou certains textes qui ne représentaient pas sa manière d'envisager l'évolution du mouvement féministe dans l'histoire québécoise.

#### 4.3.8 Samantha

*Manuel.* Samantha fréquente une école secondaire publique de Gatineau. Dans le questionnaire, elle a attribué les rôles suivants au manuel : (1) lu en classe par l'enseignant ; (2) lui servant à se préparer aux examens ; (3) est utile afin de répondre aux questions du cahier. En entrevue, elle reproduit pratiquement cet ordre en insistant particulièrement sur le rôle central que le manuel occupe dans le cadre de son cours et dans la pédagogie utilisée par son enseignant. Samantha se montre peu critique du manuel et le considère véridique, tant dans le questionnaire qu'en entrevue. Elle explique qu'elle n'est « pas experte » : « fait que pour moi qu'est-ce que j'ai appris depuis les années que je vais à l'école [...] ça fait du sens [sic] ». Le manuel tire, selon elle, sa légitimité des multiples documents qui encadrent le texte central et elle a attribué plus de véracité aux documents du premier extrait puisqu'elle les avait vus en classe. Selon Samantha, la vision du féminisme proposé par le manuel est positive, ce qu'elle répète dans son analyse en mettant l'accent sur le fait que les textes démontrent que le féminisme a clairement aidé à améliorer la situation des femmes.

*Féminisme.* Dans le questionnaire, Samantha a répondu que les féministes avaient lutté afin d'obtenir le droit de vote et l'équité salariale (question 8). À la question 9, sa réponse quant au féminisme actuel se limite à « c'est correct ». À la question 6 (choix multiple), elle a choisi l'affirmation selon laquelle le féminisme n'avait plus sa raison d'être. En entretien, elle réitère ce point de vue :

« En fait depuis les manifestations et tout ça, je trouve que cela a vraiment bien évolué, que les femmes sont rendues vraiment égales aux hommes, puis que c'est rendu bien. On n'est plus inférieures, on a pas mal les mêmes salaires. Je penserais pas qu'il y ait encore des différences ».

Elle nuance toutefois en expliquant qu'il existe encore certaines inégalités :

« Il y a peut-être des petites choses, comme pour les sports, [...] il y a des équipes juste d'hommes, ben les femmes sont capables de faire ce sport-là aussi. Et mettons la construction c'est un métier vraiment d'homme mais les femmes, mettons comme moi, moi je veux m'en aller dans la construction, mais c'est plus dur à

percer, puis mettons moi je joue au football avec les gars, pis tu sais [...] c'est dur à percer pour les femmes. Je pense que oui pour aider encore à améliorer la situation des femmes dans certaines parties de la vie ».

À la lecture des extraits, Samantha a réagi plus vivement au troisième extrait de la première série et particulièrement au document touchant la violence conjugale. Comme d'autres toutefois, elle ne perçoit pas cet extrait comme étant actuel puisqu'elle précède son explication de : « je ne savais pas que dans ces années-là ».

En fin d'entrevue, Samantha a déclaré que la lecture des textes lui avait tout de même permis d'envisager les luttes féministes un peu différemment, tout en insistant sur le fait que son opinion demeurerait sensiblement la même (alors que sa réponse montre tout de même une évolution) :

« Il y a pas vraiment de choses qui se sont rajoutées, mais ça m'a permis d'apprendre que c'était pas vraiment égal. [...] Mais les luttes en ce moment sont vraiment comme moins fortes, si il y en a, parce qu'on n'entend pas parler de ça. [...] Tu sais, faut quand même continuer à se battre les femmes pour avoir nos droits puis pour pas les perdre non plus ».

*Agentivité.* Dans le sondage, Samantha a sélectionné l'affirmation donnant le rôle le plus actif aux féministes dans la conquête des droits des femmes. Dans la première série d'extraits, elle a reformulé à la manière du récit téléologique : « aujourd'hui les femmes ne ressentent plus le besoin de dire que elles doivent être égales parce que c'est déjà fait ». Son résumé du deuxième texte reflète aussi un récit passif : « ça parle beaucoup de l'avortement, puis du projet de loi qui a fait en sorte que les femmes soient égales même si elles travaillaient pas puis qu'elles restaient à la maison. Donc pour le divorce [et pour] que la séparation des biens soit égale ». L'élève met aussi l'accent sur l'agentivité individuelle (grands personnages) du Dr Morgentaler dans son combat pour le droit à l'avortement.

Dans la deuxième série d'extraits, l'élève reformule les deux extraits avec l'agentivité proposé par chacun. D'une part, elle répète le récit passif et la victimisation du premier extrait : « avant comment c'était là [...] les femmes mariées étaient traitées comme des mineures soumises à leur maître. Puis [...] en 1968, la contraception et le divorce ont été légalisés ». D'autre part, son résumé du deuxième extrait présente une agentivité beaucoup plus forte pour les femmes :

« Donc ça parle de qu'est-ce que les femmes revendiquent. Puis me semble que ça parlait des discriminations salariales. Puis qu'il y avait une fédération des femmes qui regroupait plusieurs organisations de féministes, puisqu'ils étudiaient sur la condition des femmes [...] ».

Toutefois, lorsqu'interrogée sur les différences de formulation, l'élève a déclaré ne pas voir de différences et que pour elle, les deux textes étaient très similaires. Elle a ajouté qu'elle a préféré le premier texte puisque « plus condensé » et allant selon elle à l'essentiel.

En résumé, Samantha partage les conceptions du manuel et du féminisme d'une majorité d'élèves de notre échantillon. Elle considère le manuel comme véridique et est peu portée à en critiquer le contenu. Son rapport au texte l'amène à reformuler ses lectures en utilisant les mêmes obstacles à l'agentivité que les auteurs. Malgré tout, à la suite de l'exercice, Samantha a semblé davantage sensibilisée aux enjeux féministes actuels.

#### 4.3.9 Samuel

*Manuel.* Samuel fréquente une école publique de Gatineau. Dans son questionnaire, il a indiqué que (1) l'enseignant lisait le manuel à voix haute, (2) que le manuel était utile afin de compléter le cahier d'exercices et (3) que les élèves lisaient le manuel en classe. Lors de l'entretien, il a insisté sur le rôle central du manuel en classe et comme méthode pédagogique privilégiée par son enseignant. Il considère le manuel comme véridique puisqu'il contient des documents et sources connexes. De même, il ajoute lors de l'entrevue qu'il est fervent d'histoire et qu'il retrouve la même information dans des documentaires ou dans des livres qu'il a consultés, ce qui prouve selon lui que l'information présentée est vraie. Dans les extraits présentés, il considère que les documents iconographiques viennent particulièrement l'aider à comprendre le récit. Si, dans son questionnaire, l'élève a répondu que les manuels offraient un portrait « négatif » des luttes féministes, il a indiqué en entrevue que les extraits présentés lui paraissaient « neutres » ou même « positifs ». Les extraits présentés étaient tous selon lui véridiques et les disparités s'expliquaient par le fait qu'ils s'appuyaient sur des aspects différents du féminisme (différents thèmes, différentes époques).

*Féminisme.* Dans le sondage, Samuel a indiqué que le féminisme était toujours nécessaire (choix de réponses). Il a aussi présenté une réponse assez développée à la question 8 :

« Le droit de vote, un salaire égal à celui des hommes, arrêter la discrimination envers les femmes, obtenir les mêmes droits que les hommes ont, arrêter les injustices au niveau social et politique envers les femmes et plusieurs autres ».

Dans sa réponse à la question 9, il vient nuancer son opinion du féminisme en qualifiant certains groupes de trop extrémistes :

« Je pense [que le féminisme] est très utile et devrait rester encore longtemps, mais malheureusement, plusieurs féministes pourraient être considéré [sic] comme "extrémistes", parce que beaucoup veulent plus de droit [sic] que les hommes et vont même parfois exagéré [sic] avec leurs privilèges et en abuser ».

En entrevue, il a été moins loquace, mais a tout de même souligné que certains groupes utilisaient selon lui « la violence » pour parvenir à leurs fins et que cela était inadmissible. Il est ici intéressant de noter que l'élève a dit avoir regardé en ligne et lu la veille de l'entrevue à propos de l'histoire des femmes et du féminisme (il s'agit ici potentiellement d'un biais de désirabilité). Il a ainsi parlé de la « taxe rose » par laquelle certains produits destinés aux femmes coûtaient plus cher que des produits équivalents pour hommes. Il a aussi rajouté que le salaire des femmes était encore de nos jours bien en-deçà de celui des hommes.

Samuel a peu réagi à la lecture des textes et n'a ajouté aucun commentaire à ses reformulations des textes. En fin d'entrevue, il a tout de même déclaré que la lecture des textes avait légèrement modifié ses conceptions en faveur du mouvement féministe qu'il considérait comme d'autant plus utile étant donné les inégalités toujours existantes.

*Agentivité.* Dans le questionnaire, l'élève a répondu à la question sur l'évolution des droits des femmes par le choix de réponse donnant un rôle actif au mouvement féministe. À la lecture des extraits de la première série, il a reformulé le tout en y intégrant les obstacles à l'agentivité. Sa reformulation du premier texte est particulièrement intéressante puisqu'il place l'apparition des mouvements féministes comme subséquents à l'entrée des femmes sur le marché du travail :

« [C'est] surtout par rapport à la Deuxième Guerre mondiale, pendant que les femmes justement étaient surtout engagées pour faire les armes ou les bombes [...]

puis ben ça a créé une opportunité aux femmes pour avoir du travail puis c'est justement là qu'il y a eu beaucoup de mouvements féministes qui ont apparus [...] pour justement que les femmes puissent être aussi être égales aux hommes au niveau du marché du travail ».

Par la suite, l'élève répète sensiblement les propos téléologiques tout en les intégrant en expliquant « l'avenir semble [...] positif ». Il répète aussi ce même obstacle à la reformulation du deuxième texte : « ça montre justement les progrès du féminisme [...] surtout qu'est-ce qu'elles ont passé au travers, pis les obstacles qu'elles avaient ». Quant au troisième extrait de la première série, Samuel le reformule en insistant sur le fait que les textes présentent des aspects actuels que les femmes vivent difficilement (victimisation), mais il ne fait pas le lien avec le mouvement féministe actuel directement. Toutefois en fin d'entrevue, il se dit plus conscient des problématiques que vivent les femmes présentement.

Dans la deuxième série, Samuel a indiqué que le deuxième texte semblait aller « plus en profondeur ». Néanmoins, il a précisé que les formulations étaient selon lui sensiblement les mêmes, simplement que les auteurs ne s'intéressaient pas exactement aux mêmes événements. Il n'a donc pas repéré de différences par rapport à l'agentivité entre les deux extraits.

En conclusion, Samuel critique peu les extraits des manuels présentés et reformule en répétant globalement le récit proposé par les auteurs; ses réponses rejoignent généralement celles de la majorité de l'échantillon. Il faut tout de même noter une évolution dans les conceptions de l'élève par rapport à la nécessité du féminisme puisqu'il déclare mieux comprendre les motivations des groupes féministes actuels en fin d'entrevue. Quant à l'agentivité, il n'a pas été en mesure de clairement identifier les différences entre les extraits présentés.

#### **4.4 Synthèse des résultats**

Lorsque les résultats du questionnaire et de l'entrevue sont mis en commun, il est possible d'établir certaines tendances générales. En fonction des trois thèmes retenus pour notre analyse, voici donc un portrait global des résultats.

*Manuel.* Les élèves, tant à l'intérieur du sondage qu'en entrevue partagent très majoritairement une conception dogmatique du manuel en histoire. Ce dernier transmet

selon eux des informations véridiques et constitue par conséquent un ouvrage de référence crédible, d'autant plus qu'il contient de nombreux documents et images d'époque. Placés devant des extraits parfois contradictoires, les élèves ont tendance à négliger les différences et à sélectionner l'information en fonction de leurs conceptions.

*Féminisme.* Si une majorité d'élèves considèrent le mouvement féministe actuel comme étant pertinent, ils ont généralement une conception de l'évolution des droits des femmes assez linéaire et surtout centrée autour d'accomplissements de nature politique ou économique. Un nombre considérable d'élèves prétend que les luttes sont achevées et que l'égalité est acquise. Les propos antiféministes, s'ils demeurent minoritaires, se retrouvent tout de même dans les réponses de quelques élèves.

*Agentivité.* Les élèves attribuent majoritairement l'agentivité aux actions des féministes dans les luttes pour l'égalité homme-femme. Toutefois, la lecture de manuels contenant de nombreux obstacles à la compréhension de l'agentivité semble nuire à la représentation du rôle des femmes dans l'histoire puisque les élèves intègrent ces obstacles à leur propre récit. Qui plus est, certains élèves seulement sont en mesure d'identifier consciemment les différences d'agentivité entre les récits. Ceux qui y parviennent ne donnent pas toujours plus de crédibilité aux textes accordant une plus grande agentivité aux femmes.

Le dernier chapitre de cette thèse est donc consacré à la discussion des résultats afin d'établir des comparaisons entre nos résultats et d'autres recherches empiriques et théoriques et afin d'évaluer comment cette thèse amène une contribution originale à la recherche.

## **CHAPITRE 5 : Discussion**

Avant d'entamer la discussion des résultats, rappelons brièvement les objectifs de la thèse. Dans un premier temps, nous avons voulu mieux cerner les conceptions du manuel et du féminisme des élèves de quatrième secondaire. Puis, nous avons cherché à décrire comment les élèves, mis en contact avec une variété d'extraits de manuels traitant du féminisme de différentes manières, négociaient avec ce contenu et s'ils conservaient ou modifiaient leurs conceptions initiales. Au travers de l'enquête, nous avons porté une attention particulière au concept d'agentivité. Après nous être interrogée sur les rôles dévolus aux femmes dans les récits proposés par les manuels, nous avons cherché à voir si les élèves adoptaient un discours similaire, avant et après la lecture des extraits de manuels. Finalement, comme les extraits présentés offraient des niveaux d'agentivité disparates, nous voulions savoir si les élèves étaient en mesure de percevoir les différences de formulation et leurs implications.

Les résultats présentés au quatrième chapitre étant d'une grande richesse, nous avons décidé de diviser ce cinquième chapitre afin de mieux illustrer la convergence entre les trois thèmes majeurs qui se recoupent au travers de nos objectifs : le manuel, le féminisme et l'agentivité. Pour ces trois thèmes, les résultats de l'analyse des manuels, du questionnaire, mais surtout des entrevues seront mis en relation afin de dresser un portrait inédit reflétant le plus possible les multiples dimensions de notre recherche. Tout au long de la discussion, nous offrons des pistes d'interprétation des résultats et nous référerons à trois éléments théoriques fondamentaux pour leur compréhension : le genre, la médiation avec le manuel et le développement de la pensée historienne.

### **5.1 Les conceptions du manuel en histoire**

#### 5.1.1 Les fonctions du manuel

Dans le cadre du sondage, les élèves ont répondu massivement à la question relative à leur usage du manuel d'histoire par des éléments traditionnels. En combinant les trois usages déclarés par les élèves, plus de 80 % d'entre eux indiquent qu'il sert à « répondre à



des questions »; pour 48 %, c'est même l'usage le plus important qu'ils font de leur manuel. Le repérage de l'information dans le texte apparaît donc comme central à l'usage des manuels; cette constatation n'est pas étonnante puisque des recherches récentes ont démontré que les activités proposées par les ensembles didactiques d'histoire au Québec se limitent généralement à cet aspect (Boutonnet, 2009; Lévesque, 2011). Les deux autres énoncés les plus populaires sont liés à l'étude en vue des examens (50 %) et aux devoirs à compléter à la maison (34 %). Parmi les éléments les moins choisis par les élèves (25 % des répondants, dont moins de 6 % en premier choix), notons le seul laissant possiblement place au développement de la pensée historique : « je lis le manuel en combinaison avec d'autres documents ». Somme toute, les données du questionnaire révèlent un usage s'opposant à la pratique de la méthode historique, par laquelle les élèves seraient amenés à confronter différentes sources documentaires; cette constatation rejoint les recherches s'étant intéressées aux usages du manuel par les enseignants (Boutonnet, 2013; Lenoir et coll., 2001).

Les entrevues ont par ailleurs confirmé les usages mentionnés dans le sondage. Ainsi, sept élèves ont expliqué que le manuel leur servait pour les devoirs à la maison; trois ont en plus précisé qu'il était particulièrement utile afin de réviser en vue des examens. Sept élèves soulignent en outre l'usage intensif du manuel et du cahier d'exercices en classe. Les réponses suivantes sont d'ailleurs assez révélatrices : « la manière que le prof enseigne, c'est vraiment toujours avec le cahier [...], on l'utilise beaucoup » (Samantha); « on corrige tout avec le projecteur » (Cyril); « le prof va être au tableau pis on va prendre des notes, des choses dans le cahier d'exercices » (Samuel); « le manuel c'est pour répondre à des questions, ou des fois juste pour matcher avec le diaporama que le prof montre » (Benoît). La dernière citation dénote par ailleurs la fonction d'illustration du récit de l'enseignant, un élément mentionné plus particulièrement par deux élèves. Trois élèves ont aussi insisté sur le fait que le manuel aidait à trouver les « bonnes » réponses, « à repérer les dates » (Benoît). Cela nous ramène à nouveau à la fonction de repérage d'informations et rejoint tout à fait les rôles les plus attribués au manuel par les enseignants interrogés par Boutonnet (2013, p. 96-97) : « montrer des ressources iconographiques ou textuelles », « exposer les faits et personnages importants » et « présenter une chronologie des événements majeurs ». Nos données semblent aussi indiquer que l'usage du manuel et du

cahier est très important et qu'il guide les interventions éducatives des enseignants, et ce, même au secondaire (Lebrun et coll., 2002).

Deux élèves ont trouvé important de mentionner que le manuel était utile, sinon essentiel à leur réussite en classe d'histoire, surtout au moment de la révision. Notons cependant que trois élèves considèrent que le travail avec le manuel, au niveau des lectures, comporte des difficultés : « il est pas si facile d'approche » (Patricia), « Ben je le comprends pas trop, [...] il m'aide pas vraiment à comprendre la matière, [...] il faut que tu comprennes déjà pour répondre aux questions ; [ce n'est] pas un outil d'apprentissage vraiment pour moi » (Julia) ; « parfois, je comprends pas le texte » (Béatrice). Ces éléments, qui n'étaient pas centraux à notre recherche, et qui mériteraient d'être davantage exploités, viennent néanmoins appuyer des recherches soulignant la complexité des textes didactiques destinés au public scolaire (Beck et McKeown, 1994 ; Martel, 2009).

Lors de la présentation des extraits de manuels, nous avons aussi questionné les élèves sur les fonctions des documents externes au récit central (documents iconographiques, extraits de sources primaires et secondaires, ligne du temps, glossaire, tableaux et graphiques). Si les neuf élèves ont indiqué qu'ils appréciaient la présence de ces documents, plus particulièrement des documents iconographiques (huit élèves), de la ligne du temps (quatre élèves), des tableaux et graphiques (deux élèves) et du glossaire (un élève), seulement deux élèves ont exprimé que cela les aidait à comprendre le texte ou la matière. La citation suivante représente assez bien la fonction d'illustration que les élèves attribuent à ces éléments externes : « Fait que de voir des images, tout ça, je trouve ça bien, mais c'est pas quelque chose qui va m'aider à comprendre, c'est juste... ça désennuie un peu le regard » (Samantha). Les élèves ne perçoivent donc pas ces documents externes comme des éléments d'analyse ou de compréhension et, à ce titre, ils sont peu susceptibles d'être utilisés par les élèves à des fins d'apprentissage. Ceux-ci limitent le plus souvent leur lecture et le repérage de réponses au texte principal, le reste étant plus souvent perçu comme simple ajout esthétique (Karnes, 2000). Ainsi, malgré que les manuels récents tendent, comme l'expliquent Repoussi et Tutiaux-Guillon (2012), à se morceler et à adopter une forme éclatée par la présence accrue de multiples documents, il semble que l'usage qui en est fait demeure traditionnel. Un autre indicateur de ce fait est qu'une seule élève (Patricia) ait mentionné qu'un seul des extraits présentés indiquait clairement ses

sources. Cela démontre bien que les manuels (et leurs usages en classe) incluent très rarement des activités permettant le développement d'habiletés reliées à l'analyse ou à la pensée historienne (Boutonnet, 2013 ; Lévesque, 2011 ; Stephan, 2012).

### 5.1.2 La véracité du manuel

Dans le questionnaire, tout comme lors des entrevues, les élèves affirment avec fermeté que les ensembles didactiques (manuel et cahier) utilisés à l'école offrent un récit véridique. C'est un total de 88 % des élèves qui choisissent l'une ou l'autre des options suivantes lors du sondage : « un contenu véridique parce qu'il est appuyé par différents documents ou images » (69 %) ou « un contenu véridique » (19 %). Moins de six pour cent des élèves considèrent que le manuel reflète une opinion qui peut varier selon les auteurs. Ces données réaffirment donc la conclusion de Bain (2006), selon laquelle les élèves partagent l'idée que les manuels reflètent une vérité objective ; la très grande majorité des enseignants d'histoire partagent et renforcent d'ailleurs cette croyance (Loewen, 1996).

Le manuel posséderait un statut d'autorité dans la salle de classe et son contenu est peu remis en question (Apple et Christian-Smith, 1991 ; Clark, 2009). Les enseignants ne contestent pas vraiment ce statut puisqu'ils déclarent très rarement le critiquer ouvertement (Boutonnet, 2013). Lors de nos entrevues, six élèves ont été assez catégoriques à ce sujet : le manuel est véridique et se doit de l'être puisqu'il est utilisé à l'école. Les extraits suivants illustrent cette attitude : « Ben j'espère [qu'il est véridique] parce que sinon y a un problème » (Cyril), « Je me dis que si c'était pas véridique on y aurait pas accès en classe » (Julia), « je suis pas une experte [...] ; pour moi qu'est-ce que j'ai appris depuis les années que je vais à l'école [...] ça fait du sens [sic] » (Samantha).

Deux élèves affirment tout de même ne pas pouvoir savoir si le contenu est véridique, mais Coralie ajoute : « j'espère que oui (rire), si on le voit à l'école ». Samuel, féru d'histoire, prétend pouvoir comparer l'information qu'il trouve dans son manuel à ses recherches personnelles : « Ben la plupart des choses que j'ai vues genre j'en ai entendu parler souvent dans des documentaires ou dans des livres [...], je trouve c'est pas mal assez véridique ».

En entrevue, quelques élèves apportent plus de nuances à leurs propos. Pour les élèves, la présence de preuves est tout de même importante ; six d'entre eux spécifient qu'il est important que des sources d'époque entourent le texte principal afin de « prouver » la véracité du texte. Une des élèves explique (Patricia) que, lorsqu'elle voit « des extraits de traité, des paroles dites [ou] [...] des images », cela vient appuyer la véracité du texte. Un des élèves (Benoît) spécifie que l'enseignant doit démontrer que le contenu du manuel est vrai, en ajoutant des exemples supplémentaires dans les notes de cours, en allant sur « Google ou sur des sites de musées ». Une autre (Béatrice), dit aller souvent vérifier sur Internet, car elle a l'impression que le contenu du manuel et les éléments présentés par l'enseignante ne concordent pas. Elle cherche alors la « bonne » version des faits, mais elle ajoute que c'est possiblement parce qu'elle n'a « pas compris » et que ce n'est pas un problème lié à la véracité du manuel. Une élève insiste pour dire que le récit de son enseignante est beaucoup plus complet que celui du manuel : « [Elle ajoute] plus de citations, de personnes qui parlent puis comme pas seulement un texte raconté en histoire [...] mais, je sais pas comment l'expliquer, comme des témoignages pis des affaires de même » (Béatrice). Patricia fait aussi la distinction entre le contenu propre au féminisme dans le manuel et d'autres contenus. Selon elle, il est plus réaliste de croire que l'information sur le féminisme de l'époque contemporaine dans les manuels est véridique, en comparaison avec d'autres époques. Ainsi, elle explique que, comme les caméras existaient dans les années 1960, l'information est certainement plus près de la réalité que pour une autre époque où l'on se fierait simplement au « bouche-à-oreille ». Par ailleurs, elle précise que le récit ne pourra jamais être véridique à « 100 % ».

Une autre donnée intéressante est celle attribuée à la neutralité des textes du manuel. Dans le questionnaire, une majorité d'élèves (44 %) <sup>86</sup> répond que les contenus relatifs à l'égalité homme-femme dans les manuels sont présentés de manière « neutre », associant ainsi le manuel à une forme d'objectivité. Évidemment, une très grande partie des textes destinés au public scolaire est écrite de manière à ne pas laisser entrevoir la présence de récits contradictoires ; l'auteur ne parle pas non plus en son nom et n'utilise donc pas de pronom personnel, ce qui contribue à cette illusion de neutralité (Barton, 2011). En

---

<sup>86</sup> Ils sont 26 % à répondre que le manuel présente les féministes de manière positive, 6 % de manière négative, et 24 % déclare ne pas savoir quoi répondre.

entrevue, les élèves accordent beaucoup d'importance à cette neutralité et au fait de présenter ce qu'ils appellent « les faits » en opposition aux « opinions » (Benoît). Pourtant, confrontés à des extraits différents de manuels, ces derniers n'attribuent finalement pas la même « neutralité » à tous les textes, tel que nous le verrons dans la prochaine sous-section.

### 5.1.3 La confrontation de récits contradictoires

L'un des points saillants de notre entrevue, à partir de la présentation de l'inducteur, était de voir comment les élèves réagiraient à la présentation d'extraits de manuels portant sur un même sujet, mais comportant certaines divergences. Il faut noter ici, que tout comme pour la recherche de Porat (2006) ou de Hsiao (2005), les élèves n'étaient pas placés en situation authentique. En effet, il est peu commun pour les enseignants d'offrir aux élèves ce type d'activité. Néanmoins, malgré des tensions perceptibles avec leurs conceptions du manuel et leurs propres croyances concernant le féminisme et quoique les élèves n'aient pas l'habitude de s'interroger sur des récits contradictoires, nos résultats démontrent que plusieurs élèves ont été, dans une certaine mesure, capables d'identifier des biais dans le texte ou, tout au moins, d'envisager que les récits pouvaient différer sur des aspects spécifiques. Cet élément rejoint la recherche d'Epstein (1994), selon laquelle une majorité d'élèves du secondaire avaient discerné le biais conservateur des manuels états-uniens d'histoire.

Lors de la présentation de la première série d'extraits durant l'entrevue, nous avons demandé aux élèves s'ils croyaient que les textes offraient un portrait « neutre », « positif » ou « négatif » du féminisme. Seulement deux élèves ont alors affirmé que tous les textes étaient neutres. Pour les autres, des différences étaient perceptibles dans les choix des auteurs. Si les biais identifiés par les élèves n'étaient pas nécessairement ceux que nous avons distingués (surtout en termes d'agentivité, ce que nous étudierons plus en détail dans la section 5.3 de ce chapitre), cinq élèves ont identifié le premier extrait comme étant le plus neutre : « Je pense que le document un était plus neutre, on aurait dit qu'il expliquait, mais y disait pas genre si il était pour ou contre ça » (Jacynthe). Pour quatre élèves, le deuxième texte adoptait une posture positive envers le féminisme, car il présentait de façon plus claire les avancées pour les femmes à travers le siècle dernier. Fait surprenant pour

nous, cinq élèves ont qualifié le dernier texte de « négatif », puisqu'il présentait, selon eux, uniquement les « problèmes » liées à l'inégalité : « Le texte trois, ben on dirait que c'est plus péjoratif là, c'est plus une image négative sur les femmes » (Patricia). Il semblerait donc pour ces élèves qu'un texte qui serait plus neutre ne s'attarderait pas uniquement aux victoires ni aux problèmes.

Julia est l'élève qui a le plus développé sa pensée sur les différences entre les textes. Toutefois, elle ne voulait pas s'aventurer à qualifier officiellement les textes de négatifs ou de positifs, rappelant qu'elle les considérait, malgré tout, neutres :

« Je dirais que il y en a pas qui est négatif là, c'est plus neutre mais, ici, dans le premier c'est comme si ils disaient que le féminisme [...] on en n'a plus vraiment besoin parce que les droits sont acquis. Dans le deuxième ils disent quand même qu'on en a encore besoin parce que c'est pas tout ce qui est égal entre les hommes et les femmes mais ils précisent quand même que c'est en déclin le féminisme, que il y a moins de femmes qui veulent être féministes. Puis dans le troisième eux ils mentionnent vraiment genre, c'est comme si ils mentionnaient les raisons pourquoi on aurait encore besoin du féminisme aujourd'hui » (Julia).

Un élève (Benoît) mentionne que les textes de manuel n'adoptent pas un ton neutre lorsqu'il est question du féminisme. Ainsi, d'après lui, les manuels auraient un parti-pris en faveur du féminisme. Il pense d'ailleurs que les trois extraits présentés comportaient tous ce biais : « on voit juste des femmes comme des héros » (Benoît). Il note que son enseignant, à ce sujet, offre une autre interprétation et qu'il la partage avec ses élèves : « parce que lui son opinion, les féministes, ça comme, c'est passé »<sup>87</sup>. Benoît est par ailleurs le seul élève à avoir énoncé de façon assez explicite que le manuel d'histoire ne présentait qu'une version des faits, laquelle pouvait, par ailleurs, contredire celle de son enseignant :

« Le prof ce qu'il fait quand il nous explique [...], il l'explique sa version à lui et comment il l'interprète. [...] C'est plus personnalisé puis ensuite il nous démontre celle du livre. Comme ça on voit les deux puis si on n'en comprend pas une, on comprend l'autre. [...] Fait que là on a deux opinions, puis si on veut on pourrait en faire une troisième. Qui va être plus inter... qui va l'écart des deux » (Benoît).

Notons tout de même que, pour lui, les extraits de manuels étudiés lors de l'entrevue exposent tous une version semblable. Les discours contradictoires se retrouvent plutôt

---

<sup>87</sup> Une interprétation qui rejoint les résultats de deux enquêtes états-unienne par rapport à l'enseignement de l'histoire des femmes et du féminisme (Monaghan, 2014; Scheiner-Fisher et Russell, 2015).

ailleurs, à l'extérieur, dans le discours de son enseignant ou à travers les médias, et il accorde plus de crédibilité à ces dernières sources qu'aux manuels.

Si plusieurs élèves ont perçu des différences entre les extraits de manuels présentés (nous reviendrons sur ce sujet plus en détail lors du point 5.3 sur l'agentivité), ils n'ont pas contesté ouvertement le contenu, à une seule exception près, celle de Patricia. Celle-ci a été offusquée de lire, dans l'un des documents externes du troisième extrait de la première série, que les policières devaient faire preuve de sensibilité envers la communauté hassidique, et, s'il le faut, reléguer l'intervention à un collègue masculin. Elle s'est insurgée en disant :

« Je côtoie des femmes policières puis c'est complètement pas vrai, là. Leur place sont égaux [sic] pis elles ont pas vraiment à demander à une autre personne pour parler [...] parce que c'est du sexe contraire là. Je trouve ça un peu erroné [...] de dire les femmes policières devraient s'adresser à quelqu'un d'autre [...] c'est complètement stupide selon moi » (Patricia).

Au-delà des différences énoncées plus tôt quant à la « neutralité » des textes, les élèves, interrogés plus précisément sur les divergences entre les textes, n'ont pas insisté sur les différences d'interprétation, mais plutôt sur des éléments de contenu factuel. Deux élèves ont perçu l'ensemble des textes de la première série comme étant identiques. Toutefois, sept élèves ont expliqué que les textes se complétaient, mais ne se contredisaient pas. Si les manuels n'insistent pas sur les mêmes dates ou événements majeurs, ils sont tout de même, selon les élèves, très similaires dans leurs propos. Seule Julia a perçu les divergences dans les interprétations liées à la nécessité du mouvement actuel, mais, comme il a été expliqué plus tôt, elle n'a pas osé qualifier les propos des auteurs. L'analyse de cette situation rappelle que les élèves envisagent difficilement que les manuels puissent offrir des versions contradictoires, puisque cela entre en conflit avec l'idée qu'ils partagent très majoritairement au sujet de la véracité des contenus. Hsiao (2005) constatait que les élèves à qui elle avait présenté les extraits divergents de manuel se trouvaient dans une position inconfortable et cherchaient à atténuer cet inconfort par différents moyens. Porat (2006) ajoute que les élèves ont tendance à amenuiser les différences entre les textes afin que ceux-ci correspondent davantage à leurs croyances initiales. Nous avons observé cet élément de la médiation avec le manuel à plusieurs reprises au cours des entrevues. Par exemple, Samantha accordait plus de crédibilité au premier extrait puisqu'elle avait étudié en classe

l'un des documents iconographiques présents sur la page : « Je le connais, on l'a vu en classe » (Samantha). Lorsque confronté à des données qui ne correspondent pas à ses propres représentations, surtout dans le troisième extrait de la première série, Benoît évite de les inclure ou le fait très brièvement et sans commenter lorsqu'on lui demande d'expliquer ce qu'il vient de lire dans ses propres mots. Il ajoute par ailleurs qu'il n'a pas tout compris et qu'il n'est pas bon en histoire.

Dans le même ordre d'idées, en fin d'entrevue, cinq élèves prétendent que les lectures n'ont pas changé leur opinion du féminisme. Quatre élèves déclarent tout de même que les différents extraits de manuels les ont amenés à réfléchir à certains aspects des problématiques de genre, voire à changer leur opinion, mais ils cherchent parfois à déprécier la portée de ces changements. Par exemple, Samuel disait en début d'entrevue que le féminisme n'était pas nécessairement utile de nos jours, mais il a conclu son entrevue de la façon suivante : « Ben la seule chose que je trouve différente [par rapport au début de l'entrevue] c'est [que] je pense un petit plus mieux du mouvement [sic], comme je trouve qu'il est vraiment utile puisqu'il devrait rester encore pendant assez longtemps » (Samuel).

En fait, la lecture plus spécifique des entrevues à ce sujet (voir la section suivante 5.2) invite à croire que les extraits de manuels ont tout de même eu un impact sur certains élèves. Ces derniers ont néanmoins tendance à ne pas vouloir reconnaître d'emblée que leurs croyances aient pu évoluer. Nos observations intègrent bien les catégories établies par Porat (2006) par rapport à la médiation avec le manuel : lors de la lecture des différents extraits, les élèves avaient des attentes avant d'entamer les lectures (« *horizons of expectations* ») qui ont clairement influencé la manière d'interagir avec les extraits. Lorsque les textes ne parvenaient à combler ces attentes, les élèves ont souvent inconsciemment atténué les contradictions, que ce soit entre les différents extraits ou par rapport à leurs propres croyances, en comblant les absences du texte (« *gap in the text* »). Finalement, chacun des élèves est parti de l'ensemble des récits, de même que de son expérience, de sa compréhension des textes, de ses attentes et de ses connaissances antérieures pour offrir un nouveau récit original (« *narrative integration* »), même s'il n'en était pas toujours conscient.



Si nous avons observé un certain processus de médiation, il faudrait procéder à des entrevues plus longues et plus nombreuses afin de réellement parvenir à détailler les processus cognitifs utilisés par les élèves. En nous limitant à de courts extraits de manuels, nous n'avons pas pu observer tous les aspects ou toutes les étapes de la démarche et de l'exercice de la pensée historique. Des travaux plus en profondeur ou une instrumentation différente permettraient de confirmer ou de nuancer les résultats obtenus dans le cadre de cette thèse.

## **5.2 Les idées des élèves à propos du féminisme**

### 5.2.1 Un discours dominé par le droit de vote

Les données du sondage sont révélatrices : les réponses à une question portant sur les luttes féministes à travers l'histoire se rapportent surtout au droit de vote. Ce même aspect revient d'ailleurs très souvent dans les entrevues. Même si l'objectif de cette thèse n'était pas d'évaluer les connaissances factuelles des élèves à propos de l'histoire des femmes, les constats demeurent frappants : les élèves développent très rarement leur réponse au-delà du droit de vote ou de l'égalité générale (« égalité des sexes », « égalité homme-femme », « mêmes droits que les hommes »). L'analyse de la question huit du sondage démontre la domination du droit de vote dans les réponses des élèves : 71 % d'entre eux ont nommé ce droit. Dans 62 % des cas où ils nomment d'autres aspects des luttes féministes, le droit de vote arrive premier dans l'énumération. Près de neuf pour cent des élèves se sont aussi limités à ce seul droit. Bien qu'il n'y avait aucune limite de mots imposée, les explications des élèves sont très souvent superficielles, ne font pas appel au contexte ou aux causes et ne dépassent pas l'énumération, bien souvent très courte. Tout comme les élèves de la recherche de Colley (2015), ceux de cette recherche se sentent peu outillés pour répondre aux questions, et, en entrevue, plusieurs se bornent à préciser qu'ils n'y connaissent pas grand-chose et ne se sentent pas à l'aise avec le sujet, à l'exception du droit de vote.

La situation évoquée dans le paragraphe précédent a une conséquence importante. L'évènement ponctuel du droit de vote domine le portrait historique du féminisme que se font les élèves, et ce, jusqu'à éclipser les autres luttes féministes. En effet, les figures 6 et 7 (chapitre 4) montrent que les revendications touchant le contrôle des femmes sur leur

corps (contraception, avortement), de même que les luttes contre la violence et l'objectification, ont peu d'écho chez les élèves et qu'elles en ont encore moins chez les garçons. Ces luttes arrivent en effet en fin de peloton et moins de 4 % des élèves les nomment.

Certes, cette constatation renvoie au fait que l'histoire scolaire n'a toujours pas dépassé le stade d'histoire contributoire (Tétreault, 1986) pour ce qui est de l'histoire des femmes. Toutefois, nous croyons que l'enseignement continue d'accorder une plus grande importance aux événements politiques, même lorsque les programmes et les manuels ont évolué vers une plus grande intégration de l'histoire sociale (Scheiner-Fisher et Russell, 2015). L'importance accordée à cet événement dans la mémoire collective et dans l'enseignement influence certainement les élèves<sup>88</sup>. Par exemple, l'élève la plus ouvertement féministe de notre échantillon tient à préciser, lors de l'entrevue, que les luttes féministes autres que celle pour le droit de vote ne sont pas de la même importance : « Je dirais que les causes pour lesquelles les femmes se battent maintenant c'est plus [...] léger. Parce qu'avant on se battait admettons pour le droit de vote, [...] mais maintenant [...] les causes, c'est un peu genre moins sérieux » (Julia). À la question huit du questionnaire, une élève propose cette réponse : « Elles se sont battues pour leurs droits de travail, d'égalité et le plus important à mon avis c'est le droit de vote en 1940 » (cas 337, fille, école privée, Montréal).

Plusieurs didacticiens ont souligné que les enseignants insistent sur le droit de vote des femmes et limitent leur enseignement de l'histoire des femmes aux événements de nature politique (Barton, 2011 ; Monaghan, 2014, Salinas et coll., 2012 ; Sandwell, 2005 ; Scheiner-Fisher et Russell, 2015). Cela s'explique, tout au moins partiellement, par les choix curriculaires imposés dans les programmes de formation. Toutefois, les programmes actuels, du moins au Québec, n'accordent pas le monopole à ces éléments. Certes, le droit de vote constitue un « savoir essentiel » retrouvé à la fois dans le programme et dans la progression des apprentissages, mais d'autres droits, comme le droit à l'avortement, occupent une place équivalente (Brunet, 2013). Ce n'est pas le cas dans les réponses des

---

<sup>88</sup> Nous pensons ici entre autres aux nombreuses célébrations du 75<sup>e</sup> anniversaire du droit de vote des femmes, mais, il faut le rappeler, notre enquête a été effectuée avant celles-ci.

élèves, dans lesquelles prédomine largement le droit de vote. Nous émettons l'hypothèse que la familiarité des élèves avec ce droit n'explique pas tout et que l'enseignement, s'il n'est pas l'unique vecteur de transmission des savoirs historiques, joue un rôle dans la prépondérance d'un discours centré sur une trame politique, et plus spécifiquement sur le droit de vote. De multiples raisons peuvent expliquer que les enseignants négligent l'enseignement d'autres droits ou n'insistent pas de la même façon sur les autres aspects des luttes féministes. Dans un premier temps, les enseignants eux-mêmes soulignent leur manque d'assurance par rapport à l'histoire des femmes en général. Ils considèrent ne pas maîtriser suffisamment cet objet du fait du peu d'attention portée dans les cours disciplinaires destinés aux futurs enseignants dans les universités (Crocco, 1997 ; Crocco, 2006 ; Scheiner-Fisher et Russell, 2015). Deuxièmement, d'un point de vue plus pragmatique, les savoirs liés aux luttes féministes dits de la « deuxième vague » arrivent en fin d'année (en troisième secondaire) ou de chapitre (en quatrième secondaire), du fait qu'ils sont plus contemporains<sup>89</sup>. Plusieurs enseignants évoquent donc le manque de temps pour expliquer que ces sujets soient couverts plus rapidement, voire soient négligés<sup>90</sup>. Une troisième possibilité pourrait expliquer que le droit de vote soit couvert plus en profondeur que d'autres sujets. Selon Hess (2009), les enseignants ont tendance à évacuer les sujets controversés de la classe d'histoire. Le droit de vote des femmes étant depuis un moment déjà perçu comme un consensus social (et le reflet d'une société avancée), il est plus facile à aborder en classe que d'autres aspects pouvant être quant à eux plus controversés (féminisme radical, avortement, droits des femmes sur leur corps, stéréotypes de genre, etc.). Toutefois, cette hypothèse est à nuancer puisque des éléments indiquent plutôt le contraire. Comme Colley (2015) l'explique et comme nous l'avons observé dans les réponses de nombreux élèves, la lutte pour le droit de vote est décrite comme d'une importance historique majeure, alors que les autres luttes, lorsqu'elles sont évoquées, sont souvent associées au déroulement normal de l'histoire, à une évolution logique, et non pas

---

<sup>89</sup> À noter que les élèves rencontrés pour le questionnaire avaient déjà couvert l'ensemble de la matière sur les luttes féministes en troisième secondaire et pour au moins l'un des deux chapitres traitant de ce sujet en quatrième secondaire (Pouvoir et pouvoirs; Culture et mouvement de pensée). Lors des entrevues, l'ensemble des élèves avait terminé l'étude des connaissances consacrées aux luttes féministes pour le deuxième cycle du secondaire. Comme nous n'avons pas procédé à des observations en classe, il est impossible de savoir de quelle façon les enseignants ont abordé ces contenus ou le temps qui y a été dévolu.

<sup>90</sup> Les enseignants rencontrés en entrevue par Boutonnet (2013) attribuaient par ailleurs souvent un enseignement traditionnel et peu problématisé au manque de temps.

à une lutte : « les élèves ne voyaient pas les hommes et les femmes s’engageant dans les luttes pour l’égalité homme-femme comme participant à quelque chose de controversé » (Colley, 2015, p. 121)<sup>91</sup>.

Somme toute, au travers des réponses des élèves, nous observons le résultat d’un récit historique traditionnel qui focalise son attention sur les événements politiques. De surcroît, le fait que plusieurs luttes féministes soient présentées (ou perçues par les élèves) comme n’étant pas réellement des « luttes » favorise l’hégémonie du droit de vote comme élément central, sinon unique, du féminisme par les élèves. Qui plus est, comme nous le verrons au point 5.2.2, cela favorise la perpétuation d’un discours téléologique au travers duquel les luttes pour l’égalité homme-femme sont conçues comme achevées, sinon dépassées.

#### 5.2.2 Une lutte associée surtout à une autre époque ou à un autre lieu

Lorsque vient le temps d’analyser les liens que les élèves font entre les luttes féministes dans l’histoire et les luttes féministes actuelles, deux éléments se démarquent, et ce, tant dans le questionnaire que dans les entrevues. D’abord les élèves perçoivent une évolution fulgurante dans l’égalité homme-femme. Toutefois, cette évolution est dénuée de contextualisation ou de périodisation claires. Ensuite, un grand nombre d’élèves associe le mouvement féministe à une autre époque que la leur et limite la nécessité du mouvement actuel à d’autres espaces géographiques que le Québec.

Penchons-nous dans un premier temps sur la représentation ponctuelle que se font beaucoup d’élèves des luttes féministes. L’obtention du droit de vote (tel que présenté au point 5.2.1) occupe une part disproportionnée des réponses des élèves. Les élèves présentent parfois l’évolution du féminisme comme étant uniquement lié à cet événement ou encore comme étant très linéaire. Pour l’ensemble de la question huit du sondage, l’unique balise chronologique utilisée par les élèves est 1940 (par quatre élèves seulement). Les termes historiques qui pourraient permettre de situer les luttes féministes dans la durée comme « avant », « pendant », « après », « maintenant » sont peu utilisés par les élèves ou encore en opposant seulement l’« avant » à aujourd’hui. Cette difficulté a aussi été

---

<sup>91</sup> Traduction libre de : « They did not see the men and women advocating for equal gender rights as engaging in something controversial. » (Colley, p. 121)

observée par des chercheurs québécois dans le cas d'une étude qui amenait les élèves à réfléchir sur le contenu d'une fresque historique (Charland et coll., 2010)<sup>92</sup>. Voici quelques réponses représentatives de notre échantillon : « Les femmes se sont battues pour avoir le droit de vote au Québec et elles l'ont eu en 1940 » (cas 17, garçon, école privée, Montréal) ; « Au départ, elles se sont battues pour le droit de vote et voulaient occuper les mêmes postes que les hommes. Elles voulaient aussi une équité salariale à l'homme, [ce qui est] accompli aujourd'hui » (cas 39, garçon, école privée, Montréal).

Si cela n'était pas concrètement demandé par la question à développement du sondage (« pour quels droits se sont battues les féministes au Québec »), nous observons que les élèves ne mettent pas en contexte les luttes féministes, même en entrevue, lorsqu'ils en ont l'opportunité. Colley (2015) a constaté la même chose dans ses entrevues : les élèves discutent très rarement des raisons ayant mené les féministes à revendiquer des droits. Le féminisme est perçu comme un état de fait, presque comme une fatalité, ce qui n'est pas étranger à un enseignement de l'histoire insistant sur des bornes chronologiques fixes et non sur des explications dans la durée (Aldridge, 2006 ; Lee et Shemilt, 2009).

Trois extraits d'entrevue reflètent bien cela : « [Le féminisme] est moins présent qu'avant parce qu'avant les femmes avaient aucun droit, tandis que maintenant, c'est plus équitable envers les deux sexes » (Cyril) ; « [Quand je pense au féminisme], j'imagine des femmes, [mais] c'est plus genre vieux ce que j'imagine. Pis des revendications maintenant [...], il y en a encore, mais je trouve que c'est moins, ben c'est ben moins présent » (Jacynthe) et « En fait depuis les manifestations et tout ça, je trouve que cela a vraiment bien évolué, que les femmes sont rendues vraiment égales aux hommes, puis que c'est rendu bien. On est plus inférieures, [...] je penserais pas qu'il y ait encore des différences » (Samantha).

Une situation reliée à l'entrevue permet elle aussi d'illustrer notre propos. Deux élèves à qui nous avons présenté les extraits des manuels ont été incapables d'identifier des enjeux d'actualité liés à l'égalité homme-femme. Il leur apparaissait impossible d'envisager que des éléments présentés dans leur manuel d'histoire puissent se référer au présent. Pourtant,

---

<sup>92</sup> Cela rejoint aussi les résultats plus généraux d'une enquête britannique effectuée auprès d'élèves de niveau secondaire qui explique que les élèves éprouvent des difficultés avec l'explication des séquences chronologiques (bien plus qu'avec la connaissance des dates) (Blow, Lee et Shemilt, 2012).

plusieurs documents du troisième extrait de la première série s'intéressaient aux problématiques actuelles<sup>93</sup>. La réponse d'un élève à la question neuf du sondage est aussi particulièrement intéressante : « Actuellement, on entend beaucoup moins parler du féminisme tandis que dans le manuel j'ai l'impression que le féminisme est associé [sic] à une seule époque » (cas 266, garçon, école privée, Montréal).

Dans le questionnaire, c'est tout de même 62 % des élèves qui ont jugé que les luttes féministes actuelles étaient toujours pertinentes (question 6, voir la figure 5 de la page 110). À la question neuf, plus de la moitié des élèves ont semblé avoir une opinion positive du féminisme actuel. Néanmoins, l'analyse de cette question à développement révèle un portrait plus complexe et s'arrime plus avec ce qui a été constaté durant les entrevues. Notons d'abord que de tous les codes, celui qui rassemble le plus grand nombre de cas (31,2 %) exprime le caractère révolu des luttes féministes (« tout est acquis »). Un autre code très populaire a été celui insistant sur l'évolution très positive du féminisme à travers l'histoire (69 élèves ou 12 %). Ces deux aspects étaient d'ailleurs très souvent combinés dans les réponses, autant lors du questionnaire que durant l'entrevue, comme dans l'exemple suivant :

« Aujourd'hui il y en a beaucoup moins [de féministes], mais je le sais pas, on en voit plus beaucoup. Puis avant sûrement qu'on pouvait voir les femmes qui voulaient ça justement parce qu'elles avaient rien, rien, rien. Mais aujourd'hui puisque les femmes ont peut-être le deux tiers, comme je lisais dans un document, deux tiers à peu près du salaire des hommes, elles se plaignent moins et elles font avec » (Coralie).

Il est intéressant que Coralie relève ici une inégalité, tout en exprimant que les femmes sont moins militantes qu'auparavant, selon elle. Durant l'entrevue, la lecture de certains manuels a d'ailleurs semblé renforcer cette représentation, l'évolution de l'égalité homme-femme y étant présentée (surtout dans les deux premiers extraits de la première série) comme une série de victoires désormais acquises (voir la section 5.3). Après la lecture des extraits, Samuel explique ainsi : « ça montre justement les progrès du féminisme. Ça montre surtout qu'est-ce qu'elles ont passé au travers [sic] » (Samuel).

---

<sup>93</sup> Notons ici aussi que ces élèves n'avaient probablement pas développé de techniques de lecture des documents écrits et de contextualisation (des éléments liés à la pensée historique) puisqu'elles n'ont, à aucun moment, consulté les légendes des documents indiquant la date de création du document.

En entrevue, les élèves se réfèrent souvent à leur expérience personnelle afin d'exprimer que les luttes actuelles ne les touchent pas, comme dans les exemples suivants : « L'équité salariale ça me touche un peu moins parce que ça fait pas partie de notre quotidien moi je trouve, moi j'entends pas du monde [...] me dire comme "Ah?! je fais moins d'argent qu'un homme". Je trouve que c'est pu vraiment un sujet d'actualité » (Béatrice); « En ce moment je vis très bien avec mes amis et je me sens au même niveau de pouvoir et de chance pour avoir un avenir utile : une preuve, ma mère gagne plus que mon père » (Cas 458, fille, école privée, Montréal).

En définitive, les élèves, même s'ils perçoivent parfois des inégalités toujours existantes, ont tendance à faire peu de lien entre les luttes féministes étudiées dans le cadre de leur cours d'histoire et le féminisme actuel. Les luttes sont conjuguées au passé et les liens entre le passé, le présent et le futur sont très rarement visibles dans leurs réponses. C'est pourtant l'un des objectifs du programme actuel, et particulièrement de la troisième compétence, que d'amener les élèves à établir des éléments de changement et de continuité et à comprendre les réalités sociales dans une perspective citoyenne (MELS, 2006). Même confrontés à différentes versions à travers les extraits de manuels, les élèves ne sont généralement pas en mesure d'établir des liens dans la durée<sup>94</sup>. L'enseignement peut parfois être en cause ; que ce soit au travers des choix éditoriaux de certains enseignants<sup>95</sup> ou simplement par l'absence de problématisation des questions liées au genre dans la classe d'histoire. Or, si une majorité de futurs enseignants croient que les questions liées à l'égalité homme-femme devraient avoir une importance en classe, très peu d'entre eux considèrent que ces problématiques sont importantes dans leur vie personnelle et, pour la quasi-totalité d'entre eux, l'égalité homme-femme est acquise (Monaghan, 2014).

Un autre élément important identifié dans le questionnaire, mais de manière encore plus convaincante dans les entrevues, est la nécessité du féminisme à l'extérieur du Québec. Le plus souvent, les élèves expliquent cette nécessité en opposition à la situation québécoise. Ce sont 13,7 % des élèves qui ont souligné l'importance des luttes féministes ailleurs qu'au Québec à la question neuf du sondage, de même que quatre des neuf élèves

---

<sup>94</sup> Nous verrons toutefois qu'une certaine conscientisation s'est opérée chez quelques élèves (voir 5.2.4).

<sup>95</sup> Rappelons par exemple le cas de Benoît, en entrevue, qui expliquait que son enseignant affichait ouvertement ses réticences par rapport au féminisme; voir aussi l'étude de Scheiner-Fisher et Russell (2015).

rencontrés à l'entrevue. Voici un exemple révélateur : « Au Québec ça va bien, mais c'est pas partout que ça va bien. Fait que si nous on peut montrer l'exemple pour les autres endroits ben je trouve que le féminisme a encore sa place » (Patricia).

Deux autres exemples de réponses permettent aussi de faire le pont avec d'autres aspects mentionnés précédemment dans la discussion (importance du droit de vote, périodisation fixe). La deuxième citation vient en outre appuyer une conclusion de Colley (2015), selon laquelle les élèves ont des difficultés à percevoir les revendications pour l'égalité homme-femme comme ayant été un terrain de confrontations et de controverses, du moins pour les États-Unis, et, dans notre cas, pour le Québec :

« Les femmes au début avaient vraiment aucun choix, aucune liberté disons, elles devaient rester à la maison, s'occuper des enfants c'était leur boulot, puis [...] il y a pas longtemps de ça, je sais pas exactement, je crois que c'est 1940 [...], il y a quelques évolutions là-dedans puis je crois qu'encore aujourd'hui y a des inégalités, mais c'est quand même moins [...] que plusieurs pays dans le monde » (Coralie).

« Les féministes du Québec se sont battues entre autres pour obtenir le droit de vote. Bien que ce soit un droit difficile d'obtenir [sic], je ne crois pas que les féministes du Québec aient lutté d'arrache-pied comme celles d'autres pays qui avaient à peine le droit à la vie. Bref, je trouve que les féministes du Québec sont parties d'un niveau assez bon d'égalité en comparaison d'autres pays [...] » (cas 336, fille, école privée, Montréal).

Nous constatons aussi que les élèves, à quelques exceptions près, ont eu autant de difficulté à situer « l'ailleurs » par un repère géographique explicite que par des repères temporels. Ceux qui le font mentionnent le Moyen-Orient, l'Afrique et l'Asie. Notons aussi que certains spécifient plutôt que les inégalités persistent « dans d'autres religions » ou « dans la religion musulmane ». Si les explications des élèves demeurent très générales, nous voyons tout de même ici le résultat d'une tendance associant les inégalités de genre surtout au monde musulman et, dernièrement au Québec, au port du voile islamique (Dumont, 2010).

Le portrait n'est pas reluisant pour ceux qui espèrent une relève du mouvement féministe au Québec : les élèves font peu de lien entre les luttes pour l'égalité dans l'histoire et les problématiques de genre actuelles. En combinant les réponses obtenues dans plusieurs questions du sondage de même que lors des entrevues, nous constatons que de nombreux élèves associent le mouvement féministe à une époque révolue ou qu'ils



considèrent que le féminisme est utile uniquement à l'extérieur des frontières québécoises. Néanmoins, comme nous le verrons au point 5.2.3, ce n'est qu'une minorité d'élèves qui s'aventure sur le terrain de l'antiféminisme.

### 5.2.3 Stéréotypes de genre et antiféminisme

Plusieurs recherches touchant à l'éducation ou aux études féministes ont noté que des adolescents et jeunes adultes tendaient à perpétuer, dans leur discours sur le féminisme, des stéréotypes de genre et des préjugés sur le féminisme (Bushman et Lenart, 1996 ; Conseil du Statut de la femme, 2009 ; Guindon, 1996 ; Levstik, 1998 ; Opériol, 2013 ; Rudman et Fairchild, 2007 ; Williams et Wittig, 1997). Nous avons remarqué une réticence des élèves à s'identifier au mouvement féministe (voir point 5.2.5) et certains élèves ont jugé pertinent de mentionner qu'il existait des préjugés négatifs sur les féministes et que ces dernières étaient mal perçues en général (trois pour cent des répondants au sondage). Ce fut le cas lors de l'entrevue de Coralie, au moment où nous lui avons demandé d'expliquer ce qu'était le féminisme : « Les féministes c'est un peu porté à être un mot péjoratif, mais en réalité c'est pas péjoratif du tout, c'est juste affirmer que les femmes ont le droit aux mêmes choses, aux mêmes droits en fait que les hommes [...] » (Coralie). Une autre élève, Patricia, note aussi que de s'associer au féminisme peut provoquer des remarques désobligeantes à l'école, de la part de ses camarades de classe, généralement des garçons.

Des éléments présents dans les réponses de certains élèves sont aussi dignes de mention et tendent à démontrer que l'image du féminisme demeure associée à plusieurs stéréotypes. Colley (2015) note que l'image que les élèves choisissent le plus souvent pour représenter ce qu'est, selon eux, une féministe est celle de la femme jetant son soutien-gorge aux poubelles lors du concours Miss America. Cette association n'a pas été énoncée par les élèves lors de notre enquête. Une seule fois dans le questionnaire avons-nous retrouvé la référence au mythe « de la bruleuse de brassière » et c'était afin de distinguer ce supposé type de féminisme avec celui d'aujourd'hui : « Je trouve aussi que leurs façons

de ce [sic] battre pour ce qu'elles veulent est plus subtile et délicate [sic] : elles ne brûlent plus leurs soutien-gorge pour se faire entendre » (cas 40, fille, école privée, Montréal).

Au moment de la comparaison des différents extraits de manuels, lors de l'entrevue, plusieurs élèves ont exprimé que les deux premiers textes de la première série représentaient davantage leur idée du féminisme que le troisième. Non seulement ces deux extraits insistent-ils sur une évolution linéaire des droits des femmes, mais ils tendent à décrire le féminisme actuel comme étant dépassé ou beaucoup moins nécessaire. Par ailleurs, les élèves disent rejeter le troisième extrait puisqu'il ne présente pas des « victoires », mais seulement des problèmes, ce qui ne correspond pas à leur idée du féminisme.

Les élèves rencontrés semblent par ailleurs associer la militance féministe aux femmes seulement. Lors de l'entrevue, Béatrice utilisait le pronom féminin « elle » pour parler du Dr Mogentaler. Lorsque nous lui avons mentionné que ce médecin était un homme, elle était surprise qu'un homme ait pu lutter pour le droit à l'avortement. Lorsqu'elles sont interrogées sur une définition d'une féministe en entrevue, huit des neuf élèves ont entamé leur définition par « une femme ». Les élèves rencontrés par Colley (2015) ont d'ailleurs eu plusieurs difficultés avec un document iconographique représentant des hommes manifestant en faveur de l'égalité homme-femme : « Même confrontés avec une preuve que des hommes avaient agi en faveur des droits pour les femmes (avortement), les élèves étaient confus puisque cela était en contradiction avec leurs idées de la masculinité et des rôles sociaux de genre » (Colley, 2015, p. 135)<sup>96</sup>.

Le stéréotype qui ressort le plus des discours des élèves est celui d'un féminisme « extrémiste » qui est, dans bien des cas, placé en opposition avec un féminisme considéré comme acceptable. De la sorte, si les commentaires totalement antiféministes sont peu nombreux dans notre échantillon, plusieurs réponses d'élèves incluent des traces des discours antiféministes relevés dans l'espace médiatique par plusieurs recherches féministes (Blais et Dupuis-Déri, 2008 ; Descarries, 2005). C'est 11,9 % des élèves qui ont inclus dans leur réponse l'exagération des demandes des féministes (ou de certaines

---

<sup>96</sup> Traduction libre de : « Even when confronted with evidence that “men” acted in favor of women’s rights through the abortion photograph, there was confusion over how this interacted with gender roles and the power of masculinity ».

féministes). Quant à 8,3 % des élèves, ils ont indiqué que le féminisme (ou un certain type de féminisme) prônait la supériorité des femmes sur les hommes.

Dans cinq pour cent des cas, la réponse des élèves n'était que partiellement antiféministe, c'est-à-dire qu'elle se trouvait en cooccurrence avec un code associé à un élément positif envers le féminisme (de la catégorie « le féminisme est encore nécessaire », voir tableau X à la page 117)<sup>97</sup>. Comment expliquer cette situation? Généralement, ces élèves diront qu'ils perçoivent un certain féminisme comme étant positif, tout en condamnant un autre type de féminisme, qui lui irait « trop loin ». Voici quelques exemples typiques : « il arrive parfois que certaines (pas toutes) féministes aillent trop loin » (cas 435, garçon, école privée, Montréal); « Je trouve [que le féminisme] est mal représenté par certains extrémistes » (cas 464, fille, école privée, Montréal) et « À mon avis, le féminisme actuel est toujours important puisque l'égalité homme-femme n'a pas pleinement été atteinte. Ainsi, il a encore raison d'être même si certaines féministes vont trop loin » (cas 511, fille, école privée, Québec).

L'explication offerte par les élèves pour justifier leur position est souvent inexistante. Même en entrevue, ils ont de la difficulté à exprimer ce qu'ils entendent par « aller trop loin » ou par « extrême ». Samuel explique rapidement sa réticence par rapport à un certain type de féminisme « violent », mais avoue lui-même ne pas trop savoir ce qui est extrême :

« Ouais parce que y a comme des fois y va y avoir des manifestations qui vont aller comme à l'extrême genre ils vont aller jusqu'à faire parfois du vandalisme ou genre comme aller trop violemment comme à place de juste genre faire des manifestations pacifistes » (Samuel).

Cette distinction entre le « bon » féminisme et le « mauvais » féminisme n'est pas nouvelle dans les discours officiels. Déjà au début du XX<sup>e</sup> siècle, Mgr Paquet opposait un féminisme acceptable à un féminisme condamnable : le premier ne dérange pas et respecte la « nature » des femmes ; le second exige et revendique sur la place publique (Cliche, 1989). Dans une analyse historique et sociologique du mouvement féministe, Nicole Laurin-Frenette (1981) souligne aussi que les pouvoirs n'ont consenti à la participation publique des femmes que lorsque celle-ci favorisait la conservation de l'ordre social et

---

<sup>97</sup> 29 cas pour le code « les féministes exagèrent » et dans 28 cas pour « les féministes veulent la supériorité ».

d'un certain idéal de féminité. Force est de constater que cette idée se retrouve aussi dans les conceptions du féminisme (ou des féminismes) de nombreux adolescents.

Plus récemment, la couverture médiatique des actions de certains groupes féministes tels que les FEMEN tend elle aussi à favoriser cet antagonisme tel qu'illustré dans la réponse suivante<sup>98</sup> :

« Le seul féminisme actuel que je vois est celui à la télévision, qui montre des féministes extrémistes (celles qui ne porte [sic] pas de chandail). L'idée que je me suis faite avec le temps est que les féministes sont prêtes [sic] à tout pour avoir des droits. Mais je me demande franchement pourquoi est-ce qu'elles luttent » (cas 537, fille, Québec, école privée).

Les réponses unilatéralement antiféministes, malgré leur faible nombre, demeurent préoccupantes. De nouveau, la récupération d'éléments se retrouvant dans l'espace médiatique est visible :

« L'égalité des sexes... Elle est atteinte il est temps de changer les choses, le féminisme n'a plus de raison d'être, de nos jours le mouvement à évoluer [sic] en ce que les internautes appellent le féminisme, les femmes qui adhèrent à se [sic] mouvement veulent que les femmes soient [sic] au-dessus des hommes car l'inverse fut un jour vrai... » (cas 491, garçon, école privée, Québec).

L'animateur états-unien Rush Limbaugh a popularisé l'association de termes comme « fascistes » ou « nazis » au mouvement féministe (Faludi, 1991), laquelle association se retrouve depuis quelques années au Québec, particulièrement dans certains médias comme les radiopoubelles, très populaires à Québec (Dupuis-Déri, 2013).

En entrevue, seul Benoît a exprimé haut et fort son opposition au mouvement féministe. Ses propos, souvent énoncés à l'aide d'un ton provocateur, reprennent essentiellement des éléments communs de l'antiféminisme. Benoît dénonce les demandes des féministes comme étant « de trop » puisque l'égalité est plus qu'acquise, selon lui. Il prend l'exemple de la violence conjugale envers les hommes et d'un double standard qui accepterait la violence envers les hommes, tout en condamnant celle envers les femmes. L'argumentation de Benoît se limite à ces éléments et au fait que les féministes « en veulent toujours plus ».

---

<sup>98</sup> Dans le questionnaire, trois élèves ont mentionné (de manière négative) implicitement ou explicitement les actions de ce groupe.

Les représentations du féminisme chez les adolescents rencontrés sont empreintes de plusieurs éléments décrits dans notre problématique (voir point 1.1.1), ce qui rappelle la pertinence de notre recherche. Les élèves sont influencés par les discours caractéristiques retrouvés, entre autres, dans les médias, mais souvent reproduits en salle de classe, que ce soit dans les manuels ou dans le récit offert par l'enseignant. Rappelons cependant qu'au questionnaire, une majorité d'élèves a dit avoir une opinion positive du féminisme. À la question six (choix multiples), 62 % d'entre eux qualifiaient les luttes pour l'égalité d'homme-femme de toujours pertinentes. Si une analyse plus détaillée de leurs réponses (question à développement et entrevue) révèle un portrait moins reluisant, nous avons observé, lors de l'entrevue, une conscientisation par rapport à quelques problématiques liées au genre.

#### 5.2.4 Une certaine conscientisation

L'un de nos objectifs était de voir si la présentation et la confrontation de différents récits sur l'histoire du féminisme amèneraient les élèves à adopter un point de vue plus critique par rapport aux enjeux féministes. En nous fiant uniquement à leurs affirmations en fin d'entrevue (voir point 5.1.3), nous serions tentée de conclure que non. En effet, cinq élèves déclarent n'avoir aucunement modifié leur opinion de départ à la suite des lectures et les quatre autres s'efforcent de minimiser l'impact de l'activité, tout en admettant avoir réfléchi à certains enjeux.

Pourtant, il apparaît que, durant les lectures, plusieurs élèves ont réagi assez vivement à certains extraits ou documents. C'est particulièrement le cas pour les questions reliées à l'avortement (deuxième extrait de la première série), de même que pour plusieurs enjeux relevés dans les documents du troisième extrait de la première série.

Samantha, Béatrice et Patricia ont défendu le droit à l'avortement après les lectures. Patricia était étonnée de constater que cette bataille avait perduré jusqu'aux années 1980 et même au-delà puisqu'elle associait cette lutte à un passé beaucoup plus lointain. La violence conjugale a aussi fait réagir les six élèves de sexe féminin rencontrés : « la violence conjugale, c'est comme vraiment beaucoup pis c'est vrai en plus, c'est grave ! » (Béatrice). En fin d'entrevue, Samantha a noté que les luttes étaient toujours nécessaires

puisque des droits comme l'avortement n'étaient pas nécessairement acquis et qu'il demeurerait un risque de les perdre. Patricia a aussi terminé l'entrevue en disant : « la place de la femme au Québec, c'est pas comme je pensais. Je pensais que c'était plus égal pis ben, selon le manuel, c'est faux [...]. Je me sens un peu plus révoltée, une fois que j'ai lu les textes ». Mentionnons ici que, tout comme dans notre analyse du questionnaire, l'avortement et la violence conjugale ont surtout fait réagir les filles ; les garçons n'ont pas semblé se sentir touchés par ces questions (voir figure 7, p. 115).

Cyril est le seul élève de sexe masculin à avoir réagi plus fortement à la lecture de certains extraits. À la lecture du troisième extrait de la première série, il s'est dit attristé de lire que les stéréotypes de genre affectent autant les femmes. En fin d'entrevue, même s'il déclare ne pas avoir changé d'opinion, il explique que le mouvement féministe est toujours nécessaire en raison de questions évoquées dans les lectures, comme l'anorexie et la boulimie.

Benoît, malgré ses réticences évidentes et se souciant toujours lors des lectures de ne pas se laisser influencer, a tout de même souligné, à la lecture du troisième extrait de la première série, que les femmes demeuraient minoritaires en politique.

Certes, une entrevue de courte durée effectuée dans un contexte de recherche n'offre qu'un potentiel de conscientisation mineur. Les quelques exemples évoqués ici indiquent toutefois, à l'instar de plusieurs recherches sur l'enseignement de l'histoire des femmes et du féminisme (Colley, 2015 ; Doyle, 1998 ; Kohlmeir, 2006 ; Kreydatus, 2008 ; Levstik et Groth, 2002), que les élèves réfléchissent davantage aux questions de genre lorsqu'ils sont confrontés à ces questions et sont appelés à développer leur pensée critique à l'aide d'habiletés liées à la pensée historique.

#### 5.2.6 Le sentiment d'appartenance au mouvement féministe

Lors d'une analyse par thématisation, se perdent parfois des réponses qui recèlent une richesse mésestimée. En classant les réponses par code et catégorie, nous avons l'impression d'avoir négligé le message que certains élèves avaient voulu passer. En nous inspirant de la recherche de Lévesque, Croteau et Gani (2015) sur le sentiment d'appartenance à la communauté franco-ontarienne, nous avons tenté de discerner, à la

question neuf du sondage et en entrevue, les élèves qui se définissaient comme féministes et de comprendre leurs motivations, des aspects en partie délaissés par l'analyse très systématique effectuée précédemment. De même, nous avons voulu voir si ces élèves partageaient une compréhension plus développée des luttes féministes à travers l'histoire (question huit) et s'ils effectuaient des liens concrets entre le passé et le présent.

Nous avons conservé les réponses correspondant aux critères suivants : l'élève affirme, à l'aide d'un pronom personnel (je, nous) son identification au mouvement féministe (1) et argumente en faveur du féminisme (2). Quinze réponses à la question neuf correspondaient à ces critères (moins de trois pour cent de notre échantillon). Parmi ces dernières, toutes, à une exception près, ont été énoncées par des filles. En entrevue, une seule élève (Julia) s'identifie comme féministe.

Observons plus en détail deux de ces réponses.

« Le féminisme actuel est souvent perçu négativement, plusieurs croient que les féministes sont celles qui croient en la supériorité des femmes, ce qui est faux. Un ou une féministe est quelqu'un qui croit en l'égalité entre les hommes et les femmes. Même si l'on ne l'observe pas toujours, je crois que le féminisme est encore nécessaire, l'égalité des femmes n'est pas totalement acquise. Encore aujourd'hui, des postes de travail sont considérés seulement pour les hommes, et les femmes sont mal vues en le faisant. Encore aujourd'hui, les femmes ne peuvent pas porter les vêtements qu'elles veulent, sans se faire porter de jugement, car elles doivent se couvrir. Encore aujourd'hui, les jeunes filles aux écoles publiques [sic] n'ont pas le droit de mettre de camisoles ou de shorts, car cela risque de déranger les garçons. Ce sont quelques exemples minimes, mais assez gros pour démontrer que la société d'aujourd'hui a besoin du féminisme » (cas 314, fille, école privée, Montréal).

« Je pense qu'il y a une certaine montée du féminisme et que cela doit continuer. Mais la plupart des gens (incluant même des femmes) ont soit de très mauvaises valeurs en étant contre le féministe [sic] ou ne savent pas en quoi consiste celui-ci. Il est énormément important que nous nous battions pour nos droits sans se faire marcher dessus par ceux qui souhaite [sic] voir la femme moins forte que ce qu'elle est. Il est important de ne plus être qu'associé [sic] au physique, de pouvoir espérer voir une femme présidente sans se faire rire au nez en exprimant cette idée, de souhaiter voir le jour ou [sic] le corps d'une femme sera à cent pour cent le sien, et que nous pourrions être considérées égales aux hommes. Nous devrions apprendre ce qu'est une personne féministe dans les écoles au lieu de seulement raconter qui elles sont dans les livres d'histoire comme si tout cela n'est qu'histoire ancienne. Je me considère parmi le faible nombre de féministes : une personne qui croit en l'égalité sociale, politique et économique des sexes » (cas 274, fille, école privée, Montréal).

Les deux réponses présentées ici sont de loin les plus étayées à la question neuf. Elles comprennent une certaine part de liens entre les problématiques actuelles et les luttes féministes dans l'histoire. Dans la première réponse par exemple, notons la répétition des termes « encore aujourd'hui ». Dans la deuxième réponse, la phrase suivante exprime bien plusieurs aspects évoqués dans notre thèse : « nous devrions apprendre ce qu'est une personne féministe dans les écoles au lieu de seulement raconter qui elles sont dans les livres d'histoire comme si tout cela n'est qu'histoire ancienne ». La complexité et la profondeur de ces deux réponses ne reflètent pas totalement l'intégralité des réponses des élèves s'identifiant comme féministes, qui demeurent généralement moins exhaustives.

Ainsi, ces réponses ne sont pas automatiquement liées à une plus grande compréhension des luttes dans le passé<sup>99</sup>. Nous retrouvons tout de même, parmi ces élèves, une proportion beaucoup plus importante que pour l'ensemble de l'échantillon qui cite les droits suivants<sup>100</sup> : éducation (quatre élèves), représentation politique (quatre élèves), avortement (deux élèves), liberté vestimentaire (deux élèves), contraception et liberté sexuelle (cinq élèves), lutte contre l'objectification (trois élèves).

Tout comme dans l'étude de Lévesque, Croteau et Gani (2015), nous constatons donc que les élèves démontrant une appartenance à un groupe utilisent un éventail plus large de connaissances reliées à l'histoire de ce groupe. Les réponses de ces élèves à la question huit comportent généralement une variété plus importante de droits et, dans huit cas sur quinze, ceux-ci dépassent les droits politiques pour inclure les éléments mentionnés plutôt se rattachant davantage à l'histoire sociale.

Par contre, comme dans l'échantillon général, les élèves se déclarant féministes établissent rarement des liens concrets entre le passé et présent. Le fait que nous ayons séparé les questions liées aux luttes dans le passé (question huit) et dans le présent (question neuf) n'est peut-être pas étranger à cette situation. À l'entrevue, Julia a elle aussi éprouvé

---

<sup>99</sup> Sept réponses, soit 47 % des répondants répondant à nos critères à la question neuf, se limitent au droit de vote, à l'égalité salariale ou à l'égalité générale dans leur réponse à la question huit.

<sup>100</sup> Les droits nommés ici sont tous nommés en très faible proportion dans l'échantillon global. À titre d'exemple, c'est moins de 6% des élèves qui citent le droit à l'éducation, alors que dans l'échantillon s'identifiant au féminisme, c'est 27 %. Quant à la lutte contre l'objectification, les trois élèves l'ayant mentionné adoptent un discours féministe. Pour des comparaisons avec l'ensemble des droits cités, consulter le tableau IX (page 111).



des difficultés à faire des liens entre des éléments des luttes féministes qu'elle considérait comme des acquis (le droit de vote, le droit à la représentation politique, le droit à l'avortement) et des luttes selon elle bien différentes de ce qu'elle considère être des enjeux féministes propres à la société actuelle (combat des stéréotypes, lutte contre la culture du viol).

Si très peu d'élèves se sont rattachés personnellement au mouvement féministe durant notre enquête, leurs réponses méritaient tout de même, nous croyons, ces brèves explications qui pourraient faire l'objet d'une recherche plus poussée dans un futur travail. Il serait intéressant, par exemple, de comparer le manque d'intérêt des jeunes pour le féminisme à d'autres causes. Une récente recension des écrits souligne qu'en matière d'engagement social, les jeunes ont tendance à se rattacher à des causes pour lesquelles ils sont conscientisés (importance de l'école), qui les affectent personnellement ou pour lesquelles une implication mène à un gain personnel (Mondor, Boily et Comeau, 2014). Une analyse visant à comprendre les processus de conscientisation en lien avec l'engagement social serait donc de mise. Dans la prochaine section de notre discussion, nous verrons que le concept d'agentivité permet de porter un regard différent, mais lui aussi très riche, sur les résultats du questionnaire et du sondage.

### **5.3 L'agentivité**

#### 5.3.1 L'agentivité des femmes dans les récits d'élèves

Le concept d'agentivité a été étudié dans des recherches sur les manuels (par exemple, Éthier, 2000 ; Lefrançois et coll., 2011), mais n'a trouvé aucun écho dans les recherches québécoises s'intéressant aux élèves en didactique de l'histoire. À ce titre, notre recherche est donc pionnière. Nous établirons des liens entre nos résultats et des enquêtes canadiennes et états-uniennes auprès d'élèves touchant à la question de l'agentivité et souhaitons que cette tentative de mieux comprendre les idées des élèves à propos du rôle des agents historiques en inspirera d'autres dans le monde francophone.

Dans le questionnaire soumis aux élèves, une question proposait trois choix aux élèves quant à l'agentivité des femmes (voir figure 4, p. 109). La conquête des droits pour l'égalité homme-femme pouvait ainsi être associée au travail des groupes féministes (1),

aux décisions gouvernementales (2) ou au changement des mentalités (3). À cette question, les élèves ont attribué fortement l'agentivité aux féministes (65 %). Les deux autres options ont été moins populaires : l'évolution des mentalités a été choisie par 29 % des élèves et les décisions gouvernementales, par six pour cent des adolescents interrogés. Ces résultats peuvent à première vue paraître surprenants et contraires à des recherches sur la compréhension de l'agentivité par les élèves (voir entre autres : Colley, 2015 ; Peck et coll., 2011). Nonobstant cette analyse fragmentaire basée sur une seule question à choix multiples, l'étude de la question huit du sondage (à développement) et des entrevues mène à un examen beaucoup plus approfondi de la question qui permet cette fois plusieurs rapprochements avec des études homologues sur le sujet. Nos pistes d'interprétation apportent du reste plusieurs éléments originaux. Comme dans le quatrième chapitre, nous soulignons ici les obstacles à la compréhension de l'agentivité relevés dans les récits des élèves (voir tableau I au chapitre 2).

La formulation de la question huit du sondage pouvait encourager les élèves à répondre à l'aide d'une forte agentivité (« Pour quels droits se sont battus les féministes au Québec ? »). C'est ce qu'un certain nombre d'élèves a fait en amorçant leur réponse par « les femmes » ou « les féministes ». La réponse suivante en est un exemple :

« À travers le temps, les demandes des féministes ont changé. Par exemple, il y a eu le droit de travailler puis l'égalité des salaires. Elles ont fait des demandes tout aussi judiciaire [sic] (au gouvernement) que personnelle [sic] (à la population). Elles voulaient de nouvelles lois pour les aidé [sic] à ne plus être discriminées, mais elles voulaient aussi que la mentalité des gens change. Elles demandaient non seulement d'être reconnues au niveau gouvernemental, mais aussi dans les cœurs et les valeurs de gens » (cas 6, fille, école privée, Montréal).

Cependant, très peu de réponses se sont avérées aussi détaillées. Une majorité d'élèves a répondu en adoptant un style énumératif sans utiliser une phrase complète. Ils sont aussi nombreux à avoir adopté un récit passif où l'évènement semble agir plutôt que les êtres humains : « L'obtention du droit de vote, l'égalité des salaires et l'apparition dans le marché du travail » (cas 74, fille, école privée, Montréal). Cette formulation rappelle celle utilisée par des élèves rencontrés par Peck et coll. (2011). Elle se rapproche aussi de la trame narrative généralement adoptée par les manuels scolaires (Paxton, 1999).

Nos résultats rejoignent aussi partiellement les résultats d'une recherche de Barton (1997), effectuée auprès d'élèves du primaire. Ceux-ci n'attribuaient pas l'agentivité aux institutions (gouvernements) ni aux structures (mentalités, contexte), mais bien à une poignée de personnages célèbres. Dans le cas de nos répondants, les personnages célèbres n'ont aucunement été mentionnés dans les réponses à développement, ni même en entrevue (sauf, comme nous le verrons, après la lecture du manuel), car les élèves, de leur propre aveu, ne connaissent pas vraiment de grands personnages féminins<sup>101</sup>.

Nous constatons par ailleurs, comme Barton (1997 ; 2012), que l'absence de contextualisation dans les récits d'élèves prouve des lacunes au niveau de la compréhension de l'agentivité. Ainsi, les élèves proposent le plus souvent une vision ponctuelle et simpliste des luttes féministes. Comme mentionné à plusieurs reprises dans ce chapitre, le droit de vote domine leur conception de ces luttes. Qui plus est, l'agentivité des femmes dans l'histoire semble se limiter à quelques moments clés (périodisation fixe) ou à des aspects très limités (par exemple, le travail ou le salaire).

Le déficit de connaissances en matière d'histoire des femmes se traduit aussi par l'absence de prise en compte des contraintes sociales et de l'opposition auxquelles les féministes ont dû faire face (Colley, 2015 ; Crocco, 2006). Dans leur récit, les élèves se limitent à des repères chronologiques flous (« avant » et « après »), qui tendent à linéariser les luttes féministes et à minimiser leur portée. Les élèves insistent sur les gains qui apparaissent comme inéluctables et irrévocables, ce qui ne favorise pas la compréhension des concepts de changement et de continuité historique (Seixas, 1993).

Les données des entretiens sont encore plus riches. Les élèves que nous avons rencontrés attribuent d'abord l'agentivité aux féministes, mais, de la même manière que dans la question écrite, offrent un portrait simplificateur des luttes pour l'égalité. À la lecture des manuels, plusieurs aspects faisant obstacle à leur agentivité semblent intégrés par les adolescents. Le récit des extraits de la première série de notre inducteur (voir annexe 3) apparaît renforcer certaines de leurs croyances par rapport aux rôles des femmes

---

<sup>101</sup> Ce qui rejoint les études sur le peu de connaissances historiques des élèves en ce qui concerne l'histoire des femmes, et qui notent que ceux-ci sont incapables de nommer des femmes célèbres dans l'histoire alors qu'ils réussissent à nommer des hommes (Repoussi, 2005; Rouquier, 2003; Sadker et Zittleman, 2009).

dans l'histoire. Parmi ces obstacles, nous notons le récit téléologique, la victimisation, et les grands personnages.

En début d'entrevue, le récit adopté est similaire à celui produit dans le cadre du questionnaire. À l'exception de Julia, qui élabore légèrement plus sur l'histoire du féminisme, les huit autres élèves décrivent une évolution vers l'égalité exempte de contraintes et surtout centrée sur le droit de vote. Lorsque nous avons demandé aux élèves de reformuler les extraits de manuels de la première série, ils ont repris de manière générale le propos des auteurs et ont donc répété les obstacles à la compréhension de l'agentivité. Dans plusieurs cas, nous croyons que cela a raffermi leurs représentations initiales plutôt que de les faire évoluer. Les élèves ont repris le discours téléologique du premier extrait, et du deuxième, dans une moindre mesure : « Maintenant, le féminisme est moins... Elles [...] se sentent moins obligées d'affirmer, de défendre leurs droits que avant, à cause que maintenant ça a changé » (Cyril) ; « Aujourd'hui les femmes ne ressentent plus le besoin de dire que elles doivent être égales parce que c'est déjà fait » (Samantha) ; « Il y avait des revendications pour être plus égales genre après la guerre [et] maintenant on ressent moins le besoin de l'affirmer parce qu'on le sent qu'on est plus égales avec les hommes » (Jacynthe).

Nous retrouvons à nouveau la séparation quelque peu réductrice entre l'« avant » et l'« après » qui oppose le passé injuste à l'époque actuelle égalitaire et idéalisée. Les élèves perçoivent les femmes dans le passé comme des victimes alors qu'ils semblent incapables de voir les iniquités toujours présentes, surtout si le manuel confirme leurs croyances : « Puis au début, les femmes, il faut qu'elles restent comme à la maison puis après ça on voit qu'elles vont travailler puis qu'elles ont plus de droits là » (Jacynthe). Cette conviction est si forte chez deux élèves que les documents contemporains inclus dans le troisième extrait et traitant d'enjeux actuels ne peuvent, selon elles, qu'être liés au passé. Jacynthe qualifie d'ailleurs ce texte d'incomplet selon elle puisqu'il ne parle pas de « quand c'est devenu égal ». Ce constat recoupe celui de Fink et Opérial (2010) sur les perceptions de l'esclavagisme et du racisme chez les élèves suisses.

Grant (1999) a constaté que l'enseignement traditionnel tendait à conforter les élèves dans leur représentation fataliste de l'histoire. Ces derniers sont peu portés à envisager que

le cours de l'histoire aurait pu être différent si les acteurs avaient pris d'autres décisions. Par contre, en mettant en place un protocole de recherche faisant place, entre autres, à des reconstitutions et à des jeux de rôles, les élèves ont dépassé cette représentation de l'histoire et ont fait davantage de liens avec le présent. Cela nous porte à croire que des approches utilisant les habiletés de la pensée historique permettraient de contrecarrer la « conception monocausale et linéaire de l'histoire » généralement retrouvée dans les manuels (Lefrançois, Éthier et Demers, 2011, p. 76).

Nous avons aussi remarqué que les élèves, dans leur reformulation, sont portés à insister sur les grands personnages dont il est question dans les extraits. Quatre élèves nomment le Dr Morgentaler dans leur résumé du deuxième texte ; il devient alors l'acteur principal des luttes pour le droit à l'avortement, ce qui nous apparaît nuire à l'agentivité collective des femmes. De même, Louise Arbour et Julie Payette, présentes dans les documents iconographiques du deuxième extrait, occupent une place importante dans la reformulation de deux élèves. Initialement, les élèves ne nommaient pas de personnages historiques féminins dans leurs explications<sup>102</sup>, mais ils le font après la lecture du manuel. Nous interprétons cette situation en lien avec l'habitude des élèves à repérer les grands personnages, exercice qui est souvent attendu d'eux (Boutonnet, 2013). Cette posture contribue à renforcer un récit scolaire construit autour de grandes figures présentées de manière quasi-héroïque (Aldridge, 2006 ; Barton, 2012, Peck et coll., 2011).

Si les manifestations de recul critique par rapport aux textes du manuel sont peu nombreuses, elles demeurent intéressantes à analyser. Une élève offre un certain détachement par rapport à la version offerte par les deux premiers manuels. Sans critiquer ouvertement le texte, son résumé des extraits laisse percevoir une distanciation devant le discours téléologique : « Ils sont comme en train de dire que l'égalité entre les hommes et les femmes est acquise aujourd'hui » ; « Ça dit que maintenant c'est moins radical qu'avant, qu'avant les femmes se battaient plus pour leurs droits que maintenant genre, que ça concerne moins les femmes, que ça les préoccupe moins » (Julia). L'adolescente explique ensuite que ce n'est pas faux, mais que cela fait référence à un élément seulement, celui du

---

<sup>102</sup> À l'exception – pour ce qui est des luttes féministes contemporaines – de l'actrice britannique Emma Watson, nommée par une élève en entrevue et deux élèves dans le questionnaire. Elle constitue, par conséquent, le seul exemple d'agentivité individuelle utilisé par les élèves *avant* la lecture du manuel.

travail salarié ; et que l'égalité n'est pas acquise dans d'autres sphères, tel que l'indiquent les documents variés contenus dans le troisième extrait.

Deux élèves, pour des raisons différentes, critiquent l'homogénéisation des femmes, dans le deuxième extrait de la première série. Béatrice trouve qu'il englobe toutes les femmes dans une catégorie « militante », un portrait qui n'est pas conforme, selon elle, à la réalité : « C'est vrai qu'ils vont se battre, mais c'est comme pas juste ça qu'ils font de leur vie » (Béatrice). Benoît, de son côté, s'oppose à un récit qui, d'après lui, ferait de toutes les féministes « des héroïnes nationales » (Benoît). De surcroît, il dénonce le contenu du troisième extrait qui porte selon lui à croire que toutes les femmes sont des victimes (victimisation et homogénéisation).

Dans le prochain point, nous verrons que la comparaison de deux extraits, plus courts et spécifiquement sélectionnés en fonction du rôle attribué aux femmes dans les changements historiques, a permis à certains élèves de pousser plus loin la confrontation des récits, et, par le fait même, d'appuyer de façon plus critique leurs réflexions par rapport à l'agentivité.

### 5.3.2 La compréhension de l'agentivité proposée par le manuel

Afin de mieux évaluer la compréhension de l'agentivité chez les élèves, nous avons proposé à l'entrevue une deuxième série d'inducteurs comprenant cette fois deux brefs passages de manuel traitant du féminisme dans les années 1960 (voir annexe 3). Ces passages ayant été choisis en raison des différences marquées sur le plan de l'agentivité, nous avons voulu voir si des élèves de quatrième secondaire étaient en mesure de percevoir le rôle accordé par chacun des auteurs aux femmes et aux féministes. Nous avons demandé aux élèves de relever les différences dans la formulation des deux extraits. Nous cherchions à voir s'ils étaient capables de distinguer des obstacles nuisant à l'agentivité des femmes dans l'une ou l'autre des deux trames narratives (pour la liste des obstacles à la compréhension de l'agentivité, voir tableau I, page 36).

Sur les neuf adolescents rencontrés, cinq ont repéré des différences marquées dans la formulation générale des deux textes ; deux ont relevé peu de différences et deux n'ont perçu aucune nuance entre les deux extraits.

Après la discussion sur les deux extraits, nous avons demandé aux élèves de choisir le texte le plus « complet » et le plus « réaliste » selon eux. Cinq élèves ont préféré le deuxième extrait, soit celui accordant une agentivité plus importante aux femmes. Quatre des cinq répondants ayant fait ce choix se trouvent parmi les élèves étant les plus habiles à détecter les différences en fonction de l'agentivité. Cyril et Patricia, par exemple, expliquent que le deuxième texte, plus « élaboré », leur permet de comprendre mieux le rôle actif des « associations féministes » alors que le premier texte insiste sur les changements de lois et n'offre pas aux femmes la place qui devrait leur revenir.

Un élève a indiqué qu'il ne pouvait pas faire un choix puisque les deux textes offraient, selon lui, la même information et la présentaient sensiblement de la même manière. Finalement, trois élèves ont préféré le premier extrait, mais pour des raisons différentes. Samantha et Béatrice ont choisi le premier texte parce qu'il était plus court et « allait l'essentiel » tandis que Julia, qui a identifié dans le premier texte une agentivité plus faible pour les femmes, favorisait tout de même ce dernier parce qu'il montrait clairement « l'évolution » et « les victoires » des combats féministes. D'après elle, le deuxième passage ne faisait que présenter les luttes sans s'intéresser aux résultats de celles-ci.

Intéressons-nous maintenant aux obstacles plus spécifiques contenus dans les extraits de la deuxième série. Trois obstacles ont été repérés par les élèves. Premièrement, Jacynthe et Benoît identifient nettement l'obstacle des grands personnages. Benoît explique que le premier extrait ne « démontre l'apport politique [que] d'une seule personne importante, Claire Kirkland-Casgrain [...] puis on dit que c'est elle qui a apporté le gros changement ». Deuxièmement, Coralie perçoit bien la différence entre le premier texte et le deuxième quant à l'agentivité des femmes, en identifiant par la même occasion l'obstacle de l'entité impalpable se trouvant dans le premier extrait :

« Ben ici ils parlent vraiment beaucoup des femmes dans le deuxième. [...] Ils vont parler plus que les femmes veulent vraiment avoir leurs droits, [...] on dirait qu'elles vont aller se battre là, on va les voir (rire)! Puis dans le un [premier extrait], c'est plus en général, ils parlent [...] du gouvernement. » (Coralie).

Finalement, Patricia est particulièrement critique de l'homogénéisation des femmes dans le premier texte : « Il est écrit « les femmes », on dirait que c'est une définition là [...]. On parle que, dans le fond toutes les femmes c'est des féministes [...], mais c'est pas vrai.

Puis je suis sûre que comme au Québec il a aussi des hommes qui prônent le féminisme » (Patricia). Elle nuance toutefois son propos par la suite puisqu'elle trouve la première phrase du deuxième extrait dérangeante, mais pour la raison opposée : « je trouve ça un peu bizarre qu'on dise « certaines choisissent de faire valoir » comme si certaines femmes disaient : « Ah ! Moi je veux être inférieure à l'homme » ».

Ces quelques citations et le fait qu'une majorité des élèves rencontrés ait démontré des aptitudes permettant de différencier les textes en fonction de l'agentivité attribué aux femmes prouvent que ce type d'exercice n'est pas futile. D'autres recherches portent aussi à croire que la réflexion sur l'agentivité des différents acteurs historiques permet aux élèves de développer leur esprit critique (Barton, 2012 ; Colley, 2015 ; Damico et coll., 2008 ; Goldberg et coll., 2006).

Il faut toutefois nuancer en rappelant que quatre élèves n'ont peu ou pas identifié les différences d'agentivité entre les textes. Les hypothèses pour expliquer leurs difficultés sont multiples. D'une part, nous n'avons aucune donnée à propos des capacités en lecture des élèves rencontrés. Or, cet aspect a pu jouer dans leur compréhension des textes et des questions, particulièrement complexes en sciences humaines (Martel, 2009). D'autre part, il faut rappeler que les habiletés liées à la pensée historique, comme celles permettant la comparaison de deux récits historiques, ne sont encore que très rarement pratiquées en classe (Boutonnet, 2013). Les élèves ont donc peu de chance de s'exercer et ce n'est que par la pratique répétée que ces habiletés peuvent être perfectionnées (Lee et Ashby, 2000). Les élèves ont aussi tendance à percevoir le manuel comme véridique et à la limite dogmatique (comme nous l'avons étudié au point 5.1). Ils étaient ici confrontés à des questions bien différentes de ce qui leur est généralement demandé en classe d'histoire et qui les ont possiblement rendus inconfortables (Lesh, 2011). Par conséquent, ils n'ont pas été en mesure de pousser leurs réflexions vers des aspects discordants.

L'agentivité était l'un des concepts centraux de cette thèse. L'utilisation du manuel a servi d'inducteur pour amener les élèves à réfléchir au rôle des femmes dans l'histoire. Mais le concept peut être présenté de plusieurs manières : par exemple, par le décodage de documents iconographiques (Charland et coll., 2010 ; Colley, 2015 ; Stephan, 2012), au travers de discussions et de débats (Brunet, 2015a ; Heimberg et Opériol, Kohlmeir, 2006 ;



Kreydatus, 2008 ; Opériol, 2014) ou encore par des recherches historiographiques (Levstik et Groth, 2002 ; Salinas et coll., 2012). Les possibilités sont multiples. Elles rappellent toutes la motivation qui guide ce travail depuis les toutes premières pages : engager les enseignants et leurs élèves dans des apprentissages de qualité en lien avec les rapports de genre dans l'histoire, les amenant ainsi à dépasser les lieux communs qui caractérisent un enseignement plus traditionnel.

## **Conclusion**

À travers cette thèse, nous avons mieux voulu comprendre comment les élèves travaillaient avec le manuel d'histoire, et ce, en prenant pour exemple leur compréhension de l'histoire du féminisme et du rôle des femmes dans les récits proposés par les manuels d'histoire nationale. Dans cette conclusion, nous résumerons d'abord le contenu des différents chapitres de ce travail ; puis, nous discuterons des retombées scientifiques et sociales de nos résultats. Enfin, nous suggérerons des perspectives de recherche qui permettraient de pousser encore plus loin la réflexion sur l'intégration de l'histoire des femmes et du féminisme en classe d'histoire.

### **Rappel des chapitres**

Dans la problématique, nous défendons l'idée qu'il est important, sinon nécessaire, d'offrir aux jeunes, en classe d'histoire, des outils afin de développer leur esprit critique. Cela s'applique particulièrement à des questions trop souvent ignorées, comme la place des femmes dans l'histoire et les enjeux liés à l'égalité des sexes. Le contexte québécois, et plus largement occidental démontre que ces problématiques sont toujours d'actualité et que les attaques envers les mouvements féministes, nombreuses dans l'espace médiatique, semblent influencer les adolescents. Par ailleurs, le programme d'histoire nationale actuel, au deuxième cycle du secondaire, ne paraît pas répondre concrètement à ce problème, et ce, malgré ses prétentions originales. La révision en cours du programme, suite à des débats ayant fait peu mention de la place des femmes, ne semble pas, à première vue, offrir un terrain favorable à un changement positif en ce sens. Cette démarche a d'ailleurs été entreprise avant même de connaître les effets réels de la réforme initiale du programme mis en place depuis 2006. Nous souhaitons donc apporter une contribution aux recherches en didactique de l'histoire visant à mieux décrire comment les élèves comprennent certaines notions historiques et comment ils travaillent à partir du matériel didactique généralement utilisé en classe d'histoire, c'est-à-dire le manuel, toujours prisé par une majorité d'enseignants du secondaire. Nos objectifs, tels qu'énoncés dans ce premier

chapitre, sont les suivants : (1) décrire les usages déclarés du manuel par les élèves, (2) brosser un portrait des conceptions du féminisme chez les jeunes de quatrième secondaire, (3) observer la médiation des élèves avec le manuel lorsqu'ils sont confrontés à des discours contradictoires, (4) évaluer la capacité des adolescents à comprendre l'agentivité des femmes dans les récits historiques et finalement (5) voir si le développement d'habiletés liées à la pensée historique permet aux élèves d'aiguiser leur esprit critique.

Ce programme ambitieux a permis de délimiter les aspects à approfondir dans le deuxième chapitre. Le cadre conceptuel est divisé en quatre parties : l'enseignement de l'histoire des femmes et du genre ; l'agentivité ; la pensée historique et la médiation avec le manuel. Les recherches s'étant intéressées aux femmes dans l'enseignement de l'histoire dressent un portrait sombre, particulièrement en ce qui a trait à leur présence dans les manuels. L'apport du concept de genre a poussé certaines de ces enquêtes plus loin, permettant de percevoir comment les récits historiques traditionnels perpétuent les inégalités et souvent les stéréotypes de genre. Peu d'études ont toutefois observé réellement les effets de ces discours sur les élèves. Le concept d'agentivité vise à mieux expliquer comment les élèves interprètent les rôles accordés aux femmes dans les récits historiques. À ce titre, notre recension de nombreux écrits, autant en didactique qu'en histoire des femmes, a permis de délimiter les obstacles les plus importants dans les récits nuisant à la compréhension du rôle actif joué par les femmes dans l'histoire (grands personnages, périodisation fixe, entité impalpable, récit téléologique, victimisation, récit passif, homogénéisation, « nous » exclusif, idéalisation). Nous nous sommes ensuite tournée vers la pensée historique. En effet, nous voulions voir si des études récentes en didactique de l'histoire apportaient des pistes de solutions aux obstacles identifiés précédemment. En d'autres mots, si ceux-ci pouvaient être dépassés par le développement d'habiletés propres à la pensée historique. Si les études ne sont pas unanimes à ce sujet, et surtout presque inexistantes en ce qui touche le genre en histoire, plusieurs recherches offrent des pistes prometteuses. Afin de refléter la réalité scolaire dans laquelle le manuel occupe toujours une place prépondérante, le concept de médiation s'est imposé. En éclairant la relation complexe que les élèves entretiennent avec le manuel, il permet en effet de lier les concepts étudiés au préalable au travail avec le manuel d'histoire. Les interactions analysées par

quelques chercheurs tendent à démontrer que les élèves sont loin d'absorber intégralement le contenu des manuels, mais qu'ils sont aussi peu amenés à le critiquer.

C'est donc guidée par ces différents concepts que nous avons réfléchi à une méthodologie (chapitre 3) s'accordant à nos objectifs. Cette étude de cas exploratoire se divise en trois étapes. D'abord, par une analyse du contenu des manuels d'histoire, nous avons délimité les extraits à présenter aux élèves dans le cadre des entrevues. Ces passages de texte ont été sélectionnés en fonction de leurs aspects contradictoires (afin d'observer le recours aux habiletés de la pensée historique) de même que leurs disparités en ce qui touche l'agentivité des femmes dans l'histoire. Ensuite, afin de mieux caractériser les conceptions du manuel, du féminisme et de l'agentivité des élèves de quatrième secondaire, nous avons proposé un questionnaire. Celui-ci comprend des questions à choix multiples en plus de deux questions à développement, permettant une analyse plus en profondeur des différents aspects. Finalement, l'étape la plus importante de notre collecte de données est l'entretien avec inducteur auprès d'élèves de quatrième secondaire. Durant l'entrevue, en plus de revenir sur leurs réponses du sondage, les élèves sont invités à lire des extraits de manuel, à les comparer et à les commenter ; permettant d'observer la médiation entre l'élève et les contenus proposés. Malgré la variété des outils, quelques limites sont inhérentes à nos choix méthodologiques. D'une part, l'activité proposée en entrevue ne se déroule pas en contexte authentique. Le fait de rencontrer les élèves individuellement, à l'extérieur du contexte de classe, permet toutefois d'aller chercher certaines dimensions qui auraient été plus difficiles à évaluer autrement. D'autre part, notre échantillon ne peut être qualifié de généralisable puisqu'il n'est pas représentatif de l'ensemble de la population scolaire québécoise. Néanmoins, le grand nombre de répondants au sondage, la profondeur et la richesse des données récoltées en entrevue de même que la triangulation des données entre les outils de collecte, permettent de réduire cette limite et, nous croyons, d'offrir un portrait relativement réaliste des conceptions des élèves québécois.

Le quatrième chapitre présente l'ensemble de nos résultats des trois étapes : l'analyse des manuels ayant permis le choix de l'inducteur, les données recueillies avec le questionnaire et finalement, le résumé de chacune des entrevues. Des tableaux et graphiques accompagnent le texte afin d'offrir une vue d'ensemble des données relatives aux différents éléments étudiés.

Dans le cinquième et dernier chapitre, les données présentées au quatrième chapitre sont discutées sous trois angles : le manuel, le féminisme et l'agentivité. Nous proposons alors de comparer nos résultats avec des études similaires en plus de mettre en relief des éléments plus originaux qui susciteront la réflexion et encourageront la poursuite de recherches futures. Nous considérons avoir atteint nos objectifs et ainsi contribué à une meilleure compréhension des phénomènes étudiés, tout en alimentant la conversation plus globale sur l'importance du genre dans l'enseignement de l'histoire.

### **Retombées scientifiques et sociales**

À la fin du premier chapitre, nous anticipions plusieurs retombées pour cette thèse. À la lumière des résultats analysés, les grands thèmes présentés lors du chapitre cinq – le manuel, le féminisme et l'agentivité – contribuent tous à enrichir les connaissances scientifiques dans le domaine de la didactique de l'histoire, mais peuvent aussi susciter l'intérêt de spécialistes en études féministes de même qu'en histoire. Nous faisons le choix de ne pas diviser les retombées scientifiques et sociales puisque nous croyons qu'à bien des égards, elles se rejoignent.

Intéressons-nous dans un premier temps à l'utilisation du manuel par les élèves. Il faut souligner que dans la majorité des écoles visitées, le cahier d'exercices, publié plus récemment par les maisons d'éditions québécoises en raison de la mise en place de la Progression des apprentissages (MELS, 2011), est l'outil de prédilection et il fait office de manuel<sup>103</sup>. Les résultats au sondage et à l'entrevue dévoilent un portrait assez uniforme des modalités d'usage du cahier et du manuel. À l'évidence, les élèves l'utilisent très majoritairement d'une manière conventionnelle : repérage d'informations historiques liées aux contenus à apprendre, lecture, surlignage, étude en vue des évaluations de connaissances. Les élèves ne remettent pas en question le contenu des outils didactiques ni le récit proposé par l'enseignant : ils associent les savoirs scolaires à une vérité neutre, objective et quasi dogmatique. En entrevue, un seul des neuf élèves rencontrés (Benoît) a

---

<sup>103</sup> Notons ici que les cahiers, contrairement aux manuels, n'ont pas été approuvés par le Bureau d'approbation du matériel didactique. Leur popularité, aussi évoquée dans la recherche de Boutonnet (2013), est surtout reliée aux arguments de vente des maisons d'éditions qui vantent la conformité à la Progression des apprentissages.

évoqué le fait que son enseignant invite les élèves à critiquer le récit proposé du manuel. Bien entendu, si les élèves ne sont jamais amenés à interroger la trame historique, pourquoi le feraient-ils ? Nous ne remettons pas en question l'importance d'acquérir une base factuelle de connaissances historiques ; mais présenter l'histoire comme consensuelle et incontestable a des effets pervers. Nous avons d'ailleurs démontré, avec l'analyse de quelques segments de manuels portant sur l'histoire du féminisme, que les récits proposés diffèrent, et parfois de façon appréciable. Les auteurs ne font pas les mêmes choix, ne présentent pas la même version de l'histoire et n'accordent pas la même importance au rôle historique des femmes. En s'exerçant à analyser, à comparer ou à relativiser les récits historiques (et cela ne se limite évidemment pas au manuel), les élèves développent leurs habiletés à décoder et à discriminer les informations. Ce type d'habiletés est du reste hautement transférable à leur vie quotidienne. Pensons par exemple aux sources d'informations auxquelles ils sont exposés à travers, entre autres, les réseaux sociaux et Internet.

L'exercice proposé en entrevue a permis d'observer la médiation avec le manuel. Malgré des résultats mitigés, qui peuvent s'expliquer tant par les difficultés de lecture que par le fait que les élèves n'étaient tout simplement pas habitués à ce genre d'activité de réflexion, nous évaluons tout de même avoir amené plusieurs élèves à faire appel à leurs capacités critiques. Par le recours à des exposés contradictoires, un des aspects importants de la pensée historienne, certains d'entre eux ont été en mesure de percevoir des différences dans les récits. Qui plus est, lors de la présentation de la deuxième série d'inducteurs, ils sont plus de la moitié à avoir adopté une perspective critique par rapport aux récits ; ils ont aussi été capables d'identifier les différences en fonction de l'agentivité accordée aux femmes. Nous croyons que puisque les extraits étaient plus courts, et que nos questions étaient plus précisément dirigées vers la formulation de l'agentivité, les adolescents étaient davantage en position d'exercer des habiletés reliées à la pensée historienne.

Ces constats nous amènent à soutenir un usage critique du matériel didactique et des récits historiques, tout en gardant en tête les nombreuses contraintes associées au contexte scolaire. Parmi celles-ci, les lacunes de la formation initiale et continue en enseignement, le manque de temps, les difficultés de lecture des élèves, la sanction reliée au cours de quatrième secondaire (examen ministériel), la culture scolaire incitant à la reproduction des

méthodes considérées comme « ayant fait leurs preuves », encouragent peu les enseignants à s'aventurer vers la pratique de ces habiletés critiques (Lefrançois et Éthier, 2012). Néanmoins, nous espérons que des recherches comme celles-ci pourront amener, ne serait-ce que certains enseignants, à réexaminer leurs pratiques ou à proposer, même de manière ponctuelle, des exercices encourageant la pensée historique.

Nos résultats confirment plusieurs éléments préoccupants par rapport aux conceptions des luttes féministes par les adolescents : les discours médiatiques, souvent empreints d'antiféminisme, exercent une influence visible sur leurs représentations de ce mouvement. Les stéréotypes et les clichés associés au féminisme discréditent les actions féministes contemporaines. En combinant ce message à un enseignement des luttes féministes lui aussi trop souvent simplificateur, les jeunes Québécois n'ont que peu d'occasions de développer un portrait réaliste des luttes pour l'égalité homme-femme. Ils ne sont pas portés à faire des liens entre le passé et le présent et à vouloir prendre la parole pour dénoncer des inégalités toujours patentes. Cette recherche atteste donc de l'importance de prendre en compte les questions de genre dans l'enseignement de l'histoire afin de permettre aux élèves de développer une meilleure compréhension des luttes féministes dans la durée. Les quelques réponses d'élèves s'identifiant en tant que féministes, malgré leur faible nombre, démontrent qu'une meilleure connaissance de l'histoire des femmes entraîne souvent une empathie plus grande pour les luttes actuelles.

Finalement, l'étude du concept d'agentivité invite selon nous à réfléchir collectivement au supposé « récit national » de l'histoire québécoise. Rappelons que les nombreux débats autour du programme d'histoire nationale ont ravivé la ferveur des partisans d'une histoire-récit. L'idée même qu'une « trame narrative commune » puisse exister et, du coup, être enseignée à titre de base identitaire, contrevient à toutes les pistes évoquées dans cette thèse afin d'améliorer l'enseignement de l'histoire. Déjà, la Progression des apprentissages avait fait reculer les possibilités d'étudier les questions de genre en classe d'histoire (Brunet, 2013). Comment envisager alors que le retour à une trame narrative unique évacuant la problématisation puisse permettre aux élèves de dépasser les obstacles identifiés à maintes reprises dans cette thèse ? Cela nous apparaît improbable sinon impossible. Pour amener les élèves à considérer les rapports sociaux genrés dans toute leur complexité historique, l'étude de l'histoire doit promouvoir une

réflexion critique par rapport aux rôles accordés aux différents acteurs historiques et cela passe, entre autres, par la confrontation des récits.

### **Perspectives de recherche**

Si nous estimons avoir atteint nos objectifs, il n'en reste pas moins que de nombreuses avenues de recherche prometteuses demeurent inexplorées. Nous proposons ici quelques perspectives, qui, évidemment, sont loin d'être exhaustives. Nous émettons tout de même le souhait qu'elles inspireront des enquêtes subséquentes en contexte scolaire.

À plusieurs reprises, nous avons souligné des lacunes importantes au niveau des connaissances des enseignants pour tout ce qui touche l'histoire des femmes et encore plus le concept de genre. Il serait selon nous plus que légitime de porter un regard critique sur la formation enseignante et plus particulièrement sur les cours disciplinaires destinés aux futurs enseignants d'histoire. Comment demander, en effet, aux enseignants d'intégrer ces notions à leurs cours alors qu'eux-mêmes n'ont jamais été mis en contact, ou si peu, avec l'histoire des femmes ou du genre ? Il serait tout aussi intéressant de proposer à de futurs enseignants ou à des enseignants le même type d'exercice qui a été soumis aux élèves dans le cadre de cette thèse. Nous en savons en effet très peu sur les conceptions du féminisme des enseignants et sur leur interaction avec les contenus des manuels.

La médiation avec les contenus des manuels scolaires gagnerait à être étudiée dans différents contextes. Nous avons choisi de partir des luttes pour l'égalité homme-femme. Les sujets possibles sont innombrables, mais nous semblent surtout pertinents lorsqu'ils sont liés à une question socialement vive. S'ils permettent de voir comment les élèves négocient les contenus en fonction de leurs conceptions antérieures, ils invitent aussi à porter un regard sur l'engagement des élèves par rapport à des enjeux contemporains et à mieux comprendre s'ils sont en mesure de faire des liens entre le passé et le présent.

Les recherches sur la pensée historienne foisonnent présentement en didactique de l'histoire au Québec comme ailleurs. Si la nôtre n'apporte qu'un mince éclairage par rapport au potentiel de ce type d'habiletés chez les élèves, la multiplication de recherches permettra d'évaluer avec plus de justesse le potentiel et les limites de l'utilisation de démarches socioconstructivistes en classe d'histoire. Nous nous sommes concentrée sur



certain aspects précis de la pensée historique (la corroboration des récits contradictoires, l'agentivité) et nous en avons esquissé d'autres (l'empathie historique, la contextualisation). Toutefois, autant ces aspects méritent d'être étudiés à nouveau à l'aide de méthodologies diverses, autant d'autres éléments, particulièrement concernant la démarche liée au développement de la pensée historique, doivent être davantage analysés afin d'établir un portrait plus complet. Seul un corpus plus large de résultats empiriques pourra encourager les enseignants à renouveler leurs pratiques afin de permettre des apprentissages plus significatifs chez leurs élèves.

À la veille d'un autre remaniement du programme d'histoire nationale au Québec, une recherche plus historique nous semble à propos. Il serait important de considérer l'évolution de la place accordée aux femmes de même qu'au concept de genre, dans les programmes québécois à travers le temps. La multiplication des recherches en histoire des femmes et du genre dans les départements d'histoire depuis les années 1960 se traduit-elle, dans les programmes scolaires, par une meilleure représentation du rôle des femmes dans l'histoire ? Les changements au niveau des postulats pédagogiques lors des différentes réformes ont-ils une influence sur l'intégration des questions de genre ? L'évolution est-elle linéaire ?

Le concept d'agentivité peut lui aussi, selon nous, être exploré afin de mieux mettre en lumière le potentiel émancipateur de la classe d'histoire. Ainsi, un enseignement faisant place à une agentivité plus grande des opprimés de l'histoire (entre autres des femmes) permet-il aux élèves de se percevoir eux-mêmes comme acteurs sociaux ? En amenant les élèves à réfléchir davantage de manière critique aux luttes sociales dans la durée, peut-on favoriser une meilleure compréhension des ruptures, mais aussi des continuités à l'intérieur de ces luttes ? Devient-il alors possible pour les élèves de choisir d'agir, dans le présent, sur les inégalités sociales ?

Nous voilà arrivés à la toute fin de cette thèse. Nous l'avons entamée avec l'espoir qu'elle ferait réagir et qu'elle amènerait des pistes de réflexion, mais aussi de solutions, vers une meilleure intégration du genre en classe d'histoire. Nous la terminons avec le sentiment d'un devoir accompli au niveau scientifique certes, mais avec l'ambition de faire connaître nos résultats au-delà des murs universitaires. Déjà, cet automne, la rencontre avec

des enseignants d'histoire lors du congrès de la SPHQ<sup>104</sup> (Brunet, 2015) a été une occasion d'amener notre problématique sur le terrain et la réponse des participants a été plus que positive. Nous souhaitons aussi participer aux débats touchant l'enseignement de l'histoire au Québec, qui, avec le renouvellement du programme d'histoire nationale, ont connu une résurgence, mais qui continuent malheureusement à tourner autour des mêmes sempiternels arguments. Il est grandement temps de faire évoluer ces débats, et nous avons la conviction que les enjeux féministes doivent faire partie de cette discussion, qui par ailleurs, doit déborder du seul cours d'histoire nationale. En effet, même si notre étude portait sur le programme d'histoire de deuxième cycle du secondaire, la question de la place du genre se pose à tous les niveaux scolaires et va au-delà des programmes d'histoire.

Nous considérons que l'étude historique offre un terrain de choix pour la conscientisation ; de nombreuses luttes féministes trouvent d'ailleurs leurs racines à même cette réappropriation de l'histoire, qui, pendant trop longtemps, a relégué les femmes à des rôles secondaires sinon inexistants. Nous renouvelons donc avec ardeur notre engagement à partager cette recherche et à sensibiliser non seulement le milieu scolaire, mais aussi à interpeller la collectivité à l'importance d'une éducation citoyenne en vue d'une plus grande égalité homme-femme.

---

<sup>104</sup> Ce congrès avait cette année pour thème le 75<sup>e</sup> anniversaire du droit de vote des femmes au Québec.

## Références

- Afflerbach, P. et Vansledright, B. A. (2001). Hath! Doth! What? Middle Graders Reading Innovative History Text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 696-707.
- Alejandro, R. (1993). *Hermeneutics, Citizenship and the Public Sphere*. Albany, NY: University of New York State Press.
- Aldridge, D. P. (2006). The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, Jr. *Teachers College Record*, 108(4), 662-686.
- Alton-Lee, A., Nuthall, G. et Patrick, J. (1993). Reframing Classroom Research: A Lesson from the Private World of Children. *Harvard Educational Review*, 63(1), 50-85.
- Anyon, J. (1978). Elementary Social Studies Textbooks and Legitimizing Knowledge. *Theory and research in social education*, 6(3), 40-55.
- Apple, M. W. et Christian-Smith, L. K. (1991). The Politics of the Textbook: Introduction. Dans M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (dir.), *The Politics of the Textbook* (p. 1-21). New York: Routledge.
- Aronowitz, T., Lambert, C. A. et Davidoff, S. (2012). The Role of Rape Myth Acceptance in the Social Norms Regarding Sexual Behavior Among College Students. *Journal of Community Health Nursing*, 29(3), 173-182.
- Baillargeon, D. (2011, 14 octobre). Histoire - Le soi-disant déclin de l'histoire nationale au Québec, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/333561/histoire-le-soi-disant-declin-de-l-histoire-nationale-au-quebec>
- Baillargeon, D. (2012). *Brève histoire des femmes au Québec*. Montréal: Boréal.
- Baillargeon, D. (2013, 6 mars). Des sophismes qui laissent pantois, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/334218/des-sophismes-qui-laissent-pantois>
- Bain, R. B. (2005). "They Thought the World Was Flat?" Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. Dans J. B. S. Donovan (dir.), *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* (p. 179-214). Washington: The National Academies Press.
- Bain, R. B. (2006). Rounding Up Unusual Suspects : Facing the Authority Hidden in the History Classroom. *Teachers College Record*, 108(10), 2080-2114.
- Baldwin, P. et Baldwin, D. (1992). The Portrayal of Women in Classroom Textbooks. *Canadian Social Studies*, 26(3), 110-114.
- Bard, C. (1999). *Un siècle d'antiféminisme*. Paris: Fayard.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, 28(1), 139-148.
- Barton, K. C. (1997). "Bossed Around by the Queen": Elementary Students' Understanding of Individuals and Institutions in History. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(4), 290-314.
- Barton, K. C. (2001). A Sociocultural Perspective on Children's Understanding of Historical Change: Comparative Findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913.

- Barton, K. C. (2008). Research on students' ideas about history. Dans L. S. Levstik & C. A. Tyson (dir.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (p. 239-258). New York: Routledge Press.
- Barton, K. C. (2011). *Agency, choice, and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision-making*. Communication présentée à l'American Educational Research Association (AERA), New Orleans.
- Barton, K. C. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching and Learning*, 7(2), 131-142.
- Barton, K. C. et Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bastien, F. (2011, 20 octobre). L'histoire élitiste des historiens universitaires, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/333988/l-histoire-elitiste-des-historiens-universitaires>
- Beauchemin, J. (2013, 6 mars). Nécessaire défense de l'histoire nationale, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/334451/necessaire-defense-de-l-histoire-nationale>
- Beauchemin, J. et Fahmy-Eid, N. (2014). *Le sens de l'histoire: Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire. Pour une refonte du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3e et de 4e secondaire*. Québec: Gouvenement du Québec.
- Beck, I. et McKeown, M. (1994). Outcomes of History Instruction: Paste-up Accounts. Dans M. Carretero & J. Voss (dir.), *Cognitive and Instructionnal Processes in History and the Social Sciences* (p. 237-256). Hillsdale, NJ: LEA.
- Bédard, É. (2011, 12 octobre). Libre opinion - Je persiste et signe, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/333346/libre-opinion-je-persiste-et-signe>
- Bédard, É. et Chevrier, M. (2008). La transmission du patrimoine historique en péril : le Collectif pour une éducation de qualité se prononce. *Bulletin d'histoire politique*, 16(2), 351-367.
- Bédard, É., Comeau, R., Graveline, P. et Laporte, G. (2013, 9 mars 2013). Revalorisation de l'enseignement de l'histoire du Québec - Une action légitime, nécessaire et urgente, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/372820/une-action-legitime-necessaire-et-urgente>
- Bédard, R. et Cardin, J.-F. (2007). *Le Québec : une histoire à suivre*. Laval: Éditions Grand Duc-HRW.
- Bernard-Powers, J. (1996). The "Woman Question" in Citizenship Education. Dans W. C. Parker (dir.), *Educating the Democratic Mind* (p. 287-308). Albany, NY: State University of New York Press.
- Bienvenue, L. et Hubert, O. (2013, 6 mars). Faire l'histoire des grands hommes, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/334214/faire-l-histoire-des-grands-hommes>
- Blais, M. (2009). *J'haïs les féministes! Le 6 décembre 1989 et ses suites*. Montréal: Remue-Ménage.

- Blais, M. et Dupuis-Déri, F. (2008). *Le mouvement masculiniste au Québec*. Montréal: Remue-Ménage.
- Blow, F., Lee, P. et Shemilt, D. (2012). Time and Chronology: Conjoined Twins or Distant Cousins? *Teaching History*, 147, 26-34.
- Bock-Côté, M. (2007). Le masochisme mémoriel : considérations sur la mauvaise conscience et l'impuissance politique des sociétés occidentales. *Action nationale*, 97(7), 68-85.
- Boileau, J. (2014, 11 novembre). La guerre des femmes, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledouvoir.com/societe/actualites-en-societe/423482/agressions-sexuelles-la-guerre-des-femmes>
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*. (Ph. D., Université de Louvain-la-Neuve, Louvain (Belgique)).
- Bourdieu, P. (1981). Men and Machines. Dans K. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel (dir.), *Advances in Social Theory and Methodology. Toward an integration of micro- and macro-sociologies* (p. 304-317). Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposée par les ensembles didactiques d'histoire du 1er cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté*. (M.A., Université de Montréal, Montréal). Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8007/Boutonnet\\_Vincent\\_2009\\_memoire.pdf?sequence=1](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8007/Boutonnet_Vincent_2009_memoire.pdf?sequence=1)
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques: typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. (Ph. D., Université de Montréal, Montréal). Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10105/Boutonnet\\_Vincent\\_These\\_2013.pdf?sequence=6](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10105/Boutonnet_Vincent_These_2013.pdf?sequence=6)
- Boutonnet, V., Cardin, J.-F. et Éthier, M.-A. (2012). *Les représentations quant à la place des savoirs dans l'éducation historique telles qu'elles se sont manifestées lors du débat concernant le nouveau programme d'histoire au Québec (2006-2010)*. Actes du colloque international de didactique de l'histoire, de la géographie et éducation à la citoyenneté, Lyon.
- Bouvier, F. (2007). Retour sur le projet de programme d'histoire "nationale" et son éducation à la citoyenneté. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 61(2), 261-270.
- Bouvier, F. et Chiasson, S. (2013). L'apprentissage par concepts en première secondaire dans un cadre d'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. *McGill Journal of Education*, 48(2), 297-316.
- Bretegnier, A. (2010). *S'ouvrir à l'interaction didactique ? Une réflexion sur la notion d'«Interaction didactique » dans le champ de la formation linguistique en contextes d'insertion*. Communication présentée au Colloque International «Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes», ICAR, Université Lyon 2, Lyon.
- Brian, I., Lett, D., Sebillotte Cuchet, V. et Verdo, G. (2004). Le genre comme démarche. *Hypothèse*, 1, 277-295.

- Brodeur, R. (2011). *"Un homme sur deux est une femme". Intégrer le genre dans les manuels d'histoire de la civilisation occidentale au collégial: quelques propositions.* (M.A., Université de Montréal, Montréal).
- Brooks, S. (2011). Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39(2), 166-202.
- Brownmiller, S. (1975). *Against Our Will: Men, Women and Rape.* New York: Fawcett Books.
- Brunet, M.-H. (2006). *Travail social et maternité hors mariage au Québec, 1950-1970 : entre doctrine catholique et progressisme.* (M.A., Université de Montréal, Montréal).
- Brunet, M.-H. (2011). Doctrine catholique, ambivalences et pragmatisme. L'oeuvre des premières travailleuses sociales à la Miséricorde de Montréal, 1945-1970. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 65(1), 29-58.
- Brunet, M.-H. (2013). Une histoire sans les femmes est une histoire désengagée. *Histoire engagée.* Repéré à <http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2013/11/BRUNET-Marie-H%C3%A9ne.-Une-histoire-sans...pdf>
- Brunet, M.-H. (2015a, 23 octobre). *Histoire: nom féminin généralement conjugué au masculin: réfléchir aux rôles des femmes dans les récits historiques.* Communication présentée au 53e congrès de la Société des Professeurs d'histoire du Québec: Droit de vote des Québécoises, 75 ans, Orford, Québec.
- Brunet, M.-H. (2015b). L'étude des rapports sociaux de sexe dans l'histoire ne peut se faire sans problématisation. Dans C. A. Stan (dir.), *L'histoire nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles* (p. 37-44). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Bruyère, C. (2008). Manuels scolaires américains: les éditeurs sur tous les fronts. *Sources*(20), 83-100.
- Buschman, J. K. et Lenart, S. (1996). "I Am Not a Feminist, but...": College Women, Feminism, and Negative Experiences". *Political Psychology*, 17(1), 59-75.
- Cardin, J.-F. (2010). L'histoire à l'école et l'éducation à la citoyenneté: genèse et application d'une idée ancienne qui a la vie dure. Dans M. d. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 191-220). Québec: PUL.
- Cardin, J.-F. (2013, 11 mars). De la supposée "dénationalisation" des programmes d'histoire, *Le Devoir.* Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/372963/contre-la-coalition-pour-l-histoire>
- Carr, E. H. (1988). *Qu'est-ce que l'histoire.* Paris: La Découverte.
- Charland, J.-P., Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Moisan, S. (2010). Premier portrait de deux perspectives différentes sur l'histoire du Québec enseignée dans les classes d'histoire et leur rapport avec les identités nationales: recherche sur la conscience historique des adolescents canadiens-français et amérindiens. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 183-211). Québec: Éditions MultiMondes.

- Chartrand, S.-G. (2009). Compétences à mobiliser pour la compréhension et l'interprétation de manuels d'histoire du secondaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 37-58.
- Chiasson, S. et Bouvier, F. (2012). L'appropriation conceptuelle dans un milieu urbain au premier cycle du secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté. *Revue d'interdisciplinarité didactique, UQTR*, 2(1), 58-79.
- Chick, K. A. (2006). Gender balance in K-12 American History Textbooks. *Social Studies Research and Practice*, 1(3), 284-290.
- Chiodo, J. N. (2009). Visual Data: Process and Procedures for Educational Research in Social Studies. Dans J. Pedersen & K. Finson (dir.), *Drawings as visual data: Processes and procedures for educational research*. (p. 93-106). Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers B.V.
- Chowen, B. W. (2005). *Teaching Historical Thinking: What Happened in a Secondary School World History Classroom*. (Ph. D., University of Texas at Austin, Austin, Texas).
- Clark, P. (2005). "A Nice Little Wife to Make Things Pleasant": Portrayals of Women in Canadian History Textbooks Approved in British Columbia. *McGill Journal of Education*, 40(2), 241-265.
- Clark, P. (2009). "The Most Fundamental of All Learning Tools": An Historical Investigation of Textbooks Controversies in English Canada. Dans A. von Gorp & M. Depaepe (dir.), *Auf des Suchenach der Wahren Ant Von Textbuchern* (p. 123-142). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt.
- Clark, R., Allard, J. et Mahoney, T. (2004). How Much of the Sky? Women in American High School History Textbooks from the 1960s, 1980s, and 1990s. *Social Education*, 68, 57-62.
- Cliche, M.-A. (1989). Droits égaux ou influence accrue ? Nature et rôle de la femme d'après les féministes chrétiennes et les antiféministes au Québec 1896-1930. *Recherches féministes*, 2(2), 101-120.
- Cole, M. et Wertsch, J. V. (1996). Beyond the Individual-Social Antimony in Discussion of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, 250-256.
- Colley, L. M. (2015). *"Taking the Stairs" To Break The Ceiling: Understanding Students' Conceptions of the Intersections of Historical Agency, Gender Equity and Action*. (Ph. D., University of Kentucky, Kentucky). Repéré à [http://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=edsc\\_etds](http://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=edsc_etds)
- Comeau, R. (2007). Réplique à l'article de Michèle Dagenais et Christian Laville. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 61(2), 253-259.
- Conseil du statut de la femme (2009). *Regards de jeunes sur l'égalité. La perception des jeunes de 15 à 25 ans*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil du statut de la femme (2013a). *Les Québécoises en 8 temps*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil du statut de la femme (2013b). *Violence envers les femmes, une problématique toujours d'actualité*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Consentino, C. D. (2008). *The Treatment of Women's History in the Grade 10 Ontario Curriculum and Selected Textbooks*. (M.A., Mount Saint Vincent University, Halifax).



- Cooper, H. et Capita, L. (2004). Leçons d'histoire à l'école primaire : comparaisons. *Le cartable de Clio*, 3, 155-168.
- Coron, M. (1997). L'infusion de l'ÉPP au primaire: le cas des sciences humaines et de la formation personnelle et sociale. Dans M. Hrimech & F. Jutras (dir.), *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire* (p. 75-93). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Crocco, M. S. (1997). Making Time for Women's History When Your Survey Course is Already Filled to Overflowing. *Social Education*, 61(1), 32-37.
- Crocco, M. S. (2006). Gender and sexuality in the social studies. Dans L. S. Levstik & C. A. Tyson (dir.), *Handbook of research in the social studies* (p. 172-196). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1880-1990*. New York: Teachers College Press.
- Dafflon Nouvelle, A. (2005). Identité sexuée, stéréotypes de genre et socialisation différenciée. *Le cartable de Clio*, 5, 78-88.
- Dagenais, M. et Laville, C. (2007). Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale" : retour sur une occasion manquée accompagné de considérations sur l'éducation historique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60(4), 517-550.
- Dalongeville, A. et Bachand, C.-A., et coll. (2007). *Présences (collection), manuels et cahiers d'activités*. Anjou: CEC.
- Damico, J. S., Baildon, M. et Lowenstein, K. L. (2008). Did the Bombs Just Fall From the Sky? Examining Agency in a Set of World War II Children's Literature. *Social Studies Research and Practice*, 3(3), 51-59.
- De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris: Gallimard.
- De Certeau, M. (1984). Reading as Poaching. Dans M. De Certeau (dir.), *Practice of Everyday Life* (p. 166-175). Berkeley, Californie: University of California Press.
- Delaney, J. (1996). Voices Not Heard : Women in a History Textbook. Dans K. E. Vandergrift (dir.), *Ways of Knowing* (p. 303-320). Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Demers, S. (2012). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté: étude multicas*. (Ph. D., Université du Québec à Montréal, Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5079/1/D2349.pdf>
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à porpos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 213-245). Québec: Éditions MultiMondes.
- den Heyer, K. (2003). Between Every 'Now' and 'Then:' A Role for the Study of Historical Agency in History and Citizenship Education. *Theory and Research in Social Education*, 31(4), 411-434.
- Descarries, F. (2005). L'antiféminisme 'ordinaire'. *Recherches féministes*, 18(2), 137-151.
- Dolby, N. (2000). New stories: Rethinking history and lives. Dans R. Mahalingam & C. McCarthy (dir.), *Multicultural Curriculum: New Directions for Social Theory, Practice and Policy* (p. 155-167). New York: Routledge.
- Doyle, J. L. (1998). *The Effects of a Gender-Balanced Social Studies Curriculum on Grade 10 Students*. (M.A., Simon Fraser University, Vancouver).



- Dufresne, M. (1998). Masculinisme et criminalité sexiste. *Recherches féministes*, 11(2), 125-137.
- Dumont, M. (1992). The Origins of the Women's Movement in Quebec. Dans C. Backhouse & D. Flaherty (dir.), *Challenging Times. The Women's Movement in Canada and the United States* (p. 72-89). Montréal & Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Dumont, M. (2000). Un champ bien clos : L'histoire des femmes au Québec. *Atlantis*, 25(1), 102-118.
- Dumont, M. (2008). *Le féminisme québécois raconté à Camille*. Montréal: Remue-ménage.
- Dumont, M. (2010, 22 février). Le foulard et l'égalité, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/283576/le-foulard-et-l-egalite>
- Dumont, M. (2012, 21 décembre). Au sujet de l'Histoire du Québec pour les nuls - Les femmes ne sont nulle part, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/culture/livres/366906/les-femmes-ne-sont-nulle-part>
- Dumont, M. et Lanthier, S. (1998). Pas d'histoire les femmes ! Le féminisme dans un magazine québécois à grand tirage : L'actualité, 1960-1996. *Recherches féministes*, 11(2), 101-124.
- Dupuis-Déri, F. (2013). Rapport de recherche: Quand l'antiféminisme cible les féministes: Actions, attaques et violences contre le mouvement des femmes. Montréal: UQAM.
- Duquette, C. (2010). Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire: la conscience historique comme piste de solution? Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 139-158). Québec: Éditions MultiMondes.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. (Ph. D., Université Laval, Québec). Repéré à [www.theses.ulaval.ca/2011/28474/28474.pdf](http://www.theses.ulaval.ca/2011/28474/28474.pdf)
- Efthymiou, L. (2007). Sexe, genre et histoire: visibilité des sexes et représentation des genres dans les manuels d'histoire francophones du secondaire québécois, 1980-2004. Dans N. Lucas (dir.), *Femmes et genre dans l'enseignement* (p. 45-70). Paris: Le Manuscrit.
- Emirbayer, M. et Mische, A. (1998). What Is Agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Engestrom, Y. et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice: perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES*, 1(1), 4-19.
- Epstein, T. L. (1994). America Revised" Revisited: Adolescents' Attitudes towards a United States History Textbook. *Social Education*, 58(1), 41-44.
- Epstein, T. L. (1997). Sociocultural Approaches to Young People's Historical Understanding. *Social Education*, 61(1), 28-31.
- Epstein, T. L. (2000). Adolescents' Perspective on Racial Diversity in U.S. History: Case Studies from an Urban Classroom. *American Educational Research Journal*, 37(1), 185-214.
- Epstein, T. L. (2009). *Interpreting National History: Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*. New York: Routledge.

- Epstein, T. L., Mayorga, E. et Nelson, J. (2011). Teaching about Race in an Urban History Class: The Effects of Culturally Responsive Teaching. *The Journal of Social Studies Research*, 35(1), 1-28.
- Ernot, I. (2006). Histoire des femmes et du genre dans l'enseignement de l'histoire. *Historiens et Géographes*, 393, 229-232.
- Éthier, M.-A. (2000). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique*. (Ph. D., Université de Montréal, Montréal).
- Éthier, M.-A. (2013, 11 mars). Contre la Coalition pour l'histoire, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/372961/contre-la-coalition-pour-l-histoire>
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2011). Pour un renouvellement de l'analyse des contenus et des usages des manuels d'histoire au secondaire. *Traces*, 49(1), 30-37.
- Evans, R. W. (2004). *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York: Teacher College Press.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- Fassin, É. (2008). L'empire du genre. L'histoire politique ambiguë d'un outil conceptuel. *L'homme, miroirs transatlantiques*, 187-188, 375-392.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, Californie: Stanford University Press.
- Fink, N. (2009). Témoignage oral et pensée historique scolaire: "des petits tas qui font un grand tas qui font la Deuxième Guerre mondiale" (Marion, 15 ans). *Le cartable de Clio*, 9, 190-199.
- Fink, N. et Opériol, V. (2010). *Analyse de classeurs d'élèves: objectifs d'apprentissage, contenus et documents, l'exemple de la traite des noirs*. Actes du congrès l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Fortin, S. et Ladouceur, M. (2007). *Fresques : histoire et éducation à la citoyenneté (collection)*. Montréal: Graficor Chenelière éducation.
- Foster, S. J., Hoge, J. D. et Rosch, R. H. (1999). Thinking Aloud About History: Children's and Adolescents' Responses to Historical Photographs. *Theory and Research in Education*, 27(2), 179-214.
- Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Fouts, J. T. (1990). Female Students, Female Teachers, And Perceptions of the Social Studies Classroom. *Social Education*(54), 418-420.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspero.
- Gagnon, M. (2010). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième année du secondaire dans le cadre de deux activités d'apprentissage par problèmes menées en classe d'histoire au Québec. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 159-181). Québec: Éditions MultiMondes.
- Gani, R. (2013, 5 septembre). La fausse ignorance de l'histoire du Québec, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/386647/la-fausse-ignorance-de-l-histoire-du-quebec>

- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London: Macmillan.
- Giddens, A. (1981). Agency, Institution and Time-Space Analysis. Dans K. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel (dir.), *Advances in Social Theory and Methodology. Toward an integration of micro- and macro-sociologies* (p. 161-174). Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Goldberg, T., Porat, D. et Schwarz, B. B. (2006). "Here started the rift we see today" Student and textbook narratives between official and counter memory. *Narrative Inquiry, 16*(2), 319-347.
- Goldberg, T., Schwarz, B., B. et Porat, D. (2011). "Could They Do It Differently?": Narrative and Argumentative Changes in Students' Writing Following Discussion of "Hot" Historical Issues. *Cognition and Instruction, 29*(2), 185-217.
- Granatstein, J. L. (1998). *Who Killed Canadian History*. Toronto: Harper Collins.
- Grant, S. G. (1999). *It's Just the Facts, Or Is It? An Exploration of The Relationship Between Teachers' Practices and Students' Understandings of History*. Communication présentée à l'American Educational Research Association (AERA), Montréal.
- Guindon, G. (1996). *Les opinions et les perceptions des jeunes femmes à l'égard du féminisme*. (M.A., Université de Montréal, Montréal).
- Harman, C. (2012). *Une histoire populaire de l'humanité*. Montréal: Boréal.
- Hartog, F. (2003). *Régime d'historicité*. Paris: Gallimard.
- Hayes, R. M., Lorenz, K. et Bell, K. A. (2013). Victim Blaming Others: Rape Myth Acceptance and the Just World Belief. *Feminist Criminology, 8*(3), 202-220.
- Heimberg, C. et Opériol, V. (2005). Histoire des femmes, Histoire des hommes, comment aborder les inégalités à l'école? *International Textbook Research, Journal of the Georg-Eckert-Institute, 27*(2), 204-215.
- Hess, D. (2002). Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classroom. *Theory and research in social education, 30*(1), 10-41.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hickey, G. M. et Kolterman, D. L. (2006). Special Women in My Life: Strategies for Writing Women into the Social Studies Curriculum. *Social Education, 70*(4), 190-196.
- Hsiao, Y.-M. (2005). Taiwanese Students' Understanding of Differences in History Textbook Accounts. Dans R. Ashby, P. Gordon & P. Lee (dir.), *Understanding History. Recent Research in History Education* (p. 54-67). New York: RoutledgeFarmer.
- Karnes, M. (2000). Girls Can Be President. Generating Interest in an Inclusive History. *Social Education, 64*(1), 5-8.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches, 3e ed.* (p. 230-252). Saint-Laurent: ERPI.
- Karwera, V. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire*. (Ph. D., Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/4987/1/D2318.pdf>

- Kelly-Gadol, J. (1976). The Social Relations of the Sexes : Methodological Implication of Women's History. *Signs*, 1, 809-824.
- Kobrin, D. (1996). *Beyond the Textbook. Teaching History using documents and primary sources*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. *Theory and research in social education*, 34(1), 34-57.
- Kreydatus, B. (2008). Confronting the "Bra-Burners": Teaching Radical Feminism with a Case Study. *History Teacher*, 41(4), 489-504.
- Lachance, M. (2012, 13 octobre). Enseignement de l'histoire - D'une cage de homards à l'autre, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-e-n-societe/361330/d-une-cage-de-homards-a-l-autre>
- Lamoureux, D. (1991). Idola Saint-Jean et le radicalisme féministe de l'entre-deux-guerres. *Recherches féministes*, 4(2), 45-61.
- Lanoix, A. (2015). *Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire*. (Ph. D., Université de Montréal, Montréal). Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13508/lanoix\\_alexandre\\_2015\\_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13508/lanoix_alexandre_2015_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Lanthier, S. (1998). *L'impossible réciprocité des rapports politiques et idéologiques entre le nationalisme radical et le féminisme radical au Québec, 1961-1972*. (M.A., Université de Sherbrooke, Sherbrooke).
- Laurin-Frenette, N. (1981). Féminisme et anarchisme. Dans Y. Cohen (dir.), *Femmes et politique* (p. 147-191). Montréal: Le Jour.
- Lautier, N. (2005). Penser l'autre dans l'enseignement de l'histoire. *Le cartable de Clio*, 5, 56-66.
- Lavallée, J. (2013, 6 mars). Formation des maîtres en histoire - Des clarifications s'imposent, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/334530/formation-des-maitres-en-histoire-des-clarifications-s-imposent>
- Laville, C. (1984). Le manuel d'histoire: pour en finir avec la version de l'équipe gagnante. Dans H. Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire* (p. 77-90). Berne: Peter Lang.
- Laville, C. (2003). Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique? Dans N. Tutiaux-Guillon & D. Nourrisson (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique* (p. 13-25). Lyon: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Laville, C. et Dagenais, M. (2012, 5 mars). Enseignement de l'histoire - La vraie nature d'un mouvement d'opposition, *Le Devoir*. Repéré à [www.ledevoir.com/societe/education/344285/enseignement-de-l-histoire-la-vraie-nature-d-un-mouvement-d-opposition](http://www.ledevoir.com/societe/education/344285/enseignement-de-l-histoire-la-vraie-nature-d-un-mouvement-d-opposition)
- Le Marec, Y. (2011). Pour un usage pragmatique des manuels d'histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois & J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire* (p. 139-158). Québec: Presses de l'Université Laval.

- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G. R. et Spallanzani, C. (2002). Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in the Quebec Context. *Curriculum Inquiry*, 32(1), 51-83.
- Lee, P. et Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. Dans P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. (p. 199-222). New York: New York University Press.
- Lee, P. et Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.
- Lee, P. et Shemilt, D. (2009). Is any Explanation Better than None? Over-determined Narratives, Senseless Agencies and One-way Streets in Students' Learning About Cause and Consequence in History. *Teaching History*, 137, 42-49.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2010). Le traitement des autochtones, des anglophones et des francophones dans les manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire : une analyse critique et comparative des visées de formation citoyenne. *Traces*, 48(3), 37-42.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2011). Jalons pour une analyse des visées de formation socioidentitaire en enseignement de l'histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois & J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves* (p. 59-93). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2012). Analyse des discours sur la nation, les réformes et la révolution mondiale. *Traces*, 50(3), 27-32.
- Leinhardt, G., Beck, E. et Stainton, C. (1994). *Teaching and Learning in History*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lenoir, Y. (2006). Orientations épistémologiques du nouveau curriculum et contribution des manuels scolaires à leur mise en oeuvre. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni & V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 13-32). Saint-Nicolas: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y., Roy, G. R., Rey, B. et Lebrun, J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*. Sherbrooke: CRP.
- Lerner, G. (1997). *Why History Matters*. New York: Oxford University Press.
- Lesh, B. A. (2011). *Why Don't You Just Tell Us the Answer? Teaching Historical Thinking in Grade 7-12*. Portland, Maine: Steinhouse.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative*. Montréal: Éditions nouvelles.
- Létourneau, J. et Moisan, S. (2004). Young People's Assimilation of a Collective Historical Memory: A Case Study of Quebecers of French-Canadian Heritage. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 109-128). Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesque, A. (2013, 2 juillet). Où sont-elles? *Histoire engagée*, Repéré à <http://histoireengagee.ca/lactualite-en-debat-ou-sont-elles/>
- Lévesque, J.-F. (2011). *L'usage des sources primaires dans les manuels du secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté au Québec*. (M.A., Université de Montréal, Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5352>



- Lévesque, S., Croteau, J.-P. et Gani, R. (2015). Conscience historique des jeunes francophones d'Ottawa: sentiment d'appartenance franco-ontarienne et récit du passé. *Revue du Nouvel-Ontario*, 40, 177-228.
- Levstik, L. S. (1998). Early Adolescents' Understanding of the Historical Significance of Women's Rights. *International Journal of Social Education*, 12(2), 19-34.
- Levstik, L. S. (2000). Articulating the Silences. Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance. Dans P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. (p. 284-305). New York: New York University Press.
- Levstik, L. S. (2009). "Well-Behaved Women Rarely Make History": Gendered Teaching and Learning in and about History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8(1), 120-139.
- Levstik, L. S. et Groth, J. (2002). "Scary Thing, Being An Eight Grader": Exploring Gender and Sexuality in a Middle School U.S. History Unit. *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 233-254.
- Linteau, P.-A., Durocher, R. et Robert, J.-C. (1979). *Histoire du Québec contemporain. Tome 1. De la Confédération à la crise (1867-1929)*. Montréal: Boréal express.
- Linteau, P.-A., Durocher, R. et Robert, J.-C. (1986). *Histoire du Québec contemporain. Tome 2. Le Québec depuis 1930*. Montréal: Boréal.
- Loewen, J. W. (1996). *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*. New York: Touchstone.
- Lowenthal, D. (1996). *Possessed by the Past : the Heritage Crusade and the Spoils of History*. New York: Free Press.
- Lucas, N. (2005). Les femmes dans les manuels scolaires d'histoire. Dans E. Bruillard (dir.), *Le manuel scolaire, regards croisés*. Caen, France: CNDP.
- Lucas, N. (2009). *Dire l'histoire des femmes à l'école. Les représentations du genre en contexte scolaire*. Paris: Armand Colin.
- Luke, C., de Castell, S. et Luke, A. (1983). Beyond Criticism : The Authority of the School Textbook. *Curriculum Inquiry*, 13(2), 111-127.
- Lynn, S. (1993). Children Reading Pictures: History Visuals at Key Stages 1 and 2. *Education 3-13*, 21, 23-29.
- Mahoney, M. A. et Yngvesson, B. (1992). The Construction of Subjectivity and the Paradox of Resistance: Reintegrating Feminist Anthropology and Psychology. *Signs*, 18(1), 44-73.
- Mang, P. (1995). Les manuels scolaires ont-ils un genre? Dans M. Manassein (dir.), *De l'égalité des sexes*. Paris: CNDP.
- Marcotte, C. (2012, 23 mars). Le goût amer de l'indépendance. *Lapresse.ca*, Repéré à [http://www.cyberpresse.ca/debats/votre-opinion/201203/23/01-4508678-le-gout-amer-de-lindependance.php?utm\\_categorieinterne=traffidivers&utm\\_contenuinterne=cyberpresse\\_B9\\_debats\\_1242600\\_accueil\\_POS1](http://www.cyberpresse.ca/debats/votre-opinion/201203/23/01-4508678-le-gout-amer-de-lindependance.php?utm_categorieinterne=traffidivers&utm_contenuinterne=cyberpresse_B9_debats_1242600_accueil_POS1)
- Marrou, H.-I. (1973). *De la connaissance historique*. Paris: Seuil.
- Martel, V. (2009). Lire et écrire dans la classe de sciences humaines. Dans J. Lebrun & A. Araujo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: des fondements aux pratiques* (p. 82-102). Montréal: Chenelière.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Montréal: L'Harmattan.

- Martineau, R. (2006). Les manuels d'histoire québécois et la réforme pédagogique de 1982, un bilan critique. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire: un outil à multiples facettes* (p. 277-298). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- McAndrew, M., Oueslati, B. et Helly, D. (2007). L'évolution du traitement de l'islam et des cultures musulmanes dans les manuels scolaires québécois de langue française du secondaire. *Canadian Ethnic Studies*, 39(3), 173-188.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS]. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, chapitre 7. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS]. (2008). *Effectif étudiant à l'éducation préscolaire, primaire et secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/effectif-etudiant-a-leducation-prescolaire-primaire-et-secondaire/>
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS]. (2010). *Document de formation sur les cadres d'évaluation des apprentissages, Univers social*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS]. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire: Histoire et éducation à la citoyenneté 3e et 4e secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/histoire2/>
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS]. (2014). Renforcement de l'histoire nationale – Un nouveau programme d'histoire dès l'automne 2014. *Communiqué de presse émi par Mme Marie Malavoy, ministre*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation (1997). *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. (Ph. D., Université de Montréal, Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4771>
- Monaghan, M. M. (2014). Gender Equity and Education: Examining Pre-service Teachers' Perceptions. *Gender, Education, Music & Society*, 7(8), 4-12.
- Mondor, M., C. Boily et Y. Comeau (2014). L'implication sociale des jeunes au Québec. Une recension des écrits. *Cahier de la Chaire de recherche Marcelle-Mallet sur la culture philanthropique, TA1401*. Repéré à [http://www.fss.ulaval.ca/cms\\_recherche/upload/culturephilanthropique/fichiers/mondor\\_boily\\_comeau\\_implication\\_jeunes\\_ta1401.pdf](http://www.fss.ulaval.ca/cms_recherche/upload/culturephilanthropique/fichiers/mondor_boily_comeau_implication_jeunes_ta1401.pdf)
- Mongeau, P. (2009). *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan.
- Moreau, D. (2012). Les programmes québécois d'histoire nationale (1982-2007) et l'apprentissage de la pensée historique : vers l'identification d'un problème de conceptualisation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 397-421.

- Moreau, J. (2004). *Schoolbook Nation: Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present*. Chicago: University of Michigan Press.
- Morgan, S. (2006). Introduction. Writing Feminist History : Theoretical Debates and Critical Practices. Dans S. d. Morgan (dir.), *The Feminist History Reader* (p. 1-47). Londres: Routledge.
- Nash, G. B., Crabtree, C. et Dunn, R. E. (2000). *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the past*. New York: Vintage Books.
- Navarro, P. (2014, 1er octobre). Emma Watson et le "diplôme" de féminisme *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/419853/emma-watson-et-le-diplome-de-feminisme>
- Noddings, N. (1995). A Morally Defensible Mission for Schools in the 21st Century. *Phi Delta Kappan*, 76, 365-368.
- Nokes, J. D., Dole, J. A. et Hacker, D. J. (2007). Teaching High School Students to Use Heuristics While Reading Historical Texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492-504.
- Novack, G. (1971). *Democracy and Revolution*. New York: Pathfinder.
- Offen, K. (2006). Le gender est-il une invention américaine? *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, 24, 1-10.
- Opériol, V. (2013). *Extraits d'entretien: Spécificité de la réception d'un cours d'histoire des femmes et du genre, difficultés*. Université de Genève, Document inédit.
- Opériol, V. (2014). La perspective de genre en didactique de l'histoire. Quelques initiatives d'enseignant-e-s. Dans I. Collet et C. Dayer (dir.), *Former envers et contre le genre, Raisons Educatives n°18*. Bruxelles: De Boeck.
- Osler, A. (1994). Still Hidden from History? The Representation of Women in Recently Published History Textbooks. *Oxford Review of Education*, 20(2), 219-235.
- Paxton, R. J. (1999). A Deafening Silence : History Textbooks and the Students Who Read Them. *Review of Educational Research*, 69(3), 315-339.
- Peck, C., Poyntz, S. et Seixas, P. (2011). Agency' in students' narratives of Canadian History. Dans L. Perikleous & D. Shemilt (dir.), *The Future of the Past: Why History Education Matters* (p. 253-282). Chypre: Association for Historical Dialogue and Research.
- Pelletier, F. (2015, 10 juin). Les invasions barbares, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/442295/les-invasions-barbares>
- Perrot, M. (1999). Préface. Dans C. Bard (dir.), *Un siècle d'antiféminisme*. Paris: Fayard.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal: Gaëtan Morin/Chenelière éducation.
- Pomper, P. (1996). Historians and Individual Agency. *History and Theory*, 35(3), 281-308.
- Porat, D. A. (2004). It's Not Written Here, But This Is What Happened: Students' Cultural Comprehension of Textbook Narratives on the Israeli-Arab Conflict. *American Educational Research Journal*, 41(4), 963-996.
- Porat, D. A. (2006). Who Fired First? Students' Construction of Meaning from One Textbook Account of the Israeli-Arab Conflict. *Curriculum Inquiry*, 36(3), 251-271.



- Porter, I. (2013, 14 septembre). Charte des valeurs: quel impact sur les femmes, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/387451/quel-impact-sur-les-femmes>
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Proulx, L. (2013, 7 mars). La réplique - Comité ministériel sur l'enseignement de l'histoire - Pour un enseignement au service de la pensée critique, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/372619/pour-un-enseignement-de-l-histoire-au-service-de-la-pense-e-critique>
- Provost, C. (2006). *L'enseignement de l'histoire et la fonction identitaire: Étude des procédés de formation de l'identité collective*. (M.A., Université du Québec à Montréal, Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/2098/>
- Repoussi, M. (2005). À la recherche des femmes dans l'histoire enseignée. Rapports de genre et construction de la différence sexuée. *Le cartable de Clio*, 5, 89-97.
- Repoussi, M. et Tutiaux-Guillon, N. (2012). Les recherches récentes sur les manuels d'histoire: questions méthodologiques et théoriques. *Le cartable de Clio*, 12, 141-152.
- Richer, J. (2016, 29 février). Lise Thériault ne se dit pas féministe, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/464201/lise-theriault-ne-se-dit-pas-feministe>
- Riot-Sarcey, M. (2002). L'historiographie française et le concept de "genre". *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 47(4), 805-814.
- Robert, J. (2013). Oui, nous vivons dans une culture du viol. *Huffington Post*. Repéré à [http://quebec.huffingtonpost.ca/jocelyne-robert/culture-du-viol-rehtach-parsons\\_b\\_3123652.html](http://quebec.huffingtonpost.ca/jocelyne-robert/culture-du-viol-rehtach-parsons_b_3123652.html)
- Rouquier, A. (2003). Le droit au passé. Dans M.-C. Baquès, A. Bruter & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens, textes offerts à Henri Moniot* (p. 31-36). Paris: L'Harmattan.
- Rudman, L. A. et Fairchild, K. (2007). The F Word: Is Feminism Incompatible With Beauty and Romance? *Psychology of Women Quarterly*, 31, 125-136.
- Sadker, D. et Zittleman, K. (2009). *Still Failing at Fairness: How Gender Bias Cheats Girls and Boys in School and What We Can Do About It*. Chicago: Scribner.
- Salinas, C., Blevins, B. et Sullivan, C. (2012). Critical Historical Thinking: When Official Narratives Collide With Other Narratives. *Multicultural Perspectives*, 14(1), 18-27.
- Sandwell, R. (2005). School History Versus the Historians. *International Journal of Social Education*, 30(1), 9-17.
- Scheiner-Fisher, C. et Russell, W. B. (2015). The Inclusion of Women's History in the Secondary Social Studies Classroom. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 13(1), 97-117.
- Scott, J. W. (1988). *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press.
- Segal, A. (1993). Histoire et mémoire. *Traces*, 31(1), 32-34.
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327.

- Seixas, P. (2000). Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? Dans P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. (p. 19-37). New York: New York University Press.
- Seixas, P. (2010). Évaluation de la réflexion historique. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 247-263). Québec: Éditions MultiMondes.
- Shinew, D. (2001). Disrupt, Transgress, and Invent Possibilities: Feminists' Interpretations of Educating for Democratic Citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 29(3), 488-516.
- Stephan, A. (2012). *Les femmes et leurs représentations dans les affiches des manuels d'Histoire de 1e*. (Mémoire professionnel inédit, Université sciences humaines et sociales - Lille 3 - Charles de Gaulles, Lille).
- ten Dam, G. et Rijkschroeff, R. (1996). Teaching Women's History in Secondary Education: Constructing Gender Identity. *Theory and Research in Social Education*, 14(1), 71-89.
- Tetreault, M. K. T. (1986). Integrating Women's History : The Case of United States History High School Textbooks. *History Teacher*, 19, 210-261.
- Thibeault, A., Charland, J.-P. et Ouellet, N. (2007). *Repères (collection)*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal: MultiMondes.
- Tilly, L. A. (1990). Genre, histoire des femmes et histoire sociale. *Genèse*, 2, 148-167.
- Traille, K. (2007). "You should be proud about your history. They made me feel ashamed". Teaching History Hurts. *Teaching History*, 127, 31-37.
- Trecker, J. (1971). Women in U.S. History High School Textbooks. *Social Education*, 35, 249-260.
- Tupper, J. (2005). We Interrupt This Moment: Education and the Teaching of History. *Canadian Social Studies*, 39(2).
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2e éd.)*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- van Drie, J. et van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- Vansledright, B. A. (1997). And Santayana Lives On: Students' Views on the Purposes for Studying American History. *Curriculum Studies*, 29(5), 529-558.
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires: imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes* (p. 13-36). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Vynecky, R. L. (1992). Textbooks in school and society. Dans P. W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum* (p. 436-461). New York: Macmillan.
- Warren, J.-P. (2009). Un parti-pris sexuel. Sexualité et masculinité dans la revue Parti-Pris. *Globe*, 12(2), 129-157.
- Weedon, C. (1997). *Feminist Practice & Poststructuralist Theory*. Cambridge/Oxford: Blackwell Publishers.

- Wertsch, J. V. (1997). Narrative Tools of History and Identity. *Culture Psychology*, 3(5), 5-20.
- Williams, R. et Wittig, M. A. (1997). "I'm Not a Feminist, But...": Factors Contributing to the Discrepancy Between Pro-Feminist Orientation and Feminist Social Identity. *Sex Roles*, 37(11/12), 885-904.
- Wineburg, S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S. (2000). Making Historical Sense. Dans P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives* (p. 306-325). New York: New York University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphie: Temple University Press.
- Woyshner, C. (2006). Picturing Women: Gender, Images, and Representation in Social Studies. *Social Education*, 70(6), 358-362.
- Zancarini-Fournel, M. (2005). "1970, libération des femmes année zéro". Le mouvement féministe dans les "années 68". *Le cartable de Clio*(5), 98-107.
- Zinn, H. (2009). *Une histoire populaire des États-Unis*. Montréal: LUX.

## Annexe 1 – Questionnaire

---

### *SECTION 1 : Données démographiques*

---

1- Acceptes-tu de participer à l'enquête? OUI / NON

2- A) Nom\* :

B) École :

C) Es-tu une fille ou un garçon?

\* Cette donnée ne servira qu'à des fins de triangulation si l'élève participe à l'entretien.

---

### *SECTION 2 : Les manuels scolaires*

---

3- Quels usages habituels fais-tu de ton manuel en histoire? (Classe **les trois plus importants**)

- L'enseignant lit le manuel à voix haute
- L'enseignant demande aux élèves de lire le manuel à voix haute
- Je lis le manuel seul et en silence pendant le cours
- Je lis le manuel afin de répondre à des questions du manuel ou du cahier d'exercices
- Je lis le manuel lors d'activités en équipes
- Je lis le manuel en devoir à la maison
- Je lis le manuel afin d'étudier pour les tests et les examens
- Je lis le manuel combiné à plusieurs autres lectures ou autres documents
- Autre : spécifie

4- Choisis l'énoncé (un seul) qui se rapproche le plus de ce que tu crois. Le manuel présente :

- un contenu véridique
- un contenu véridique parce qu'il est appuyé par différents documents ou images
- Le manuel présente un contenu incomplet par manque de preuves
- Le manuel présente un contenu qui reflète les opinions des auteurs
- Le manuel présente un contenu incomplet parce qu'il n'inclut pas les témoignages de personnes ayant vécu l'évènement

---

*SECTION 3 : Le féminisme*

---

5- Laquelle de ces affirmations correspond le plus selon toi à l'évolution des droits des femmes dans l'histoire du Québec :

- a) La société a évolué et le changement des mentalités a permis aux femmes d'obtenir plus de droits.
- b) Les gouvernements ont mis en place des lois visant à protéger les femmes et sont responsables de l'égalité entre les hommes et les femmes.
- c) Des groupes féministes ont lutté pour obtenir plus de droits pour les femmes.

6- Laquelle de ces affirmations correspond le plus selon toi à l'utilité des luttes féministes dans l'histoire du Québec :

- a) Il y a eu un progrès immense et l'égalité homme-femme est aujourd'hui atteinte; le féminisme n'a plus de raison d'être.
- b) Le féminisme est allé trop loin et les femmes ont aujourd'hui trop de droits.

c) Il y a encore du chemin à faire avant que l'égalité soit pleinement acquise, le féminisme est encore nécessaire.

7- Selon toi, dans les manuels, les féministes sont-elles présentées de façon :

- a) Négative
- b) Positive
- c) Neutre
- d) Je ne sais pas

**8- Selon toi, pour quels droits se sont battues les féministes au Québec?**

**9- Que penses-tu du féminisme actuel? Pourquoi ?**

## Annexe 2 – Guide d’entrevue

### Introduction

Bonjour,

L’objectif de cet entretien est de compléter les réponses données lors du questionnaire rempli en classe et d’observer tes réactions face à la lecture du manuel. Je vais donc te poser quelques questions sur tes perceptions du féminisme et du manuel. Ensuite, je vais te présenter des extraits de deux manuels différents parlant du féminisme et te poser des questions suite à la lecture. Sens-toi bien à l’aise de répondre au meilleur de tes capacités, il n’y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. À tout moment, tu peux me demander de reformuler la question afin de mieux comprendre.

Acceptes-tu que j’enregistre l’entretien?

### Questions principales

#### *Partie A – Triangulation des données du questionnaire*

- Quand utilises-tu généralement le manuel en classe ou à la maison? À quoi t’est-il le plus utile?
- Penses-tu que le récit du manuel est véridique? Pourquoi?
- Comment décrirais-tu l’évolution des droits de femmes au Québec?
- À quoi penses-tu quand je dis le mot féminisme?
- Penses-tu que le féminisme est encore utile de nos jours?
- 

#### *Partie B – Présentation de l’inducteur*

- Peux-tu reformuler dans tes mots la lecture de chacun des manuels?
- Penses-tu que les manuels te présentent les mêmes informations? Si non, qu’est-ce qui les différencie?
- Trouves-tu que les manuels donnent un rôle similaire aux femmes? Qu’observes-tu comme différence(s)?
- Lequel des manuels te semble offrir la version la plus complète? Pourquoi?
- Dans ces deux extraits plus spécifiques, vois-tu une différence dans la formulation? Si oui, qu’est-ce que cela veut dire selon toi? Laquelle des deux formulations t’apparaît comme la plus réaliste? Pourquoi?
- Est-ce que les documents présentés (images, textes) t’aident à mieux comprendre le texte? Est-ce que les deux manuels sont différents à ce sujet? Lequel te semble le plus complet?
- La vision du féminisme présentée par chacun des manuels te paraît-elle positive, neutre, négative? Pourquoi?

*Partie C – Retour sur les perceptions initiales (sans l'inducteur)*

- Les deux extraits ont-ils changé ta perception du féminisme?
- À quoi penses-tu maintenant lorsque je dis le mot féminisme?
- Vois-tu un lien entre les luttes présentées dans les manuels et les luttes féministes actuelles?
- Penses-tu que le féminisme est encore utile de nos jours? Pourquoi?





## Les femmes et le féminisme

Au tournant des années 1980, le discours féministe est moins radical et les femmes de moins de 30 ans semblent moins sensibles à cette question. Cependant, les revendications pour une place plus juste des femmes dans la société restent de mise.

### Le travail au féminin

Au début des années 1990, une femme sur deux travaille hors du foyer. Un nombre croissant d'entre elles occupent des postes de responsabilité ou gèrent une entreprise. De plus en plus de femmes deviennent députées, ministres ou juges. Toutefois, le salaire des femmes équivaut en moyenne aux deux tiers de celui des hommes. Les femmes se concentrent toujours dans certains types d'emplois (soins hospitaliers, travail de bureau, etc.) et sont peu nombreuses dans les professions traditionnellement réservées aux hommes.

### Des lois qui s'ajustent

Le projet de loi 89, qui institue un nouveau code civil qui réforme le droit de la famille, constitue un autre signe du changement de mentalité de la société québécoise. Cette loi, adoptée en 1980, permet désormais aux conjointes de conserver leur nom de famille, tandis que le nom des enfants est laissé au choix du couple. Afin de prémunir les femmes qui restent au foyer, le gouvernement adopte la Loi sur le patrimoine familial, qui impose un partage égal des biens lors d'un divorce, quel que soit le régime matrimonial du couple.

### Des mentalités qui évoluent

Les années 1970 marquent le début d'une longue saga judiciaire contre le docteur Morgentaler, qui se fait le défenseur du droit des femmes d'avoir accès à un avortement dans des conditions sécuritaires. En vertu du Code criminel, rédigé en 1892, l'avortement est un acte criminel passible d'emprisonnement à vie. Emprisonné pour avoir ouvert une clinique d'avortement à Montréal, le docteur Morgentaler reçoit l'appui de nombreux groupes de femmes qui souhaitent voir reconnaître le principe du libre choix des femmes en matière d'avortement. Malgré les pressions des groupes pro-vie et fondamentalistes, la mobilisation se généralise. En 1988, un jugement de la Cour suprême consacre la décriminalisation de l'avortement. Ces gains juridiques liés à l'évolution des mentalités offrent aux femmes de meilleures possibilités de carrières et une plus grande égalité des chances dans la société.

### Louise Arbour

Avocate de formation, Louise Arbour est nommée juge à la Cour d'appel de l'Ontario en 1987. Juriste renommée, elle est choisie par le Conseil de sécurité des Nations Unies pour superviser l'enquête sur les crimes de guerre commis dans l'ex-Yougoslavie et au Rwanda dans les années 1990. Elle est juge à la Cour suprême du Canada de 1995 jusqu'à sa nomination, en 2004, au poste de haut-commissaire de l'ONU aux droits de l'homme.



### Julie Payette

En 1999, la Québécoise Julie Payette se joint à une équipe américaine et passe 10 jours en orbite autour de la Terre à la station spatiale internationale.

? Quel organisme fédéral lié à l'exploration spatiale est situé au Québec ?

### Les premières femmes



1984  
Jeanne Sauvé,  
gouverneure  
générale.



1987  
Claire L'Heureux-Dubé,  
juge du Québec  
à la Cour suprême  
du Canada.



1993  
Kim Campbell,  
première ministre  
du Canada.





## Présent

# JEU SOCIAL 4

## La place des femmes dans la société québécoise

**1 L'APPORT DES FEMMES IMMIGRANTES**

« Si l'apport de l'immigration à la société québécoise est souvent souligné, l'apport des femmes immigrantes reste la plupart du temps invisible. Les préjugés, voire même le racisme, à l'égard de ces femmes, comme à l'égard des femmes des minorités visibles natives du Québec restent encore tenaces et rebâtissent les multiples discriminations dont elles sont l'objet. Pourtant, leur apport à la société québécoise, tout comme celui de l'ensemble des femmes du Québec, est indéniable et important à faire reconnaître. »

Le Comité des femmes des communautés culturelles de la Fédération des femmes du Québec, *Actives et mobilisées* sur le rapport des femmes immigrantes, janvier 2007.

**2 UN CONSEIL AUX FEMMES POLITIQUES**

« Pour [certaines] juifs hassidiques, l'homme le conseil au homme/femme hors mariage [...] signifie qu'il doit éviter de parler à une femme par respect pour son statut de mère. [...] »

Daniel Thériault, *«Judaïsme, genre et respect»*, *19 ans* vol. 13, n° 7, Société de justice et de Communauté juive de Montréal (SPCJM), 30 octobre 2006.

**3 LES FEMMES DANS LES LIENS DÉCISIONNELS ET CONSULTATIFS AU QUÉBEC EN 2007**

	NOUVEAU QUÉBEC	TOTAL	CHIFFRE (en pourcentage)
Assemblée nationale	32	125	25,6
Maires	82	118	69,5
Généralistes municipaux	1 802	7 469	24,1
Préfets de MRC	10	90	11,1
Agences de santé et des services sociaux (Conseil d'administration)	136	206	65,5
Commissions scolaires (Assemblée des commissaires)	11	1 461	0,7
Universités	75	223	33,6
Cadres de la fonction publique	1 200	3 600	33,3

D'après le Conseil du statut de la femme, avril 2007.

**4 «VIOLA POURQUOI LES GUIDES SONT LÀ.»**

Publicité des Guides du Conseil en juillet 2004, imitant une page couverture de magazine pour jeunes filles.

Des mouvements, comme les Guides du Canada, dénoncent la valorisation de critères de beauté ou des comportements sexuels stéréotypés, qui sont véhiculés auprès des jeunes filles.

**5 L'ÉQUITÉ SALARIALE: UNE LOI FAVORABLE AUX TRAVAILLEUSES**

« Au Québec, les femmes reçoivent en général un salaire inférieur à celui des hommes, entre autres dans certains types d'emplois où elles sont traditionnellement majoritaires. [...] »

La Loi sur l'équité salariale oblige les employeurs dont l'entreprise compte dix personnes salariées ou plus à réaliser l'équité salariale [...]. Globalement, [l'employeur] doit évaluer et comparer les emplois majoritairement exercés par des hommes avec ceux majoritairement exercés par des femmes [et] déterminer si des ajustements salariaux sont requis. »

Commission de l'équité salariale, *Debut saison*, Analyse Justice aux travailleuses du Québec, février 2000.

**6 LA VIOLENCE CONJUGALE EN CHIFFRES**

- En 2000, 16 000 crimes contre la personne ont été commis dans un contexte conjugal et 85 % des victimes étaient des femmes.
- De 1996 à 2000, 95 femmes ont été tuées par leur conjoint ou leur ex-conjoint, ce qui équivaut à 16,8 décès, en moyenne, par année au Québec.
- En 2002, plus de 100 000 Québécoises, soit 6 % des femmes de 18 ans et plus vivant en couple, ont été victimes de violence physique de la part de leur partenaire. »

Ministère de la Sécurité publique, *La violence conjugale: statistiques 2000 et tendances de la statistique du Québec*, 2002.

**7 DES SYMPTÔMES DE DÉPRESSION**

« Depuis l'autisme dernier, sans qu'on aie eu exactement pour quoi, une véritable épidémie d'*anorexie* et de *bulimie* touche des jeunes de la région de Québec et d'ailleurs dans la province. »

Johanne Roy, «Épidémie d'anorexie et de bulimie chez les adolescentes», *Journal de Québec*, 7 mars 2007.

**COMPÉTENCE 1**  
Interroger le présent

1. Réviser les préjugés auxquels sont confrontées les femmes au Québec.

**COMPÉTENCE 3**  
Décrire sa compréhension

3. Selon vous, quel est le degré d'entraide entre les femmes au Québec? Essayez d'expliquer de quoi

**LE GÉNÉRALISME**  
Autisme – Pers de l'opinion, pour l'ensemble, révis de l'ensemble sans que l'opinion générale.

**Boulé** – Absorption excessive d'éléments, de façon répétitive et durable, suite de moments propices, étou de l'adhésion inopposée et banale.

**CONCEPTS**  
• Équité  
• Société

Les documents de cette double page vous permettront de saisir la situation actuelle des femmes dans la société québécoise.

## SÉRIE 2

*Extrait 1 (Dalongeville et Bachand, 2007, p. 172) – Tome 2, 1<sup>e</sup> année du deuxième cycle*

### **LES FEMMES**

Les femmes forment des associations féministes et revendiquent l'égalité politique et juridique avec les hommes ainsi que des réformes sociales (*doc. 4*). Les gouvernements fédéral et provincial adoptent plusieurs lois pour améliorer la condition féminine, dont celle qui établit l'égalité juridique des femmes (1964), proposée par Claire Kirkland-Casgrain (*voir la p. 185*). Auparavant, la loi québécoise traitait les femmes mariées comme des mineures soumises à leur mari. En 1968, le divorce est légalisé et la contraception est décriminalisée.

*Extrait 2 (Fortin et Ladouceur, 2007) p. 177 - Tome 2, 1<sup>e</sup> année du deuxième cycle*

### **Les revendications du mouvement féministe**

Dans les **années 1960**, des groupes féministes se mobilisent autour de la question de la condition des femmes. Les féministes revendiquent pour les femmes un statut juridique égal à celui des hommes, l'accès à des professions jusque-là réservées aux hommes, une meilleure représentation dans les institutions politiques, etc. Elles estiment aussi que les femmes sont victimes de **discrimination** salariale. Certaines choisissent de faire valoir leurs revendications auprès des gouvernements provincial et fédéral. C'est le cas de la Fédération des femmes du Québec, qui rassemble plusieurs organisations féministes. Ce regroupement mène des études sur la condition féminine et exige que l'État reconnaisse l'égalité entre les hommes et les femmes.

## Annexe 4 – Livres de codes

### Question 8

- droits**
  - vote\_seulement
  - vote\_et\_autres
  - avortement
  - congés\_maternité
  - équité\_salariale
  - travail
  - Droits\_général
  - expression
  - même\_que\_hommes
  - contraception\_sexualité
  - éducation
  - conduite
  - divorce
- libertés**
  - liberté\_général
  - liberté\_de\_choix
  - liberté\_vestimentaire
- Reconnaissance**
  - judiciaire\_et\_lois
  - pas\_seulement\_mère\_ménagère
  - reconnaissance\_générale
  - pas\_un\_objet
  - contribution\_sociale
  - indépendance
  - respect
- égalité**
  - égalité\_général
- Autres**
  - non\_spécifié
  - non\_intérêt\_je\_ne\_sais\_pas
  - vague
  - accompli / lutte terminée
  - autres\_
  - encore\_à\_se\_battre
- luttas**
  - contre\_discrimination
  - contre\_patriarcat
  - contre\_violence\_harcèlement
- pouvoirs**
  - politiques
  - entreprenariat
  - Pouvoir\_général
  - supérieures\_aux\_hommes

### Question 9

- Sans\_opinion**
  - sais\_pas\_opinion
  - vague\_incompréhensible
- Lutte\_terminée**
  - tout\_acquis\_sont\_égaux
  - Pas\_présent\_comme\_avant
  - pas\_de\_bonnes\_raisons\_pour\_se\_battre
- Antiféminisme**
  - féministes\_veulent\_supériorité
  - féministes\_exagèrent
- Féminisme**
  - Encore\_nécessaire\_québec
  - nécessaire\_ailleurs\_monde\_autres\_religion
  - correct\_bien\_positif
  - Raisons
  - encore\_présent
  - évolution
  - préjugés\_malheureux
- NB\_de\_mots**
  - nombre\_de\_mots

### Entrevues

- Fonction\_manuel**
  - Devoir\_maison
  - Étude
  - En\_classe
  - Exercices\_repérage
  - illustration\_récit\_enseignant
  - Révision
- Perception\_manuel**
  - utile
  - trop\_difficile
  - positif\_féminisme
  - neutre\_féminisme
  - négatif\_féminisme
  - propose\_récits\_contradictaires
- vérité\_manuel**
  - pas\_véridique
  - véridique
  - véridique\_sources
  - différents\_récits
  - véridique\_témoignage
  - autres\_versions
  - ne\_peut\_pas\_savoir
  - véridique\_autres
- Agentivité**
  - Deux\_mêmes
  - Plus\_agent\_texte\_1
  - Plus\_agent\_texte\_2
  - autres\_différences
  - Généralisation\_excessive
  - élève\_agentivité\_forte
  - Agentivité\_Individuelle
  - Agentivité\_gouvernement
  - victimisation
  - téléologique
- Féminisme\_avant**
  - lutte\_terminée\_
  - tout\_acquis\_
  - positif
  - négatif
  - Antiféminisme
  - encore\_nécessaire
  - évolution
- Féminisme\_après**
  - Pas\_de\_changement
  - changement\_minimal
  - conscientisation
  - lutte\_terminée
  - tout\_acquis
  - encore\_nécessaire\_
  - Antiféminisme\_

## Annexe 5 – Certificat d'éthique

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

- 1er renouvellement -

*Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents relatifs au suivi qui lui a été fournis conclut qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal*

Projet	
Titre du projet	<b>Le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté: analyse et enquête auprès d'élèves de 3e et 4e secondaire</b>
Étudiante requérant	<b>Marie-Hélène Brunet</b> Candidate au doctorat, Didactique - Faculté des Sciences de l'éducation Université de Montréal
Sous la direction de	Marc-André Éthier, Professeur agrégé, Didactique - Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal & Denyse Baillargeon, Professeure titulaire, Département d'histoire, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal.
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--

#### MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.

Olivier St-Laurent, Conseiller en éthique de la recherche  
*Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche*  
Université de Montréal

**9 septembre 2015**  
Date de délivrance du renouvellement ou de la réémission\*

**1er octobre 2016**  
Date du prochain suivi

**13 mai 2014**  
Date du certificat initial

**1er octobre 2016**  
Date de fin de validité

\*Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent certificat