

Année académique 2024 - 2025

MASTER DE SPECIALISATION EN ETUDES DE GENRE

Provost Camille

L'enseignement de l'histoire des femmes et du genre,

« Sisyphé au féminin » ?

Le cas de la fédération Wallonie-Bruxelles

Promotrice : Audrey Lasserre, UCLouvain

Déclaration sur l'honneur, mémoires/TFE de la Faculté de philosophie, arts et lettres, UCLouvain

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel, que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance, et que l'utilisation des outils d'intelligence artificielle est conforme aux consignes générales d'utilisation publiées par l'UCLouvain et disponible à cette adresse :

<https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-p1/portail/reglement/Consignes-ChatGPTversion-etudiante.pdf?itok=SebXXm87>

Je suis conscient·e que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement, de ne pas annoncer dans une partie spécifique en début du mémoire l'utilisation que j'ai faite des outils d'intelligence artificielle ou de les utiliser de manière contraire à ce qui est prévu dans la note institutionnelle constituent des irrégularités graves au regard du [Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain](#) (Chapitre 4, section 7, article 107 à 114) au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions académiques et disciplinaires encourues.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude et de n'avoir pas utilisé les outils d'intelligences artificielles en dehors de ce qui est accepté à l'UCLouvain.

Nom, Prénom : Provost Camille

Date : 16/05/2025

Signature de l'étudiant·e :



Remerciements

Je remercie chaleureusement ma promotrice pour son soutien tout au long de la conception de ce mémoire.

Une immense merci à mon collègue Marc pour ses encouragements et ses conseils, ainsi qu'à mes étudiant·es de B3, qui ont « subi » mes expériences didactiques en histoire du genre. J'espère les avoir intéressé·es, et peut-être même convaincu·es de poursuivre cette approche dans leur future pratique.

Merci à Tanguy, Martine et JB pour leur soutien,

Merci à Nadine Plateau, grande passeuse de savoirs féministes, dont l'engagement et la générosité intellectuelle enrichissent sans cesse la réflexion sur le genre et l'éducation.

Enfin, merci à tous les auteur·ices qui ont donné vie à des personnages qui m'ont permis de trouver des modèles de femmes quand je ne pouvais en trouver en histoire.

But history, real solemn history, I cannot be interested in. I read it a little as a duty, but it tells me nothing that does not either vex or weary me. The quarrels of popes and kings, with wars or pestilences, in every page ; the men all so good for nothing, and hardly no women at all –it is very tiresome : and yet I often think it odd that it should be so dull, for a great deal of it must be invention.

Austen J. (1818). Northanger Abbey, Chap 14

Table des matières

Remerciements	3
Introduction	7
Contexte et enjeux	7
Un récit historique androcentré	8
Problématique et plan	9
Méthodologie	11
Une posture située et critique	11
Démarche méthodologique et ancrage de la recherche	12
Chap. 1 : Fondements théoriques et historiographiques.....	15
1.1 L'émergence de l'histoire des femmes	15
De l'invisibilité à la revendication.....	15
Les obstacles institutionnels, méthodologiques et épistémologiques	16
1.2 Le genre comme catégorie d'analyse	18
De la sociologie à l'histoire.....	18
Un concept intersectionnel : croiser le genre avec d'autres rapports sociaux	21
1.3 Un outil pour l'enseignement	22
Un héritage du passé : un récit pour les garçons dans une société d'hommes	22
Enseigner (avec) le genre : un enjeu citoyen et pédagogique	24
Chap. 2 : Le genre à l'école et dans les programmes d'histoire : état des lieux	27
2.1 L'école, un vecteur de socialisation genrée	27
2.2 Le genre dans les référentiels d'histoire en FWB	31
Le cadre général.....	31
Le pacte d'excellence.....	32
Dans les anciens référentiels et programmes : une invisibilisation quasi totale.....	33
Le nouveau référentiel du Tronc commun : une occasion manquée.....	34
Des savoirs filtrés : des finalités à questionner au regard des avancées scientifiques	36
Une formation citoyenne à géométrie variable ?	37
Des finalités prometteuses, mais des femmes toujours absentes	39
Que sait-on des programmes ?	43
Une problématique partagée : le cas de la France.....	43
Ce que disent les enseignants	44

2.3 Les manuels.....	45
Chap. 3 : L’histoire des femmes et du genre face aux résistances idéologiques	51
3.1 Une histoire trop militante ?	52
Une confusion entre science historique et militantisme	52
Le féminisme comme idéologie disqualifiante	54
Une diabolisation du concept de genre	57
3.2 Comment la liberté pédagogique et la neutralité maintiennent le statu quo	61
Une liberté pédagogique qui transforme l’histoire du genre en option	61
Une neutralité scolaire à sens unique	62
Une stratégie institutionnelle pour éviter les tensions	65
3.3 Le rôle de la formation et de la recherche dans l’intégration de l’histoire du genre	66
Un enseignement limité par l’absence de formation	66
Une absence de ressources pédagogiques adaptées	70
L’absence de recherche didactique en histoire du genre	71
Le mythe du progrès comme frein épistémologique à l’intégration du genre	72
Conclusion.....	75
Bibliographie	78
Abstract.....	89

Liste des abréviations

ARES : Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur

CARHIF : Centre d'Archives et de Recherches pour l'Histoire des Femmes

CEMEA : Centres d'Entrainement aux Méthodes d'Education Active

CF : Communauté française

CFFB : Conseil des Femmes Francophones de Belgique

CFWB : Communauté Française Wallonie-Bruxelles

COCOFIE : Commission de coordination de la formation initiale des enseignant·es

ECTS : European Credit Transfer and Accumulation System

EVRAS : Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle

FHGES : Formation Historique, Géographique, Économique et Sociale

FIE : Formation Initiale des Enseignant·es

FWB : Fédération Wallonie-Bruxelles

HCE : Haut Conseil à l'Égalité (France)

IFEC : Instituts de Formation de l'Enseignement Catholique

IFPC : Institut Interréseaux de la Formation Professionnelle Continue

PO : Pouvoir Organisateur

RFIE : Réforme de la Formation Initiale des Enseignant·es

SEGEC : Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique

Introduction

Contexte et enjeux

« ‘Racontez-nous’, me disent-elles. L’histoire des femmes a-t-elle été transmise ? (...) Pourtant vigoureuse à l’université, grâce au travail des historiennes, l’histoire des femmes n’a pas encore pénétré l’école » (Perrot, 2023). En effet, à l’école, l’histoire se raconte encore au masculin, où les femmes ne sont que des silhouettes furtives et le genre un angle mort. Cette invisibilisation persiste, malgré les avancées historiographiques et les revendications portées depuis plusieurs décennies par de nombreux·ses historien·nes pour une meilleure prise en compte des femmes et du genre dans l’enseignement de l’histoire.

Pourtant, parallèlement, des efforts sont déployés pour lutter contre les stéréotypes de genre qui limitent les enfants dans leurs apprentissages et orientent les trajectoires scolaires et professionnelles en fonction d’une « performance de genre » (Vouillot, 2010). Ces stéréotypes, loin de disparaître, tendent à se renforcer, comme l’indique le rapport annuel de 2024 du Haut Conseil à l’Egalité en France.

Or, l’histoire constitue un outil puissant pour comprendre et déconstruire ces représentations. Elle révèle, par exemple, que les femmes préhistoriques pouvaient chasser et être artistes (Patou-Mathis), que certaines au Moyen Âge jouissaient de plus de libertés et occupaient davantage l’espace public que celles du XIX^e siècle (Pilorget), que le modèle des deux sexes n’a pas toujours été la norme (Laqueur), que l’instinct maternel est une construction (Knibiehler), que les femmes ont toujours travaillé (Perrot), que les personnes trans ne sont pas une « dérive » contemporaine et occidentale (Maillet). L’histoire du genre éclaire l’évolution des normes de virilité (Corbin) ou de sexualité (Foucault) souvent perçues comme naturelles, alors qu’elles sont profondément ancrées dans des contextes sociaux et historiques.

Ainsi, l’histoire du genre offre une relecture critique efficace des rapports de sexe et de leur hiérarchisation, ce qui explique, en partie, les résistances - actives ou inconscientes - à l’intégration de ces perspectives dans les récits historiques. Si l’histoire des femmes et du genre a aujourd’hui gagné sa légitimité académique, elle peine encore à se frayer un chemin jusqu’aux salles de classe. Cette difficulté s’enracine dans la structure même du récit historique dominant, façonné au fil du temps par une vision androcentrée de l’histoire, qui continue à imposer ses normes, ses héros et ses silences.

Un récit historique androcentré

Longtemps, l'histoire a été la chasse gardée des hommes, occultant l'histoire des femmes et du genre, non pas parce qu'elle n'existait pas, mais parce qu'elle dérangeait. Cette invisibilisation a contribué à ancrer l'idée que les femmes n'avaient pas d'histoire propre et que les rapports sociaux entre femmes et hommes découlaient d'un ordre « naturel ». Cependant, l'histoire n'est pas neutre : elle est un récit construit, traversé par des choix idéologiques, sociaux et politiques. Elle valorise des figures masculines et des qualités perçues et construites comme masculines – puissance, force, domination, etc. - que la valence différentielle des sexes nous amène à percevoir comme positives (Héritier, 1996). Ce récit a servi à légitimer les oppressions, en naturalisant des systèmes de domination et en invisibilisant l'agentivité de certains groupes. L'histoire des femmes et du genre concerne également les communautés affectées par ce système : personnes LGBTQIA+, personnes racisées, notamment dans une perspective intersectionnelle.

Certes, quelques avancées culturelles ont permis une visibilité accrue de cette histoire : la parution d'ouvrages grand public comme *Culottées* de Pénélope Bagieu (2016), *Les grandes oubliées* de Titou Lecoq (2021), des pastilles diffusées sur ARTE (*Cherchez la femme*, 2022), des initiatives autour du matrimoine (*Les journées du matrimoine*), des téléfilms (le premier sur Olympe de Gouges sur France 2, 2025), ou encore la cérémonie d'ouverture des Jeux olympiques de Paris 2024, qui a mis en avant des figures historiques féminines. Mais ces percées restent fragiles. Elles ne sont pas le fruit d'un prétendu agenda « woke », mais s'inscrivent dans la continuité d'un travail scientifique rigoureux amorcé il y a plus d'un demi-siècle.

Parallèlement, les discours masculinistes gagnent en visibilité dans les sphères médiatique, économique et politique, renforçant une vision viriliste de l'histoire. Le passé continue d'être écrit au masculin, reléguant les femmes à une temporalité figée, anhistorique, où elles ne seraient que mères, épouses ou muses. L'école participe à ce récit en ne proposant que quelques figures féminines stéréotypées : une société romaine hétérosexuelle peuplée de matrones honorées ou de prostituées, une sainte nationaliste en armure, une régente cruelle et avide de pouvoir, une reine frivole et insensible et, exception qui confirme la règle, une double lauréate du prix Nobel. Autant de figures choisies, non pour élargir le regard historique, mais pour conforter les rôles traditionnels ou caricaturer les femmes qui sortent du cadre, s'aventurant sur des territoires jugés masculins.

Comment se construire sans modèle féminin ? Privées de figures d'identification, les filles sont condamnées à se projeter à travers les « grands hommes », alimentant ainsi un sentiment de moindre légitimité dans les sphères publique, politique et économique (Lucas, 2009). Combien de femmes réalisent tardivement - voire jamais - qu'elles ignorent l'histoire de leur propre sexe ? « L'anonymat court dans leurs veines » écrivait Virginia Woolf (1929). A l'école, les filles prennent l'habitude de ne pas être les héroïnes ni les actrices du récit historique, nourrissant un sentiment d'infériorité (Bian, 2017, Mosconi, 2001). L'histoire scolaire contribue ainsi à la reproduction de la domination masculine à travers cette « violence symbolique » qui s'impose tout en restant invisible (Bourdieu, 1998, p.7). Comme le souligne Jennifer Tamas (2023, p.149) : « Appréhender notre histoire par le prisme de cette vision masculine, c'est adopter le point de vue des dominants. C'est perpétuer une mémoire sélective, parce que misogyne. »

Gisèle Halimi (2020) nous engage à briser ce silence, à dénoncer un récit construit pour masquer l'inégalité sous les apparences de la complémentarité. Elle écrit :

Casser ce système. Déciller les yeux. Obliger chacun à regarder le monde tel qu'il est et non tel qu'il est raconté dans un narratif fallacieux, destiné à faire croire à une harmonie complémentaire entre les sexes. Ça suffit la fiction ! (...) C'est elle qui a fait croire que le génie ne pouvait être que masculin puisque l'histoire n'avait retenu que des noms d'hommes (...).

Faire entrer les femmes dans l'histoire, non pas comme une simple addition anecdotique, mais comme actrices collectives du passé, faisant fi de l'éternel/absolu féminin, implique une remise en cause fondamentale de l'ordre social et du système de genre. C'est précisément cette portée jugée subversive qui explique les résistances durables à l'histoire des femmes et du genre, longtemps marginalisée, parfois méprisée.

Dans le cadre scolaire, cette marginalisation est encore plus frappante et paradoxale. Les discours officiels affirment – du moins jusqu'à présent - l'importance de l'égalité entre les sexes, mais mobilisent peu l'histoire comme levier pour y parvenir. Malgré cinquante ans de luttes menées par les historiennes pour faire entrer l'histoire des femmes et du genre dans les salles de classe, les avancées restent limitées. Il s'agit pourtant, comme nous y exhorte Geneviève Fraisse, de poursuivre inlassablement cet effort, « recommencer, donc. Sisyphe au féminin, montant et remontant la pente de l'inscription historique. » (2010, p.19)

Problématique et plan

Dans l'introduction de l'un des rares manuels consacrés à l'histoire du genre, on peut lire :

N'est-il pas surprenant de parler (en classe) au seul masculin de mouvements nationaux, sociaux ou religieux, de guerres, de massacres, de génocides, alors que des populations entières sont concernées ? N'est-il pas étrange de parler au seul masculin, ou au neutre pluriel, de migrations,

d'urbanisation, de bouleversements technologiques, de modifications du travail, alors que femmes et hommes y sont impliqués ? (Dermenjian et al., 2010, p.9)

La persistance de cet écart entre savoirs savants et savoirs scolaires en Belgique interroge. Cette question est d'autant plus intéressante dans le contexte du Pacte d'Excellence, qui vise une refonte des référentiels scolaires et des programmes de la FWB.

Pourquoi, malgré la richesse et la légitimité croissante de la recherche en histoire du genre, ces approches peinent-elles à s'imposer dans l'enseignement secondaire ? Les questions posées dès les années 1970 par Michelle Perrot et d'autres historien·nes demeurent d'actualité : l'histoire des femmes est-elle possible en classe ? Est-il encore possible de ne pas enseigner l'histoire du genre à l'école ? Quels sont les freins institutionnels, didactiques et idéologiques qui entravent leur intégration ? Peut-on construire un enseignement mixte et critique, en adéquation avec les objectifs émancipateurs des référentiels scolaires ?

Ce mémoire propose d'examiner les raisons structurelles, idéologiques et institutionnelles qui expliquent la persistance d'un récit historique androcentré dans les programmes scolaires, à partir du cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Pour ce faire, il s'appuie sur la triple démarche qui, selon Virgili (2002), caractérise l'histoire des femmes : scientifique, institutionnelle et militante. Le premier volet, scientifique, revient sur l'émergence de l'histoire des femmes et du genre comme champ de recherche légitime, en insistant sur ses apports épistémologiques. Le deuxième, institutionnel, analysera brièvement la place du genre à l'école pour ensuite se pencher sur les cadres prescrits à travers les programmes, référentiels et autres documents encadrant l'enseignement de l'histoire, afin d'évaluer la place qu'ils réservent - ou non - à ces approches. Le troisième volet portera sur les résistances à l'intégration de l'histoire des femmes et du genre dans les pratiques enseignantes. Il s'agira d'analyser les freins multiples qui entravent sa transmission : le manque de formation spécifique, l'absence de didactique adaptée, la rareté des outils pédagogiques disponibles, mais aussi la réception ambivalente, parfois hostile, de ces thématiques. Ces obstacles pratiques s'enracinent dans des résistances idéologiques plus profondes. Le soupçon de militantisme, les représentations négatives du féminisme et les controverses autour du concept de genre alimentent une méfiance persistante. Enfin, les notions de neutralité et de liberté pédagogique seront interrogées comme autant de mécanismes de maintien du récit dominant, présenté comme neutre.

Méthodologie

Une posture située et critique

L'ambition de ce mémoire n'est pas de proposer une histoire féministe ou communautariste, mais d'encourager l'élaboration d'une perspective critique et inclusive, permettant à chaque élève de se projeter dans l'histoire - indépendamment de son sexe. En s'inscrivant dans une réflexion sur l'enseignement de l'histoire en Belgique francophone, ce travail vise à éclairer les enjeux éducatifs contemporains.

Toutefois, en s'inscrivant dans le champ des études de genre, cette réflexion ne saurait éluder la question de la neutralité. Rendre visibles les femmes et leurs contributions, interroger les savoirs établis, analyser les mécanismes de domination et proposer des perspectives pour une société plus égalitaire ne peut se faire sans s'interroger sur sa propre posture.

Comme le souligne C. Bard dans l'article « Une histoire féministe est-elle possible ? » (2005) :

L'histoire des femmes, que ceci soit voulu ou non, participe au féminisme contemporain. Souvent, pour les étudiant·es, c'est le premier contact avec la pensée féministe. Et dans les représentations communes, l'histoire des femmes est féministe.

L'histoire enseignée n'est pas un simple assemblage de faits objectifs. Elle constitue un outil pour comprendre, penser, critiquer. En secondaire, il ne s'agit pas de former des historien·nes, mais d'aider les élèves à se situer dans le monde, à interroger leurs héritages et à développer une pensée critique. Dès lors, plusieurs questions se posent : quel récit leur transmet-on ? Quelles sources mobilise-t-on ? Pour quel public ? Qui décide des contenus à enseigner ? Aucun de ces choix n'est neutre, et tous influencent la construction des représentations. Nous y reviendrons.

Michelle Perrot écrit « chacun d'entre nous est situé : dans un temps, un milieu, une génération. On parle toujours de quelque part » (Perrot, 2023, p.27). Mon point de vue est celui d'une femme féministe européenne, ayant grandi à Paris au tournant du siècle, enseignante en didactique de l'histoire auprès des futur·es enseignant·es en sciences humaines dans le secondaire inférieur en FWB, étudiante en études de genre, rédigeant un mémoire alors que Donald Trump vient de se réinstaller à la Maison-Blanche et mène une croisade contre la

« *gender ideology*¹ » et la science en général. Ce positionnement influence inévitablement mon approche, sans pour autant invalider ce travail.

Dans le sillage des réflexions de Sandra Harding et Donna Haraway, Delphine Gardey (2005, p.43) interroge les notions d'objectivité, de neutralité et d'universalité dans la production des savoirs. Elle rappelle que la science qui définit les sexes est elle-même modelée par le genre :

Que les femmes aient été durablement écartées des sphères de production scientifique et du domaine (légitime) du savoir a compté et compte encore. (...) non pas parce que les femmes seraient « essentiellement » ou « naturellement » différentes des hommes - évidemment non - mais parce que leurs expériences du sujet, tout comme les expériences subjectives des hommes, en tant que catégorie spécifique et non universelle, sont ancrées dans une histoire, des espaces géographiques, sociaux et culturels, et que ces subjectivités, ces « positionnements » peuvent compter, ici ou là, dans le geste scientifique.

Revendiquer une posture située ne revient pas à renoncer à l'exigence scientifique. Consciente de ma propre subjectivité et des biais qu'elle peut induire, je m'efforce d'adopter une démarche intellectuelle honnête et critique pour tendre vers une « objectivité forte » (Harding, 1991). Ce mémoire s'inscrit dans une volonté de déconstruction des récits dominants, sans céder à une approche dogmatique ou militante au sens réducteur du terme. Il ne s'agit pas d'imposer une autre vérité, mais de mettre en lumière les choix historiographiques et didactiques qui structurent les représentations du passé.

Démarche méthodologique et ancrage de la recherche

Mon implication personnelle dans les enjeux soulevés par ce mémoire - qu'il s'agisse de la corédaction d'une carte blanche², de démarches de plaidoyer auprès d'acteurs institutionnels comme le SEGEC, ou de ma pratique d'enseignante en formation initiale – pourrait évoquer une démarche de recherche-action. Ce mémoire en partage plusieurs caractéristiques : un ancrage dans une réalité professionnelle, une visée transformatrice, et une articulation entre savoirs académiques, pratiques pédagogiques et préoccupations sociales. Cependant, il ne s'agit pas d'une recherche-action au sens strict : ce travail n'a pas été coconstruit avec des acteur·rices de terrain ni mené dans un cadre institutionnel formel de transformation explicite. Il s'inscrit plutôt dans une tradition de recherche critique située, ancrée dans les épistémologies féministes

¹ <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/2025/01/defending-women-from-gender-ideology-extremism-and-restoring-biological-truth-to-the-federal-government>

² <https://www.lesoir.be/580605/article/2024-04-12/plaidoyer-pour-une-histoire-mixte-dans-lenseignement-secondaire>

évoquées précédemment. Cette posture cherche à penser la tension féconde entre subjectivité et exigence méthodologique.

J'ai adopté une démarche mixte, mobilisant à la fois des outils de recherche documentaire, des analyses de contenu et des enquêtes de terrain. Cette triangulation vise à faire dialoguer textes normatifs, discours institutionnels, pratiques professionnelles et représentations des acteur·ices de l'enseignement dans une perspective d'analyse critique de la manière dont le genre est intégré - ou non - dans l'enseignement de l'histoire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

Corpus et matériaux étudiés : Cette recherche s'appuie sur une revue historiographique visant à situer les débats autour de l'intégration du genre dans l'enseignement et dans les politiques éducatives en Belgique francophone par une analyse des programmes et des référentiels, ainsi que du matériel pédagogique associé.

Les entretiens semi-directifs : Afin de mieux comprendre le processus de rédaction du référentiel, j'ai mené sept entretiens semi-directifs, d'une durée de 30 minutes à 2h30, avec des personnes ayant directement pris part aux travaux. Ces entretiens ont été réalisés entre novembre 2023 et mars 2025. Bien que la plupart des personnes contactées aient accepté de me répondre, certaines réticences ont émergé lorsque j'ai précisé que ce mémoire s'inscrivait dans le cadre du master en études de genre. Certain·es ne souhaitant pas être cité·es, j'ai choisi de ne mentionner aucun nom ni détail d'identification, y compris pour celles et ceux n'ayant formulé aucune réserve, et ce, afin de garantir l'anonymat de chacun·e. Ces échanges ont permis de mettre en lumière plusieurs éléments clés, notamment la complexité du processus de rédaction, traversé par des tensions à la fois disciplinaires, interdisciplinaires et sociétales.

En complément, j'ai mené plusieurs entretiens – ainsi que des discussions informelles - avec : Céline Demoustier, responsable du secteur sciences humaines au SEGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique), pour comprendre comment s'écrivaient les programmes de ce réseau et leur articulation avec les référentiels, Mathilda Delier à la Direction générale de l'Egalité des chances et Alice Nucci de l'Université des femmes pour évoquer le site <https://egalitefillesgarcons.cfwb.be> et la formation des enseignant·es, Nadine Plateau (SOPHIA, CFFB) pour discuter des enjeux féministes liés à l'enseignement, Claudine Marissal (ULB, HELHa) afin de discuter d'un outil cocrée avec Eliane Gubin pour le CARHIF et enfin Valérie Piette, pour évoquer le lien entre l'université et le monde de l'éducation obligatoire.

Les enquêtes par questionnaires : J'ai également mené plusieurs enquêtes auprès d'acteurs et d'actrices de la formation des enseignant·es :

- Etudiant·es en première année de master en éducation à la HELHa dans le bassin de Charleroi. Ce questionnaire a été proposé deux années consécutives totalisant 176 participant·es. Il a été rempli en classe, dans un cadre relativement contraint, ce qui a influencé le taux de réponse.
- Enseignant·es du secondaire (FWB) : un questionnaire diffusé dans les écoles où j'accompagne des stagiaires, ainsi que par l'intermédiaire d'anciens collègues a recueilli 62 réponses. Parmi les répondant·es 66% de femmes³, 64% ont moins de dix ans d'expérience, ce qui révèle une surreprésentation des enseignant·es en début de carrière. Le réseau libre catholique est également surreprésenté (69% des répondant·es) en raison du mode de diffusion. Ces chiffres ne permettent donc pas de tirer des conclusions significatives quant aux différences entre réseaux. Par ailleurs, 62% des répondant·es travaillent dans le secondaire de transition, et 38% dans le technique et professionnel.
- 15 maitres assistant·es (8 hommes et 7 femmes) en didactique de l'histoire ont répondu à un questionnaire sur leurs pratiques d'enseignement en haute école.
- 116 enseignant·es en haute école dans le domaine pédagogique ont répondu à une enquête sur la prise en compte du genre dans la Réforme de la formation initiale des enseignant·es (RFIE).

De manière générale, hormis l'enquête auprès des étudiant·es, il est probable que certaines des personnes ayant répondu soient déjà sensibilisées aux questions du genre ou à l'histoire des femmes, introduisant ainsi un biais d'auto-sélection.

Les résultats de ces enquêtes ne feront pas l'objet d'un traitement systématique dans une section spécifique : ils seront mobilisés de manière ciblée au fil du mémoire, pour appuyer l'analyse là où cela s'avère pertinent. Ce choix, bien qu'éloigné d'une présentation classique des données, s'explique à la fois par le format limité du mémoire et par la volonté de croiser ces enquêtes avec d'autres types de matériaux. Il s'inscrit dans une démarche qualitative et située, centrée sur la mise en tension des discours plutôt que sur leur quantification.

³ Cette surreprésentation n'est à mon sens pas dérangeante au vu de la féminisation de la profession : 63,1% dans le secondaire : <https://statistiques.cfwb.be/transversal-et-intersectoriel/genre/enseignants-et-personnel-de-lenseignement-taux-de-feminisation/>

Chap. 1 : Fondements théoriques et historiographiques

Avant d'interroger la place de l'histoire des femmes et du genre dans l'enseignement secondaire, il est nécessaire de revenir sur les fondements scientifiques et épistémologiques de ce champ de recherche. Ce premier chapitre propose ainsi de retracer les principales étapes de l'émergence de l'histoire des femmes, d'explorer les apports critiques du concept de genre, et d'analyser les enjeux que ces perspectives soulèvent pour l'enseignement de l'histoire.

1.1 L'émergence de l'histoire des femmes

De l'invisibilité à la revendication

Nous qui sommes sans passé, les femmes
Nous qui n'avons pas d'histoire,
Depuis la nuit des temps, les femmes,
Nous sommes le continent noir.

Ces paroles, tirées de *L'hymne des femmes* écrit par des femmes du MLF en 1971, appellent à la (ré)inscription historique. Cette volonté de rendre visibles les femmes dans les récits historiques se manifeste dès 1970, lors d'une des premières actions médiatiques du MLF, avec la tentative de dépôt d'une gerbe à la femme du soldat inconnu, au pied de l'Arc de Triomphe. Ce geste souligne le lien étroit entre les luttes féministes et l'exigence d'une reconnaissance historique (Virgili, 2002). Dans *Mon histoire des femmes* (2006), M. Perrot affirme que « pendant longtemps la femme est un être en creux. Elle est trouée, marquée, pour la possession et la passivité. ». Cette formule résume bien la manière dont l'historiographie, façonnée par un regard androcentré, a maintenu les femmes dans l'invisibilité. L'émergence de l'histoire des femmes est ainsi indissociable des luttes féministes et s'ancre dans une volonté de réappropriation du passé.

Déjà en 1929, Virginia Woolf, dans *Une chambre à soi*, posait avec ironie la question de la place des femmes dans l'histoire : « Pourquoi n'ajouterait-on pas un supplément à l'histoire ? Supplément auquel on donnerait, bien entendu, un nom sans importance, pour que les femmes puissent y figurer sans inconvenance. »

L'histoire des femmes naît de cette exigence de visibilité. Elle s'inscrit dans le prolongement des luttes féministes, dans un contexte de remise en question des assignations traditionnelles. Cette historiographie entend légitimer la présence des femmes dans les sphères publique, politique, professionnelle et culturelle. L'histoire devient alors un outil de légitimation, car

« sans mémoire, sans histoire, ne sont-elles pas les intruses du temps présent ? » (Rouquier, 2004).

En 1949, Simone de Beauvoir aborde l'histoire des femmes dans *Le deuxième sexe*. Elle amorce un processus de dénaturalisation et la désessentialisation de l'être femme, en affirmant : « Ce n'est pas l'infériorité des femmes qui a déterminé leur insignifiance historique, c'est leur insignifiance historique qui les a vouées à l'infériorité ». Cette citation illustre comment l'absence des femmes dans les récits historiques a contribué à leur marginalisation sociale. Geneviève Fraisse (2020, p. 295) critique cependant Beauvoir :

Beauvoir n'a pas compris l'histoire des féminismes. Dans le chapitre du Deuxième sexe consacré à l'histoire, elle explique que les femmes d'avant n'ont rien compris, n'ont rien fait que bavarder, que leur histoire est celle d'un long consentement. Elle s'est trompée parce qu'elle pense avec la catégorie de l'altérité et du conflit, elle pense Hegel et Marx. Même si elle a accepté de dire « nous », elle ne se rend pas compte qu'il y a déjà eu des « nous » dans l'histoire. (...) ».

Au fil des recherches, il apparaît que l'absence des femmes dans les récits historiques ne découle ni d'une supposée inactivité ni d'un consentement silencieux ni d'un manque d'instruction, mais d'un effacement délibéré. Ce phénomène s'apparente à l'« effet Matilda » dans les sciences, désignant l'occultation des contributions féminines au profit de figures masculines. Pozo-Sanchez & Padilla-Carmona (2021) utilisent le terme de cryptogynie pour désigner ce processus, tandis que le néologisme anglais *mentrification*⁴, le popularise dans la culture médiatique.

L'histoire ne se limite pas aux figures illustres : elle est aussi celle des sociétés. Et dans toutes les sociétés, les femmes sont présentes. Les travaux scientifiques révèlent leur rôle central dans de nombreux domaines - agriculture, industrie, art, etc.), mais leurs contributions restent rarement évoquées. Michelle Perrot (France Culture, 2021) rappelle :

Il est clair que, dans ce qui s'est passé depuis le commencement du monde, les femmes sont là et les sociétés n'auraient pas pu se développer sans le travail des femmes, aussi bien privé que public, mais l'histoire s'intéressait à tout ce qui était public et politique, alors les femmes en étaient exclues. Et pendant longtemps on a considéré que les femmes ne faisaient pas l'histoire. Même Simone de Beauvoir.

Les obstacles institutionnels, méthodologiques et épistémologiques

« Avec une certaine condescendance, on trouvait souvent l'histoire des femmes bien sympathique, mais pas très scientifique » (Perrot, 20023, p.44). L'histoire des femmes a longtemps été déconsidérée, tant par son objet que par le profil de celles et ceux qui s'y

⁴ Van Badham (2019). Mentrification : how men appropriated computers, beer and the Beatles : <https://www.theguardian.com/music/2019/may/29/mentrification-how-men-appropriated-computers-beer-and-the-beatles>

consacraient, en majorité des femmes. Michelle Perrot (1999) souligne l'indifférence du monde académique, notamment masculin :

Les femmes, depuis vingt-cinq ans, s'escriment à parler des femmes, du genre ; elles accumulent articles et livres, participent à des colloques, affinent les concepts, construisent un savoir, un « champ » sans doute, souvent dans une grande indifférence, notamment du côté des hommes qui n'écoutent pas leurs futiles propos, ou ne lisent pas les écrits des femmes, marquées au coin de l'insignifiance.

Parce qu'elle était initiée et portée en grande partie par des femmes, cette recherche a souvent été perçue comme négligeable, partisane et peu légitime scientifiquement. Le travail de réhabilitation historique s'est donc heurté à des résistances académiques. En 1973, Perrot ouvre la voie en France en proposant le premier cours sur l'histoire des femmes en France avec Fabienne Bock et Pauline Schmitt, intitulé *Les femmes ont-elles une histoire ?* Il s'agit de lutter contre un processus volontaire de déshistoricisation (Bourdieu, 1998, p.114). L'objectif était clair : « rendre visible l'existence historique, collective et individuelle des femmes (...) rendre visible, briser le silence, faire entendre et voir. C'était notre souci premier, jusqu'à l'obsession. ». (Perrot, 2014). Michelle Perrot qualifie ces premiers temps de l'histoire des femmes d'« exploration mémoriale et de quête identitaire » (Perrot, 2001). Cet élan ne se limite pas à la France : aux Etats-Unis, entre autres, la publication de *Becoming visible* (1977) témoigne d'un désir partagé de reconnaissance historique et d'inscription mémorielle.

Écrire l'histoire des femmes implique de repenser l'historiographie : « Nous avons le sentiment d'avoir tout à défricher et inventer : les sources, les groupes, les biographies, les problématiques. Il fallait fouiller les archives, inventorier les journaux, imaginer des lieux, retrouver les voix (...) » (Perrot, 2014, p.29-33). L'un des premiers obstacles réside dans l'accès aux sources. Les archives traditionnelles, produites et sélectionnées par des hommes, laissent peu de traces de l'expérience féminine. Il a donc fallu relire les corpus, interroger les silences et débusquer d'autres formes de témoignages. L'histoire des femmes a bénéficié du tournant historiographique amorcé par l'école des Annales, qui a élargi le champ de l'histoire au-delà du politique et de l'événementiel. Cette histoire plus attentive aux sociétés, au travail, à l'économie et aux représentations, a permis aux sciences humaines de s'immiscer dans une nouvelle histoire. Si les Annales ne s'intéressent pas tout de suite aux femmes, l'histoire des femmes va profiter de cet élargissement et contribuer à l'essor de l'histoire sociale et des sensibilités, permettant d'investir des sources alternatives, comme les écrits du for privé. Par ailleurs, les sources produites sur les femmes par les hommes – et elles ne manquent pas – nécessitent une relecture critique, éclairée par les théories féministes de ces années (par exemple, le *male gaze*, Mulvey, 1975).

Pourtant l'obstacle fondamental demeure : l'histoire a été construite par et pour les hommes. Dans *Écrire l'histoire des femmes et du genre*, Thébaud (2007) note que l'histoire s'est longtemps déclinée au masculin, confondant « l'homme » et « humain ». Cette confusion a conduit à une exclusion systématique des femmes du récit historique. Micheline Dumont-Johnson (1975, p.422), souligne ce paradoxe méthodologique :

Il y a déjà un premier paradoxe à traiter d'une manière particulière un objet aussi général que celui qu'est la moitié de l'humanité. Mais, en même temps, on doit se rendre compte qu'on a présenté comme universels des phénomènes qui sont vécus et pensés uniquement par des hommes. Double paradoxe donc, ce qui n'est pas sans poser des problèmes méthodologiques, voire épistémologiques.

L'histoire des femmes tente de combler cette lacune, en rendant visibles les femmes en tant qu'actrices collectives du passé, et non plus seulement à travers des figures d'exception qui masquent l'absence de toutes les autres (Wierviorka, 2004). Mais en tentant de faire « l'histoire des femmes », on risque de fixer une essence féminine intemporelle, de figer les femmes dans une « condition ». Arlette Farge met en garde contre ce piège, celui d'une « réhabilitation enfermante », qui risquerait de cantonner les femmes à des rôles prédéfinis, créant ainsi un « ghetto historiographique ».

Si, pour sortir de l'ombre, il faut se couler dans un espace démarqué à l'avance, et apparaître sur les tables des librairies parmi tout l'éventail des minorités ethniques, nationales, religieuses et sexuelles, il est important de s'interroger sur les pièges de cette réhabilitation soudaine. (Farge, 1975, p.18)

Perrot (2014) identifie deux biais fréquents dans ces premières recherches en histoire des femmes : celui qui consiste à mettre en lumière des figures fortes, puissantes pour leur faire une place dans l'histoire des grands hommes (et donc sans remettre en question la hiérarchie) et celui, plus misérabiliste, de parler des femmes comme victimes, selon une logique que Françoise Thébaud a appelée « l'histoire du malheur » (in Virgili, 2002). Ces deux écueils sont encore visibles dans l'enseignement scolaire, qui hésite souvent entre héroïsation et victimisation. Il faut pourtant réussir à légitimer sans enfermer.

1.2 Le genre comme catégorie d'analyse

De la sociologie à l'histoire

L'histoire des femmes est donc possible, l'enjeu est d'éviter une simple addition des femmes au récit existant, et de questionner la structure même de ce récit. Comme l'écrit Geneviève Fraisse (2010, p.34) :

La question des femmes fut de se réintroduire dans l'histoire, c'est-à-dire de prendre part à l'énigme du devenir plutôt que de continuer à être représentées comme énigme de la nature. Par là, elles entamaient un processus de construction et non de déconstruction (...). Construire plutôt que déconstruire, scruter la tradition sans en recevoir l'héritage, user des concepts classiques plutôt que de faire table rase, tel fut

l'évident contretemps d'une recherche convaincue que l'histoire offre la possibilité d'une pensée de la différence des deux sexes.

Cette remise en cause de l'universalisme masculin a permis un changement de perspective majeur dans les années 1980. Le genre, en permettant d'analyser les rapports sociaux entre les sexes et leurs constructions historiques, évite de figer une « nature féminine ». Cette approche permet de dépasser une vision binaire et essentialiste des « rôles de sexe », en mettant en lumière la fluidité et la diversité des expériences humaines à travers le temps. Perrot et Duby précisent dans l'introduction de leur série *Histoire des femmes en Occident* (1991) :

Le titre *Histoire des femmes en Occident* est commode et beau. Mais il faut récuser l'idée que les femmes seraient en elles-mêmes un objet d'histoire. C'est leur place, leur « condition », leurs rôles et leurs pouvoirs, leurs formes d'action, leurs silences et leurs paroles que nous entendons scruter, la diversité de leurs représentations – déesse, madone, sorcière - que nous voulons saisir dans leurs permanences et leurs changements. Histoire résolument rationnelle qui interroge la société tout entière et qui est tout autant, une histoire des hommes.

Ce changement de perspective marque une rupture fondamentale : de l'ajout réparateur à la critique structurelle, l'histoire du genre permet de montrer que l'histoire est sexuée, que « la différence des sexes fait l'histoire » (Fraisie, 2010 p.34), d'interroger les rapports de pouvoir, les structures normatives et les dispositifs d'invisibilisation qui ont façonné les hiérarchies de sexe. L'histoire des femmes ouvre donc la voie à l'histoire du genre, qui dépasse la simple documentation des inégalités pour en analyser les mécanismes de production.

Longtemps cantonné à des cercles académiques restreints, le concept de genre demeure aujourd'hui encore débattu, y compris au sein des études de genre (Butler, 2024). Comme le fait remarquer Valérie Piette dans l'introduction de son cours *Histoire, arts et représentations* (notes de cours, ULB, 2025), ce terme a récemment été propulsé au centre de l'actualité, et, paradoxalement, cette visibilité accrue provient avant tout des mobilisations de ses détracteurs, un phénomène que nous approfondirons dans le chapitre 3.

Le terme *genre* s'est construit progressivement, à la croisée de plusieurs disciplines : médecine, anthropologie, sociologie, philosophie, biologie, histoire, etc. Dès 1935, Margaret Mead introduit la notion de rôles sexués dans *Sex and temperament in Three Primitive Societies*, en montrant que les rôles masculins et féminins varient selon les cultures. Simone de Beauvoir, sans encore utiliser le terme *genre*, en pose les bases en affirmant : « On ne naît pas femme, on le devient ». Elle insiste sur la construction sociale du féminin, qu'elle oppose à toute

essentialisation biologique⁵. Dans les années 1950-60, le terme *gender* émerge dans le champ médical et psychiatrique, dans le cadre des réflexions sur la transidentité. Ce sont les féministes de la seconde vague qui vont s'emparer du concept et le politiser. Le genre permet de penser l'identité sexuelle non pas comme un simple déterminisme biologique, mais comme une construction sociale, familiale, culturelle et éducative. Il implique l'intériorisation de rôles dits *féminins* ou *masculins*, souvent fondés sur des stéréotypes et des normes. Ces rôles sexués produisent, dans toutes les sociétés et à toutes les époques, des inégalités entre femmes et hommes. Ce concept ne concerne pas uniquement les femmes : il englobe par exemple également les constructions des masculinités et les normes qui y sont attachées.

En 1986, l'historienne Joan W. Scott propose une définition qui fera date : « Le genre est un élément constitutif des rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes et une façon première de signifier les rapports de pouvoir » (Scott, 1988). De son côté, Nicole Mosconi (2008) insiste sur la dimension systémique du genre « le genre doit être entendu au sens du système de normes de sexe, qui institue une différenciation sociopsychologique “hiérarchisante” des sexes, fondée sur des rapports de pouvoir ». Le genre devient une « catégorie d'analyse historique utile » (Scott, 1988), un outil critique, notamment dans le monde académique anglophone. En France, la réception est plus lente. La crainte étant, entre autres, que le genre renvoie à la différence des sexes et invisibilise de nouveau les femmes (Perrot, 2023). Le terme « rapports sociaux de sexe » est longtemps préféré, notamment dans les travaux de Perrot, Duby ou Thébaud. Le concept de genre s'imposera néanmoins progressivement dans le champ historique dans la deuxième moitié des années 1990 (Thébaud, 2005).

L'histoire du genre ne constitue pas une simple extension de l'histoire des femmes. Il ne s'agit plus seulement d'étudier les femmes comme groupe social, mais d'analyser les relations entre les sexes et leurs constructions sociale et historique. Il devient ainsi une matrice d'analyse des hiérarchies entre femmes et hommes. Il permet de prendre en compte les oppositions structurantes en histoire : domination/subalternité, public/privé, activité/passivité, production/reproduction (Opérior, 2013). Comme le rappelle G. Fraisse (2012) : « L'histoire des femmes ne peut se construire qu'à travers la différence des sexes. Le genre permet d'englober les dissemblances culturelles et sociales entre les hommes et les femmes ». Ce

⁵ On peut voir aujourd'hui à quel point cette idée qui apparaît pourtant communément partagée est toujours un motif de crispation puisqu'elle vient d'être démentie officiellement par le gouvernement des Etats-Unis ou par la justice du Royaume-Uni.

concept permet ainsi d'éviter l'écueil d'une condition féminine immuable, tout en prenant ses distances avec l'impression d'un militantisme, car l'histoire du genre « s'engage dans un mouvement d'objectivation qui garantit sa scientificité » (Thébaud, 2007). Il invite à poser des questions fondamentales comme : qu'est-ce qu'agir « comme un homme » à une période donnée ? Quelles normes sont produites et comment sont-elles intériorisées ? Comment les catégories de masculin et féminin structurent-elles les sociétés ?

Loin de se limiter à documenter les inégalités pour les dénoncer, l'histoire du genre met également en évidence les résistances, les transgressions et la pluralité des possibles. Contrairement à une vision essentialiste qui considère la masculinité et la féminité comme des réalités fixes et intemporelles, elle montre qu'il existe plusieurs masculinités et féminités, qui varient selon les époques, les sociétés et les contextes politiques et économiques. L'histoire du genre permet ainsi de révéler les résistances souvent passées sous silence par l'historiographie traditionnelle. Par exemple, les travailleuses qui, durant les deux guerres mondiales, ont massivement investi l'industrie lourde et les chantiers traditionnellement réservés aux hommes ont remis en cause l'association entre masculinité et travail physique nécessitant la force. Pourtant, cette transgression n'a été que temporaire : à la fin des conflits, un retour forcé au foyer ou dans des métiers « féminins » s'est opéré, révélant la volonté de rétablir au plus vite l'ordre genré traditionnel. Ce retour visait également à restaurer la « virilité » des soldats démobilisés, et à réaffirmer leur place dans l'espace public et professionnel. En revisitant ces événements, l'histoire du genre éclaire les stratégies de contrôle et les résistances autour des normes de sexe, montrant que celles-ci ne sont pas immuables, mais historiquement construites et contestées.

« Le genre est un outil pour penser la différence des sexes, résultat d'une construction historique et sociale » (Scott, 1988). Penser historiquement le genre, c'est rendre visibles les mécanismes d'exclusion, mais aussi les formes d'action et de subversion qui ont toujours existé.

Un concept intersectionnel : croiser le genre avec d'autres rapports sociaux

Le genre ne fonctionne pas en vase clos. Étudier le genre indépendamment des autres systèmes de domination conduit à une analyse tronquée des inégalités, en occultant les interactions complexes entre les différentes formes de domination. Il doit être articulé à d'autres catégories d'analyse, comme la classe sociale, la « race », la sexualité, l'âge ou la nationalité. Comme le souligne Opérial (2013) « Il y a consubstantialité des relations de pouvoir ». Cette perspective est au cœur de l'approche intersectionnelle, développée par Kimberlé

Crenshaw en 1989. L'intersectionnalité permet de penser les oppressions non pas comme des systèmes distincts qui s'ajouteraient les uns aux autres, mais comme des logiques de domination imbriquées, qui se renforcent mutuellement. Elle montre que les femmes noires, par exemple, subissent à la fois le racisme et le sexisme, mais que cette double oppression ne peut être comprise séparément : elle produit une expérience sociale spécifique, différente de celles vécues par les femmes blanches ou les hommes noirs. L'histoire révèle ainsi l'existence d'une racialisation du sexisme, et met en évidence la manière dont les stéréotypes de genre varient selon les appartenances ethniques, sociales ou encore géographiques. Une approche intersectionnelle du genre permet de revisiter les grandes périodes historiques et de mettre en lumière les mécanismes par lesquels certaines catégories de femmes sont particulièrement marginalisées, par exemple lors du commerce triangulaire où leurs corps étaient exploités dans les champs, dans les maisons coloniales et dans les lits des esclavagistes entraînant une double subalternité (esclave et femme), ou encore les ouvrières immigrées ou les femmes autochtones dans les colonies. Comme le rappelle bell hooks (1984), l'analyse de l'oppression raciale sans prise en compte de la dimension de genre aboutit à une lecture partielle et biaisée des rapports de pouvoir.

Cette approche est d'autant plus nécessaire aujourd'hui, alors que se multiplient les tentatives de disqualification de toute pensée critique sur les rapports de pouvoir. Christine Bard et Francis Dupuis-Déri (2019) parlent à ce titre d'« intersectionnalité des haines », définissant ainsi la convergence idéologique entre racisme, sexisme et conservatisme, qui vise à « disqualifier l'idée même de discrimination et de domination » et menace le principe d'égalité ainsi que les fondements même de l'Etat de droit – des principes que l'école entend pourtant défendre. Cette offensive idéologique, particulièrement visible dans les discours médiatiques et politiques récents, traduit un refus de reconnaître la dimension systémique des discriminations. L'intersectionnalité, en rendant visibles les mécanismes d'oppression croisés, devient dès lors un outil politique et pédagogique pour lutter contre ces tentatives de déstabilisation du discours égalitaire.

1.3 Un outil pour l'enseignement

Un héritage du passé : un récit pour les garçons dans une société d'hommes

Si l'histoire du genre a permis de déconstruire les normes sexuées à travers le temps, son intégration dans l'enseignement secondaire reste marginale. Pourtant, comme le rappelle Michelle Perrot, « le récit historique est un instrument critique. Il participe à la déconstruction

des évidences et à l'émergence d'objets nouveaux en rapport avec les questions et des perceptions nouvelles » (2023, p.33). D'où nous vient ce récit historique scolaire androcentré ?

En 1884, Camille Sée, à l'origine de la loi sur l'accès des filles à l'enseignement secondaire, reconnaissait cette absence :

Si vous parcourez le programme d'histoire, une chose vous frappera : le mot femme ne s'y trouve jamais. Le mot ne figure pas une seule fois dans cette longue nomenclature, et pourtant il n'eût pas été inutile de faire ressortir l'influence que la femme a prise peu à peu dans nos mœurs, dans la société et même dans la politique. (Sée, 1884).

Il plaide alors pour une « féminisation » des contenus pour l'enseignement de l'histoire dans les écoles de filles, sans pour autant remettre en question les normes de genre de son temps : le curriculum qu'il souhaite doit former des femmes « charmantes et utiles » (Sée, 1884), bonnes compagnes et mères attentives, renforçant ainsi l'idée d'une histoire assignant les femmes à leur rôle social traditionnel. L'histoire, mobilisée dans ce cadre, ne servait pas à questionner les rapports de pouvoir, mais à confirmer les statuts et les rôles assignés aux femmes dans la société, pendant que les garçons étudiaient l'histoire des grands hommes à travers le roman national pour devenir citoyens. Cela montre à quel point l'histoire est un récit. Lorsque les écoles sont devenues mixtes, et les femmes pleinement citoyennes, le curriculum conservé fut celui des garçons, perçu comme le savoir légitime, universel et « utile ». A charge pour les filles de s'adapter, sans remise en question des contenus ni des perspectives. Tant que l'histoire du genre ne sera pas pleinement intégrée, l'école continuera à transmettre un récit conçu par les hommes, pour les hommes. Sous couvert de « mixité », on maintient un curriculum pensé avant tout pour les garçons, négligeant la transmission d'un savoir qui concernerait l'ensemble des élèves. (Collet, 2016).

L'histoire scolaire ne se contente pas de refléter l'ordre social : elle contribue à le naturaliser. En occultant ou en minimisant la présence des femmes, elle façonne une vision du monde où les rapports de pouvoir paraissent aller de soi, comme produit par un ordre naturel. Or, cette naturalisation est elle-même une construction sociale. Michelle Perrot (2010) souligne que, si l'histoire économique, sociale ou culturelle a progressivement trouvé sa place dans les programmes scolaires, celle des femmes, et plus largement celle des rapports de sexe, en demeurent largement exclue. Lorsqu'elles apparaissent, les femmes le font souvent à travers un prisme réducteur, elles se sont « glissées, quasiment par effraction » (Perrot, 2010). Cette invisibilisation s'inscrit dans une tradition universaliste, qui, sous couvert de neutralité, prend pour norme l'expérience masculine, érigée en modèle universel.

Cette absence produit une dissymétrie symbolique puissante. Les garçons grandissent entourés de figures historiques auxquelles ils peuvent s'identifier, ce qui renforce leur sentiment de légitimité à occuper l'espace public, politique ou économique. A l'inverse, les filles font face à un vide, ou à des modèles soit très normés, soit inaccessibles. Cette approche fragmentaire ou stéréotypée des figures féminines renforce un sentiment de moindre légitimité à investir certaines sphères. Le déséquilibre alimente l'idée selon laquelle l'histoire serait « naturellement masculine », tandis que les femmes, reléguées dans l'intemporalité de la sphère privée, n'auraient pas joué de rôles déterminants dans le développement des sociétés. Une telle conception, pourtant remise en cause par les recherches historiographiques des dernières décennies, reste solidement ancrée dans l'enseignement secondaire, posant ainsi la question de l'influence des biais historiographiques sur la formation des élèves.

Il devient donc indispensable d'interroger la manière dont les programmes d'histoire construisent les représentations collectives et préparent les élèves à appréhender les structures de pouvoir contemporaines afin de les faire évoluer, en accord avec la société égalitaire prônée par les politiques éducatives.

Enseigner (avec) le genre : un enjeu citoyen et pédagogique

Le genre interroge la perception d'un ordre social figé, et remet en question les discours conservateurs qui associent les évolutions des rapports de genre à un prétendu déclin des valeurs ou des sociétés. « Il ne s'agit pas d'ajouter un zeste de femmes dans des situations spécifiques, mais de relire l'histoire globale avec un regard sexué » (Zancarini-Fournel, 2004). En ce sens, l'enseignement de l'histoire dépasse la simple transmission de connaissances : il devient un outil critique, apte à révéler les mécanismes par lesquels les normes sociales s'élaborent, se perpétuent ou se transforment.

Un exemple éclairant concerne la place du travail des femmes dans les représentations historiques. Dans le sondage effectué auprès des étudiant·es en première année de formation initiale, plus de 60% estiment que les femmes n'ont commencé à travailler qu'à partir du XXe siècle. Cette idée, largement alimentée par les manuels scolaires (nous y reviendrons) et par une mémoire collective qui tend à associer le travail des femmes à une évolution récente (le confondant souvent avec travail salarié, le plus valorisé par notre société), contribue à entretenir l'idée que la place naturelle des femmes se situe dans la sphère domestique. Pourtant, les recherches historiques montrent que les femmes ont toujours travaillé, y compris dans des secteurs traditionnellement perçus comme masculins. Invisibiliser cette réalité dans

l'enseignement participe à la naturalisation d'une division sexuée du travail et empêche les élèves de développer une lecture critique des rapports sociaux. L'histoire peut jouer un rôle central dans le développement de la pensée critique des élèves. Comme l'écrit Brunet (2016, p.75) : « le développement d'habiletés liées à la pensée historienne en classe pourrait mener les élèves à réfléchir de manière critique aux rapports de genre dans l'histoire ».

Introduire le genre dans l'enseignement de l'histoire ne revient pas à imposer une lecture militante du passé, mais à offrir aux élèves une grille de lecture plus large et plus nuancée, à « comprendre sans inculper ni disculper » (Ricoeur, 2000). Comme le souligne Valérie Opériol (2014), cette question est d'autant plus sensible qu'elle touche à la fois aux représentations sociales et à l'identité des élèves eux-mêmes. Si elle peut être un levier puissant de motivation et d'implication, elle constitue également un défi pédagogique, tant elle remet en question des évidences intériorisées dès le plus jeune âge. Enseigner, c'est inviter les élèves à passer du savoir de sens commun à une connaissance savante. Pourtant, cette transition se heurte à un obstacle épistémologique majeur : nos représentations du passé, construites dès l'enfance, peuvent entrer en contradiction avec les savoirs historiques. « Apprendre est un acte inquiétant, risqué, voire bouleversant et qui fait violence. » (Angeloff, 2014). Introduire le genre en histoire c'est donc remettre en question ce que nous percevons comme naturel, tout en interrogeant l'objectivité supposée du savoir. Nicole Lucas (2009, p.) insiste : « l'ambition n'est pas de proposer un discours normatif, mais de donner des clés et des outils en synergie avec les savoirs mis en valeur dans les recherches ».

L'enseignement du genre permet en outre de repenser la manière dont l'histoire est construite et transmise : il invite à interroger les choix de périodisation, les figures mises en avant, les catégories historiographiques utilisées, l'exploitation des sources. Par exemple, plutôt que de présenter 1944 la date de l'émancipation des femmes françaises via l'obtention du droit de vote, une lecture genrée propose de penser les résistances et les luttes pour l'accès aux droits politiques. En intégrant le genre dans l'enseignement de l'histoire, il ne s'agit donc pas seulement de corriger une omission, mais bien de proposer une approche plus critique et plus rigoureuse des rapports sociaux dans le passé et des réalités jusqu'alors marginalisées. Ceci nous permet de comprendre que rien n'est gravé dans le marbre : si le sexe ne détermine pas nos rôles sociaux, alors le champ des possibles s'élargit. L'histoire du genre permet aux élèves de mieux comprendre leur place dans la société, d'interroger les structures de pouvoir, de penser le changement social et de résister aux discours qui cherchent à naturaliser les hiérarchies. Elle éclaire la phrase de Manon Garcia (2018) :

Les femmes sont aujourd'hui inférieures aux hommes, c'est-à-dire que leur situation leur ouvre moins de possibilités : le problème est de savoir si cet état de choses doit se perpétuer. Beauvoir en appelle à la nécessité de penser cette infériorité comme une donnée historique, ce qui permet, d'une part d'en penser le passé, c'est-à-dire de la penser comme le résultat d'une oppression, comme quelque chose qui est advenu, et d'autre part, d'en penser le futur et donc la possibilité d'une émancipation des femmes.

Rouquier (2004) va dans ce sens pour répondre aux objections sur les permanences d'une condition féminine :

Les permanences ne doivent pas empêcher l'historicisation. L'atemporalité de rapports de sexe fondés sur la domination doit être nuancée et caractérisée pour chaque période. C'est cette historicisation qui peut faire acquiescer la conviction que l'évolution est possible, que rien n'est déterminé ; elle autorise l'utopie de l'égalité.

C'est en cela, l'histoire constitue un outil de résistance face aux discours conservateurs et populistes qui cherchent à limiter les aspirations humaines. Comme l'écrivent Gallot et Salle (2013) :

Utiliser le concept de genre dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, c'est postuler la construction culturelle et historique des identités sexuées et, plus généralement, le caractère particulièrement prégnant de la division du monde sur la base d'un partage entre ce qui est réputé masculin et ce qui est réputé féminin (...) C'est un moyen de montrer des femmes actrices de l'histoire et maîtresse de leur destinée, au même titre que les hommes.

Cette approche critique est d'autant plus essentielle à une époque où la notion même de vérité historique est contestée et où le terme « historiquement » a été classé comme suspect dans la recherche par l'administration américaine⁶ ; on mesure les craintes que peut susciter une telle discipline. Étudier la construction des rapports de genre, c'est apprendre à dénaturiser les stéréotypes dont le système de genre a besoin pour se maintenir. En légitimant les revendications des femmes et des personnes LGBTQIA+, l'histoire devient un outil menaçant pour la domination masculine, et l'ordre économique, politique et social qui en découle. Les périodes les plus oppressives pour les femmes sont d'ailleurs souvent celles qui ont le plus effacé les traces de leur autonomie passée – comme le XIX^e siècle, qui a soigneusement gommé les figures féminines trop dérangeantes des siècles précédents pour justifier son traitement des femmes (Perrot, 1998). La connaissance est perçue comme une menace dès lors qu'elle remet en cause les rapports de domination. Mais comme le rappellent P. Freire (1970) et b. hooks (1994), si l'éducation participe au maintien des oppressions, elle possède également un potentiel de libération. Et l'histoire du genre participe à cette libération.

⁶ Et nous ne reviendrons pas sur l'apparition du mot « Women » et tous les autres mots relatifs de près ou de loin aux inégalités et aux discriminations, sur la liste des mots proscrits dans la recherche subventionnée https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2025/03/02/comment-donald-trump-tord-la-langue-pour-gouverner_6572853_4355770.html?lmd_medium=aec&lmd_campaign=handoff

Chap. 2 : Le genre à l'école et dans les programmes d'histoire : état des lieux

Le premier chapitre a montré que l'histoire est un récit construit, marqué par une vision androcentrée qui invisibilise les femmes et les rapports sociaux de sexe. L'histoire du genre, en revanche, offre un outil critique permettant de déconstruire et dénaturaliser ces représentations et de repenser les structures de pouvoir. Toutefois, si cette approche a profondément renouvelé la recherche historique, elle peine encore à s'imposer dans l'enseignement secondaire, l'histoire scolaire reléguant les figures et les expériences féminines à la marge ou les réduisant à des rôles stéréotypés. Loin d'être un simple retard dans la transmission des savoirs, cette absence révèle les résistances institutionnelles et idéologiques à l'œuvre dans l'école, lieu de reproduction des normes sociales.

« L'histoire de l'émancipation des filles est étroitement liée à celle de l'éducation » (Perrot, 2023, p. 81). Mais l'école, en tant qu'espace de socialisation, joue un rôle majeur dans la perpétuation des rapports de genre. « S'il est indéniable, depuis l'instauration de l'école obligatoire, que l'enseignement prodigué a contribué à l'émancipation des individus, filles y comprises, il faut aussi reconnaître que cette émancipation est différenciée » (Opérial, 2013). Ce chapitre s'intéresse à la place du genre dans le système éducatif. Dans un premier temps, nous analyserons le rôle de l'école dans la perpétuation des inégalités de genre, en nous appuyant sur les travaux en sociologie de l'éducation et en didactique. Nous verrons ensuite comment l'enseignement de l'histoire en Belgique reflète ces dynamiques et dans quelle mesure les référentiels et programmes scolaires prennent -ou non- en compte l'histoire des femmes et du genre.

2.1 L'école, un vecteur de socialisation genrée

Loin d'être un espace neutre, l'école participe activement à la construction des identités sociales. Aux côtés de la famille, elle joue un rôle central dans le processus de socialisation, en transmettant non seulement des savoirs, mais aussi des normes, des valeurs et des attentes implicites. Parmi ces normes, celles liées au genre occupent une place prépondérante.

Selon Murielle Darmon (2016), la socialisation désigne « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit par la société dans laquelle il vit, au cours duquel il acquiert des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement ». Ce processus, très souvent inconscient, transforme d'après Durkheim les contraintes sociales en évidences "naturelles" ou en "choix" individuels.

Les enseignant·es, imprégné·es de leurs propres représentations, peuvent - souvent à leur insu - reconduire des stéréotypes de genre (Mosconi, 2001). En percevant certaines qualités comme naturellement féminines (douceur, soin, discipline) et d'autres comme masculines (affirmation, autorité, créativité), ils et elles contribuent à ancrer des attentes différenciées selon le sexe des élèves. Cette socialisation vient souvent renforcer celle reçue au sein des familles. Parmi les enseignant·es du secondaire que j'ai interrogé·es, 58% estiment que les filles et les garçons sont à égalité dans le système éducatif belge, 55% reconnaissent néanmoins avoir des biais de genre envers leurs élèves. (64% dans l'enquête menée par l'Université des Femmes, Le Prévost, 2009). Ces biais se traduisent par des pratiques différenciées repérées dans les commentaires : « L'orientation scolaire : filière manuelle destinée aux garçons », « Les filles plus soigneuses, les garçons moins organisés », « Percevoir les filles comme plus studieuses », « J'ai l'impression d'interroger davantage les garçons », « Je pense avoir une gestion de classe plus stricte dans les classes avec une majorité de garçons ». Globalement, les enseignant·es semblent avoir des difficultés à percevoir les inégalités et les discriminations, ce qui viendrait d'après J. Cornet et V. Dupriez (cités dans Le Prévost, 2009) « d'un refoulement du sociopolitique accompagné d'un profond sentiment d'impuissance quant à leur capacité locale de lutter contre des effets globaux ». D'après l'étude de l'Université des femmes :

En Communauté française de Belgique, les phénomènes inégalitaires sont mal compris des enseignant·es, et d'autant moins lorsqu'il s'agit des inégalités sexuées. Lorsque celles-ci sont perçues, les causes qu'on leur attribue sont souvent erronées. Naturalisées et justifiées sur le compte des « différences », de la « diversité » ou de la « complémentarité », rejetées comme étrangères à l'école ou rapportées d'« autres cultures », les inégalités sexuées sont peu questionnées, comprises et donc combattues au quotidien. (Le Prévost, 2009, p107)

Un curriculum caché (Perrenoud, 1993) a ainsi été mis en lumière par les sociologues depuis les années 1990. Il désigne d'après Mosconi (2008) « la différence entre les contenus, les finalités, les objectifs prescrits et « ces choses » qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ». Les interactions en classe, moins nombreuses entre les enseignant·es et les filles qu'avec les garçons (Mosconi, 1992, 2001 ; Collet, 2015), amènent les filles à penser qu'elles sont moins intéressantes ou importantes, qu'elles n'ont pas à prendre autant de place (aussi bien

dans la classe que dans la cour de récréation), qu'il est légitime qu'elles reçoivent moins d'attention que les garçons. Ces derniers ont plus d'espace pour s'exprimer, être indisciplinés⁷, reçoivent plus d'attention, mais également plus de sanctions. "Ainsi s'apprennent les rapports sociaux inégaux entre les sexes et des identités de sexe se confirment" (Mosconi, 2008). On apprend les règles, les doubles standards et les hiérarchies.

L'école fabrique donc du sexisme, et crée un sentiment de moindre compétence chez les filles. Beaucoup des représentations étudiées dans le rapport du HCE (2024) semblent avoir été acquises ou renforcées à l'école : 78% des femmes pensent que, pour correspondre à ce que la société attend d'elles, il faut qu'elles soient sérieuses, 60% discrètes. 44% font attention à ne pas hausser le ton (chiffre en augmentation chez les jeunes générations) et 43% censurent leurs propos par crainte de la réaction d'un homme. Du côté des hommes, 29% des 25-34 ans pensent que les hommes sont plus performants dans les carrières scientifiques, 28% que les hommes sont davantage faits pour être patrons, et 27% qu'ils sont meilleurs en mathématiques.

L'étude de ce curriculum caché permet de comprendre comment la mixité a contribué à invisibiliser ces phénomènes, et pourquoi les inégalités subsistent aujourd'hui à cause du manque de formation des enseignant·es. Interrogé·es sur leurs pratiques, certains d'enseignant·es affirment que le sexe de leurs élèves ne joue aucun rôle dans leur manière d'enseigner (Le Prévost, 2009). Ce refus de voir - ou de nommer - le genre, ce que l'on peut qualifier de « genderblindness », participe, voire renforce la reproduction des stéréotypes.

Plusieurs auteur·ices (Collet, 2016 ; Duru-Bellat & Dubet, 2016 ; Mosconi 1992) soulignent que la mixité scolaire, loin de garantir l'égalité, donne l'illusion que cette dernière est acquise. Elle renforce le sentiment chez les enseignant·es que les différences de traitement n'existent plus, alors même qu'elles se perpétuent dans les interactions ordinaires. Dès lors, la mixité peut dissimuler les inégalités plutôt que de les corriger. Cela ne remet pas en cause le principe de mixité, mais souligne la nécessité de former les enseignant·es à la déconstruction des normes sexuées afin de garantir une construction identitaire libre et ouverte des adolescent·es.

Les effets de cette socialisation différenciée se prolongent jusque dans les choix d'orientation. Ceux-ci, loin de n'être que le fruit de préférences personnelles ou d'aptitudes, s'inscrivent dans des normes sexuées intériorisées dès le plus jeune âge, ce qui anticipe et produit la division sexuée que l'on retrouve sur le marché du travail. Le rapport des universités de la FWB et du

⁷ D'après le dernier rapport du Haut Commissariat à l'égalité des chances en France (2024), 70% des prises de parole sans autorisation sont faites par les garçons.

F.R.S.-FNRS sur l'état de l'égalité de genre en 2018-2019⁸, relève une forte ségrégation de parcours : 33,6% de filles parmi les inscrit·es en sciences et techniques contre 63% et 60,2% des effectifs dans la santé et les sciences humaines. En 2018, 82,5% des diplômé·es en sciences psychologiques et de l'éducation sont des femmes, contre seulement 22,1% des diplômé·es en sciences de l'ingénieur et technologie.

Beaucoup d'enseignant·es et de parents restent persuadés que cela relève d'un choix et d'aptitudes plus ou moins naturelles. Vouillot (2010) souligne « l'aveuglement des parents vis-à-vis de l'influence du sexe de leur enfant dans ses projets d'orientation selon ses intérêts et les laissent ainsi aux prises avec les déterminants sociaux et les systèmes de normes qui les définissent ». En suivant l'idée bourdieusienne selon laquelle « on prend la réalité pour ses désirs », elle montre que l'autocensure et l'autosélection jouent un rôle central dans les trajectoires scolaires. Ce sont bien les stéréotypes de genre qui contribuent en partie à orienter les élèves.

Vouillot critique l'idée selon laquelle les filles choisiraient des filières moins valorisées dans une logique de « stratégie sous contrainte » (Duru-Bellat, 1990) qui les pousserait vers des filières qui « leur permettront de s'intégrer au mieux dans un marché du travail ségrégué selon le sexe ». Pour elle, filles et garçons « instrumentalisent » leur choix d'orientation pour affirmer leur identité en tant que fille ou garçon au regard des normes de féminité/masculinité et des rôles de sexe, particulièrement importants à l'adolescence. L'orientation devient ainsi une « performance de genre » (Vouillot, 2010), en prolongement des comportements différenciés observés en classe. Les garçons se tournant vers les matières les plus prestigieuses et rémunératrices grâce à leur confiance en leurs capacités et de meilleures aptitudes au conflit et à la compétition.

Ce mécanisme a des conséquences durables : bien que plus diplômées, les femmes sont davantage confrontées à la précarité, aux emplois à temps partiel subis, aux bas salaires et aux fonctions subalternes (Maruani, 2017). Le poids du genre se vérifie également dans la poursuite d'études : si les filles représentent 57,9% des diplômés du 2^e cycle, elles ne représentent plus que 45,3% de ceux du 3^e cycle. (F.R.S.-FNRS, 2019)

En s'appuyant sur la notion de performativité de genre de Butler (« Faire quelque chose de ce qui est fait de moi » Butler, 2004 in Vouillot, 2010), Vouillot propose que les enseignant·es

⁸ https://www.ares-ac.be/images/Femmes_sciences/Rapport-interinstitutionnel-sur-l-etat-de-l-egalite-de-genre-2018-2019.pdf

accompagnent les élèves dans « un processus de dépotentialisation des normes en les interrogeant ». En les incitant à interroger ces dernières, ils et elles peuvent aider les jeunes à ne plus percevoir leur orientation comme une manière de performer leur identité sexuée.

Cette réflexion ramène à un enjeu fondamental : la nécessité d'interroger les savoirs transmis en classe, leurs contenus et les stéréotypes qu'ils véhiculent, en particulier en histoire.

2.2 Le genre dans les référentiels d'histoire en FWB

Trois leviers permettent d'intégrer l'histoire des femmes et du genre dans l'enseignement secondaire : son inclusion dans les référentiels et les programmes, l'alignement des manuels et ressources pédagogiques, et enfin, l'appropriation par les enseignant·es. Si les prescrits légaux ne suffisent pas à eux seuls, ils jouent un rôle déterminant pour amorcer ce changement.

Le cadre général

En Belgique, l'enseignement est encadré par un ensemble de normes légales nationales (dont la Constitution garantissant l'égalité et la non-discrimination), régionales (la Fédération Wallonie-Bruxelles) mais aussi internationales. Plusieurs décrets renforcent cet engagement, notamment :

- Le décret du 12 décembre 2008, qui transpose dans le droit belge la directive 76/207/CEE du Conseil des Communautés européennes du 9 février 1976 relative à la mise en oeuvre du principe de l'égalité de traitement entre hommes et femmes en ce qui concerne l'accès à l'emploi, à la formation et à la promotion professionnelle, et les conditions de travail ;
- Le décret du 6 janvier 2016 qui impose l'intégration de la dimension de genre dans l'ensemble des politiques de la Communauté française ;
- Le code de l'enseignement fondamental et secondaire, décret du 3 mai 2019, qui remplace le décret Missions et fixe les objectifs prioritaires du système éducatif.

L'article 1.4.1-1 stipule que la Communauté française et les acteurs scolaires doivent assurer « simultanément et sans hiérarchie plusieurs missions prioritaires parmi lesquelles :

- Promouvoir la confiance en soi et le développement de chaque élève
- Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables d'évoluer dans une société démocratique et pluraliste.
- Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.
- Garantir un accès et une participation égaux des filles et des garçons à toutes les formations (art 1.4.1-4) »

Ces prescriptions devraient, en théorie, garantir un enseignement inclusif, et sensible au genre afin de remplir les missions éducatives fixées. Pourtant, les stéréotypes persistent, influençant la confiance en soi des élèves ainsi que leurs parcours scolaires et professionnels. Ni l'équité, ni même l'égalité des chances ne sont assurées, notamment nous l'avons vu, parce que l'héritage culturel valorisé dans les programmes demeure essentiellement masculin, reléguant les femmes à un rôle secondaire ou à l'invisibilité.

Le pacte d'excellence

Initié en 2014, le pacte d'excellence est une réforme systémique, visant à améliorer l'efficacité et l'équité du système éducatif de la FWB, de la maternelle à la formation initiale des enseignants. L'un de ses objectifs centraux est la réduction des inégalités scolaires, en particulier celles liées aux inégalités sociales. Sur le site du Pacte, on peut lire : « le projet est porteur d'une vision nouvelle du système éducatif, plus efficace, plus égalitaire, en phase avec la société du XXI^e siècle. » Dans ce cadre, le Pacte met l'accent sur la diversité culturelle, mais aborde très peu la question du genre. S'il est juste que les inégalités scolaires sont davantage corrélées aux facteurs socio-économiques qu'au sexe, cela reste surprenant que la dimension de genre soit si peu prise en compte. Sur près de 600 pages de documents du Groupe central du pacte, une vingtaine de lignes y sont consacrées : mention de l'échec scolaire des garçons (le plus mis en avant), d'une nécessaire lutte contre les stéréotypes de genre dans les métiers, et du « paradoxe du succès féminin ». Aucune recommandation n'est formulée, à l'exception d'un appel flou à aborder ces sujets lors de la formation initiale.

Ce silence est révélateur. Comme le remarque M. Salle (2014), la politique d'égalité des sexes est encore souvent perçue par les enseignant·es comme ciblant les filles, au détriment d'une vision égalitaire globale, ce qui explique que l'accent soit mis sur les garçons dans les pages sur le genre (Avis 3). Selon Statbel⁹, le pourcentage de décrochage scolaire s'élève à 7,9% chez les garçons contre 4,4% chez les filles en 2023. Se focaliser sur cet écart sans interroger le parcours sexué des filles renforce l'idée que les garçons seraient les principales victimes du système. Cette vision ne tient pas compte de la complexité des inégalités, liées à la fois au genre et à la classe sociale. Comme le souligne Léchenet (2014), dans les milieux populaires, l'échec scolaire peut devenir un moyen pour les garçons d'affirmer leur virilité face aux normes scolaires, « héros de la punition, les garçons sont piégés par leur souci de s'identifier aux codes virils ». Des récits comme celui d'Edouard Louis (*En finir avec Eddy Bellegueule*, 2014),

⁹<https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/formation-et-enseignement/jeunes-ayant-quitte-prematurement-lenseignement>

illustrent cette réalité. L'échec n'est pas perçu comme une valeur masculine dans les milieux aisés. Ce sont bien les stéréotypes de genre renforçant les identités masculines et féminines d'une société hétéronormée qui poussent les garçons issus des classes populaires à affirmer leurs valeurs masculines en se désintéressant de la réussite scolaire. Une prise en compte transversale et intersectionnelle de la dimension de genre bénéficierait donc à tous les élèves. Or, nous le verrons, les enseignant·es ne sont que très peu formés à ces questions, et ni le pacte d'excellence ni la RFIE ne semblent encore offrir les outils nécessaires.

La rédaction des nouveaux référentiels scolaires dans le cadre du pacte a ainsi soulevé de vifs débats, notamment sur les contenus à privilégier (Plateau, 2017). Les référentiels, fixés par le gouvernement, déterminent la liste des attendus pour chaque discipline, en matière de savoirs, savoir-faire et compétences que les élèves doivent acquérir. Dans le cadre du Pacte d'excellence, l'ensemble des référentiels de l'enseignement obligatoire a été réécrit de la maternelle à la troisième secondaire (S3) pour le tronc commun. Les programmes, quant à eux, sont élaborés à partir de ces référentiels et relèvent de la compétence des différents pouvoirs organisateurs, conformément au principe de liberté pédagogique (Art. 1.5.1-2 du décret du 3 mai 2019). Leur rôle est de didactiser le référentiel, en précisant comment enseigner ces contenus afin d'aider les enseignant·es à structurer leurs cours. Chaque réseau peut ainsi leur donner une coloration spécifique, tout en respectant le cadre fixé par le référentiel. A ce jour, seul le référentiel du Tronc commun est officialisé ; il doit entrer en vigueur en première secondaire à partir de septembre 2026.

Dans les anciens référentiels et programmes : une invisibilisation quasi totale

Ce travail se concentre sur l'enseignement de l'histoire dans le secondaire inférieur (les trois premières années) car il est possible de comparer l'ancien référentiel au nouveau, celui du secondaire supérieur n'étant pas encore rédigé. De plus, comme il s'agit du Tronc commun, on parle donc des savoirs qui ont été jugés incontournables pour tous les élèves, avant qu'ils se spécialisent.

L'ancien référentiel de 1999 « socle de compétences » qui détermine les compétences et savoirs communs à maîtriser en fin de primaire ne fait aucune mention des femmes ou du genre. Le terme homme est utilisé de manière générique : « aménagement par l'homme », « interactions hommes/espace ». Dans l'enseignement secondaire inférieur, le programme d'histoire du réseau officiel (WBE, 2015) mentionnait la nécessité « d'éclairer les modes de vie des femmes, des hommes et des enfants », mais sans donner davantage de précisions. Du côté du réseau

catholique (FESEC, 2008a), la seule mention notable concerne « la femme athénienne », étudiée au côté des esclaves et des métèques pour illustrer les limites de la démocratie athénienne. Cette mention, classique dans les programmes d'histoire, suscite souvent de la confusion chez les enseignant·es et les élèves¹⁰. En effet, elle conduit à étudier LA femme - sans différenciation selon l'époque, la cité ou le statut social - dans une perspective qui vise principalement à montrer que la démocratie athénienne n'était pas parfaite. On reconnaît l'*être en creux* dont parle Michelle Perrot : on ne parle des femmes que pour parler d'autre chose. Souvent, la comparaison est menée entre la démocratie athénienne et la démocratie belge pour travailler le concept de démocratie. Or, cette approche ne prend pas en compte la perspective historique de notre propre démocratie, en présentant une démocratie belge aboutie, figée. Elle occulte ainsi les luttes pour le droit de vote des femmes, et ne questionne pas non plus le droit de vote des étrangers aujourd'hui. Il s'agit, à mon sens, d'une occasion ratée qui aurait pourtant permis d'introduire une histoire mixte et critique en classe, qui sera, on va le voir, en partie rectifiée dans le nouveau référentiel. Enfin, on ne trouve aucune mention sur les femmes dans les programmes de Formation historique et géographique pour le qualifiant et le professionnel. En plus d'enfermer les femmes dans une catégorie figée et de les cantonner à un statut de dominées, cette approche reflète un enseignement de l'histoire où les femmes sont soit invisibles, soit réduites à des rôles passifs. Il n'est donc pas exagéré d'affirmer que les anciens programmes ne parlent pas des femmes (et encore moins du genre).

Le nouveau référentiel du Tronc commun : une occasion manquée

Le référentiel qui nous intéresse ici est le référentiel Formation Historique, Géographique, Économique et Sociale (FHGES), qui comprend un volet propre pour chaque discipline, tout en définissant des visées communes à l'ensemble des matières « sciences humaines ». Le processus d'élaboration du volet historique (FWB, 2022b) a été long, opaque et révélateur des enjeux politiques entourant l'enseignement du passé. Comme l'écrit Nicole Lucas (2009, p.102), les référentiels et programmes scolaires sont des constructions à la croisée des savoirs scientifiques, des attentes sociales et des décisions politiques. Elle souligne que

Ces travaux d'artisans autant que de chercheurs, portent le poids des traditions et ne sont pas sans subir quelques pressions venant des lobbys sociaux ou du monde enseignant lui-même. Savoirs déterminés par la recherche, alimentés par la demande sociale et validés par l'institution, ils restent tributaires aussi des controverses et ne peuvent être dissociés des décisions politiques.

¹⁰ Je parle ici en tant que maître-assistante en didactique de l'histoire ayant vu cette leçon faite et donnée tous les ans par des étudiants

L'élaboration du référentiel d'histoire a suscité de nombreux débats, soulevant à nouveau la question de l'histoire que l'on veut enseigner à nos élèves.

Un point important ressort des témoignages recueillis auprès de plusieurs participant·es aux groupes de travail : il n'y a eu aucun débat autour du genre, et aucun·e spécialiste n'a été consulté·e lors de l'élaboration du référentiel sur ces questions, alors même que le décret du 3 mai 2019 prévoit explicitement que « les groupes de travail (pour l'élaboration du référentiel) peuvent décider d'entendre, à titre d'expert, toute personne qu'ils jugent utile ».

Ce silence est d'autant plus surprenant que tout le monde semble s'accorder rétrospectivement, sur la nécessité d'intégrer les femmes dans le récit historique. On m'a rapporté que « s'il n'y a pas eu débat sur ce sujet, c'est parce que tout le monde était d'accord ». A tel point qu'il semble que cette volonté ait été noyée par les autres débats. Pourtant, le résultat est sans appel : le genre comme catégorie utile d'analyse ne transparaît pas dans le contenu final et n'a visiblement pas été pris en considération lors des travaux.

Lors de la première phase de rédaction, des groupes de travail disciplinaires, composés d'universitaires, de maître-assistant·es en didactique, d'enseignant·es et d'inspecteur·rices, ont défini les visées générales. Ces visées ont ensuite servi de base à des groupes chargés d'écrire les attendus spécifiques. Cependant, les universitaires n'ont pas participé à cette deuxième phase. La proposition du groupe a été relue par divers acteurs, y compris des historien·nes mais de nouveau aucun spécialiste de l'histoire du genre ne faisait partie du processus. Seules certaines associations, comme les CEMEA ont été sollicitées en dernière minute pour une relecture. La commission des référentiels a retenu les remarques qu'elle jugeait pertinentes, mais aucun document public ne permet de retracer les choix opérés.

Dans un article du Soir publié le 4 mars 2021¹¹, Hélène Gutt qui participait à la Commission des référentiels et des programmes, révélait que le gouvernement avait rejeté la première version du référentiel - il en rejettera deux en FHGES - car elle ne prenait pas suffisamment en compte la dimension de genre. Elle déclarait alors :

L'idée globale du groupe est de trouver des voies d'entrée pour chaque année d'études. Des voies qui aboutiront à rendre le rôle de la femme plus visible. (...). Si la femme n'est pas présente d'emblée, il faudra expliquer pourquoi. (...) Le but ne consiste pas à faire entrer des noms au chausse-pied dans les matières (...), on travaillera sur les stéréotypes de genre. Ils auront ainsi un outil pour désinvisibiliser les femmes ».

Malgré ce rappel politique, aucun·e expert·e en histoire des femmes ou sur les questions de genre n'a été sollicité·e dans le groupe qui a rédigé le référentiel d'histoire. La seule mesure

¹¹ <https://www.lesoir.be/358560/article/2021-03-03/desinvisibiliserun-job-de-profs>

concrète en histoire semble se limiter à l'ajout de quelques noms de femmes célèbres, exactement ce qu'Hélène Gutt disait ne pas vouloir faire.

Traiter le genre comme « sujet évident » ne nécessitant ni expertise ni réflexion spécifique - alors même que le concept est mal connu et très discuté - repose sur l'idée erronée qu'ajouter quelques noms suffit à corriger des siècles d'invisibilisation. Malgré une commande politique claire, aucun travail en profondeur n'a été entrepris.

Des savoirs filtrés : des finalités à questionner au regard des avancées scientifiques

Bien que l'histoire des femmes et du genre soit désormais un champ historiographique reconnu, ses avancées peinent donc encore à se traduire dans l'enseignement secondaire. Les contenus officiels restent largement en décalage avec les acquis de la recherche.

Ce retard s'explique notamment par la difficulté à repenser les cadres disciplinaires pour intégrer de nouveaux objets d'étude. En Belgique, une approche strictement événementielle et politique, centrée sur les luttes de pouvoir, est depuis longtemps dépassée, pour inclure davantage d'histoire économique, sociale et culturelle. En témoigne l'introduction progressive de thématiques sur les modes de vie et l'organisation sociale dans les programmes. Pourtant, malgré ces avancées, les femmes demeurent largement invisibilisées. L'histoire reste celle des hommes, même lorsque le mot « homme » est censé désigner l'humanité tout entière : l'Homme préhistorique, l'Homme de la Renaissance...

Comme le souligne Anne Rouquier (2004) :

Il peut arriver que certains acquis universitaires passent rapidement dans des programmes et des objets d'enseignement secondaire (surtout quand politiques ou lobbies le veulent). Mais les femmes ne sont pas intégrées au quotidien des cours. Quelques rares femmes exceptionnelles surgissent de façon aléatoire comme est aléatoire la disparition de certaines (...). Enseigner une histoire mixte se heurte à des résistances profondes. Difficile de dépasser l'influence pesante de la vulgate qui s'est constituée pendant un siècle et demi et a formé des citoyens et patriotes de toutes les guerres.

Ce constat invite à interroger le processus de sélection des savoirs scolaires. Car nous l'avons vu, les contenus enseignés ne sont pas neutres : ils résultent de choix politiques et sociétaux. Le contenu des enseignements ne reflète pas uniquement les avancées de la recherche, mais aussi les représentations dominantes et les enjeux idéologiques du moment. Le cours d'histoire est sans doute le cours le plus discuté par la société et les politiques, et intégrer l'histoire des femmes et du genre ne relève pas seulement d'un ajustement scientifique, mais aussi d'un véritable choix politique et éducatif.

Une formation citoyenne à géométrie variable ?

« L’histoire enseignée à l’école l’est toujours pour autre chose que l’histoire. Elle est toujours peu ou prou instrumentalisée », rappellent les historiens Antoine Prost et Benoit Falaize (2010, p.6). Selon les époques, les programmes évoluent, les sujets étudiés changent et les manières de les présenter se transforment. L’histoire scolaire répond à des finalités précises, notamment civiques et patrimoniales. Ces deux fonctions sont étroitement liées. Éric Froment (2013) souligne « le travail du professeur d’histoire, dans sa dimension civique n’est-il pas encore, plus que dans les autres disciplines, de faire entrer chaque citoyen dans la collectivité nationale ? ». L’enseignement de l’histoire vise à former des citoyen·nes doté·es d’un esprit critique en leur permettant de comprendre le passé pour mieux appréhender le présent. Pourtant, cette mission fait l’objet de débats intenses : enseignant·es, politiques, journalistes, commentateur·rices s’interrogent sur « quelle histoire transmettre aux élèves ? ». Certain·es dénoncent une histoire nationaliste, d’autres rejettent une supposée histoire victimaire. Certains regrettent l’affaiblissement de la chronologie au profit d’une histoire-problème, tandis que d’autres s’inquiètent du poids croissant des mémoires collectives dans un enseignement qui devrait rester « scientifique ». En réalité, comme le souligne Heimberg (2016, p.31) « l’histoire comme discipline est soumise dans l’espace public à des pressions constantes quant à ses finalités et contenus ». Former les élèves à comprendre cette dynamique est essentiel pour les préparer à leur rôle de citoyen·nes dans un monde où l’histoire est encore et toujours instrumentalisée à des fins politiques. Paradoxe donc de l’histoire scolaire de ce début du siècle : alors qu’elle est établie par le politique, elle se doit d’apprendre à reconnaître son instrumentalisation.

Le roman national, pilier de l’enseignement de l’histoire jusqu’au dernier quart du XXe siècle, a progressivement perdu du terrain face à la complexification des sociétés contemporaines. Aujourd’hui, il ne suffit plus de raconter une histoire linéaire de construction dans un monde désormais interconnecté. Autrefois conçu pour forger un sentiment d’appartenance collective, ce modèle apparaît aujourd’hui inadapté pour aider les élèves à comprendre la diversité et la complexité du monde actuel. Dans cette dynamique, certaines avancées ont vu le jour, comme l’intégration de l’histoire coloniale dans les référentiels en France et en Belgique, dans le souci d’une histoire qui vise à apprendre aux enfants et aux jeunes à vivre ensemble dans le respect mutuel de leurs personnalités et de leurs identités multiples (Falaize et Prost, 2010, p.9), un objectif que nous retrouverons également dans le nouveau référentiel d’histoire.

Mais si cette ouverture a bénéficié à certaines thématiques, la question des femmes demeure un angle mort. La finalité patrimoniale, qui vise à identifier les héritages culturels et politiques

transmis aux nouvelles générations, continue de fonctionner presque exclusivement au masculin. Le panthéon des figures marquantes enseignées aux élèves - « grands hommes », penseurs, artistes et créateurs- laisse peu de place aux contributions féminines. Les femmes restent confinées à des rôles secondaires, invisibilisées dans la transmission d'un récit collectif censé concerner toute la société. Comme le souligne Annette Wierviorka (2004, p.5), « la place informelle laissée aux femmes dans l'histoire qui est enseignée contraste pourtant avec l'extraordinaire dynamisme de l'histoire des femmes ».

Dans l'ancien référentiel de la Communauté française, on pouvait lire que « la finalité fondamentale du cours d'histoire est d'aider le jeune à se situer dans sa société et la comprendre afin d'en devenir un acteur à part entière » (FWB, 1999, p.7). Pourtant, si l'objectif est d'accompagner chaque élève dans son apprentissage de la citoyenneté, il est légitime de se demander comment on peut encore exclure les femmes de cet apprentissage à la citoyenneté. Elles ont reçu le droit de vote, mais on aurait oublié de les inclure dans l'apprentissage de leur statut ? Les rédacteurs des programmes semblent encore ignorer que la moitié du public scolaire est désormais (et depuis quelque temps) féminin. De plus, et ceci pour l'ensemble des élèves, comment enseigner une histoire qui prétend expliquer le monde actuel en excluant une si grande part de l'humanité ? Peut-on encore prétendre que les sociétés fonctionnaient et évoluaient sans cette moitié ?

Ainsi, l'histoire enseignée ne reflète pas en priorité les avancées scientifiques, mais les représentations dominantes du moment, et de ce que l'on attend du cours d'un point de vue utilitaire – et apparemment, elle est toujours plus utile pour les garçons puisqu'on semble principalement s'adresser à eux¹².

Pourtant, dans leur présentation du référentiel FHGES du 6 mai 2022¹³, Pierre Hella (régent en sciences humaines et inspecteur en histoire) et Sébastien Duez (inspecteur pour les primaires et maternelles) mettent en avant des choix basés « sur l'avancée scientifique des disciplines et en lien avec les enjeux de société dans un souci de double cohérence ». On est donc en droit de se demander pourquoi le genre, pourtant au cœur des débats sociétaux contemporains et disposant d'une recherche historique solide, n'a pas été pleinement intégré et historicisé dans

¹² Un parallèle intéressant mériterait d'être exploré : les élèves des filières professionnelles ne bénéficient pas du même enseignement en histoire que ceux du général. Or les élèves issus de familles défavorisées sont surreprésentés dans les filières professionnelles. Ce constat suggère une conception élitiste et androcentrée de la formation citoyenne offerte par l'histoire, qui tend à marginaliser à la fois les classes populaires et les femmes.

¹³ <https://rfie.ares-ac.be/evenements/referentiels-du-TC/06-05-2022-présentation-générale-du-référentiel-de-fhges>

l'enseignement. Sébastien Duez déclare à ce propos pendant la présentation : « pour les savoirs culturels, il faut savoir qu'il y avait une réelle volonté très particulière, d'apporter une attention particulière à la place des femmes ainsi qu'à la place des acteurs, tant individuels, mais également collectifs de lutte pour éviter de ne tomber que dans l'histoire des Grands, des Puissants. ». C'est à peu près la seule mention à propos des femmes dans cette présentation en ce qui concerne le volet historique. Malgré ces intentions affichées, on n'en trouve que peu la trace en ce qui concerne les femmes, même si, dans l'ensemble, il est juste de dire que le référentiel ne présente pas une histoire des « grands hommes ». Ce qui est d'autant plus interpellant, car alors, pourquoi ne pas parler de l'ensemble des individus composant la société ?

Des finalités prometteuses, mais des femmes toujours absentes

Une finalité essentielle de l'histoire selon Valérie Opériol (2013) est « la lutte contre les processus d'essentialisation, le dévoilement de l'espace de liberté et d'émancipation que les élèves doivent connaître pour se projeter dans le social et en devenir des protagonistes actifs ». Or, « pour que notre discipline assume sa fonction critique, il faut qu'elle permette aux élèves de décrypter les mécanismes sociaux de construction des inégalités. Qu'elles soient de sexe, de race ou de classe, celles-ci ne doivent rien à la nature. » (Dermenjian, 2010, p.11).

Les objectifs et visées générales du référentiel de FHGES (et pas seulement pour le volet historique) semblent pourtant offrir un cadre favorable à l'intégration de l'histoire des femmes et du genre. On y trouve la volonté de « sensibiliser aux différents rapports de domination et de conflit entre les groupes sociaux sur la base de leur position sociale, de leur genre, de leur identité culturelle, de leur handicap » (p.19). Le volet historique vise entre autres à « observer et interroger principalement l'organisation des sociétés belge et européenne d'hier et contribuer ainsi à la compréhension du présent en reliant des réalités d'aujourd'hui à des moments clés de l'histoire qui les ont façonnées ».

Le référentiel identifie également, parmi les enjeux contemporains à aborder : « les rapports sociaux (entre des groupes sociaux, culturels, et économiques, entre personnes de genre et de générations différents, entre autochtones et migrants, entre capital et travail ». Tout semble donc en place pour permettre d'introduire l'histoire du genre.

Malgré ces intentions et une inclusion de la thématique dans le volet sciences économique et sociale du référentiel, le genre et les femmes ne sont pas historicisées. De la 5^e primaire à la 2^e secondaire, aucune mention n'y est faite, ni dans les attendus (qui sont les incontournables puisqu'ils représentent ce qui est évaluable), ni dans les savoirs à développer. En 3^e secondaire, les femmes apparaissent enfin à deux reprises dans les savoirs. La première au moment clé 1

concerne la démocratie athénienne, « une citoyenneté limitée, question de la place des femmes, questions des étrangers, esclavage ». On voit que des progrès ont été réalisés puisqu'on parle désormais des femmes au pluriel et qu'on ne les range plus dans la classe des étrangers et des esclaves. Il faut souligner que l'attendu correspondant ne mentionne pas les femmes, donc les enseignant·es ne sont pas tenus d'en parler (même s'il paraît compliqué de faire cette impasse). La seconde apparaît dans le moment clé 3 intitulé « la Belgique, une démocratie en construction », qui invite à « exemplifier des discriminations en Belgique » et « énoncer des acquis sociaux, civils et/ou politiques conquis par des acteurs de changement en Belgique aux XIXe à aujourd'hui ». Un progrès, puisque, lorsque l'on comparera à la démocratie belge, une historicisation sera désormais nécessaire, puisque l'on mentionne les « élargissements progressifs du droit de vote ». C'est sans aucun doute le moment clé le plus évident pour travailler l'histoire des femmes et du genre, même si les attendus correspondants ne les mentionnent pas. Les savoirs suggérés associés à la thématique des discriminations évoquent les « discriminations, par exemple liées aux groupes sociaux, au genre, aux orientations sexuelles, aux origines ethniques, aux nationalités, aux langues et aux cultures ».

En ce qui concerne les acteur·ices de changement, l'enseignant·e peut choisir entre le mouvement ouvrier, syndicats et partis politiques, les mouvements féministes, mouvements flamand et wallon, acteur/actrices de la lutte contre les discriminations. Le genre est donc bien mentionné, mais son traitement reste optionnel, et face à l'ampleur du référentiel, il est probable que les enseignant·es choisissent le thème qui leur paraît le plus important ou le plus accessible, et vu la réception du féminisme dans la société actuelle (que nous développerons dans le chapitre 3), on peut douter que c'est ce thème qui soit majoritairement choisi.

Notons à ce propos l'incohérence de l'usage du genre grammatical dans le référentiel. Si certains termes sont dédoublés : citoyens/citoyennes, acteurs/actrices, cette logique n'est pas systématique. Ainsi, certaines luttes – comme celle liée à la décolonisation – sont décrites uniquement au masculin : « la lutte menée par des acteurs de changement lors de la colonisation belge en Afrique centrale ». Cette formulation laisse entendre que seuls des hommes auraient été engagés dans ces processus.

Un·e de mes interlocuteur·ices, interrogé·e sur le décalage entre les visées générales et les contenus prescrits, me répond : « En tout cas, le référentiel le rend possible (*l'intégration des femmes*). Le référentiel permet d'avoir ce regard sur la place de la femme. Mais il ne l'impose pas. Il le permet ». Cette phrase reflète bien à mes yeux la logique du référentiel : les femmes

ont la permission de rentrer dans l'histoire scolaire, mais leur présence dépend de la volonté individuelle des enseignant·es.

Le référentiel *suggère* l'intégration de quelques figures féminines (de la S1 à la S3), à choisir parmi des homologues masculins bien plus prestigieux, et que mes interlocuteurs mettent en avant lorsqu'on les questionne sur l'attention portée au genre : Emilie du Châtelet (pour les Lumières mais traitées sous un aspect de dénonciation de l'obscurantisme, pourquoi la choisirait-on face à Voltaire qui est également proposé), Olympe de Gouges (pour la dénonciation de la colonisation vu qu'on ne parle pas des femmes pendant la Révolution), Marie Popelin et Isala Van Diest (pour des figures du féminisme belge), Alice Seeley Harris (pour la dénonciation de la colonisation belge), Andrée de Jongh et Yvonne Jospa (pour la résistance). Liste exhaustive. Elles font face à Condorcet, Voltaire, Marco Polo, Charles Quint, Bartholomé de Las Casas, Patrice Lumumba, Hertz Jospa, Paul Brusson, Baudoin Ier.

D'autres personnages sont nommés et doivent, eux, être étudiés obligatoirement : Jésus, Mohammed, Martin Luther, Christophe Colomb, Mercator, Léopold Ier, Leopold II, Louis XIV, Adolf Hitler.

Jacques Cornet (2023) s'intéresse aux personnages mis en avant dans le nouveau référentiel (de la P1 à la S3). En les classant en 3 catégories - pouvoir, contrepouvoir et idées – il montre que les hommes y sont majoritairement associés au pouvoir ou aux idées, alors que les femmes n'apparaissent presque exclusivement qu'au sein du contrepouvoir.

Les faits et phénomènes marquants pourraient théoriquement inclure les femmes : l'ère chrétienne, les édits de Constantin et Théodose, l'Hégire, la Réforme, la Révolution française, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, la Révolution belge, le Congo belge, le IIIe Reich, la Déclaration universelle des droits de l'homme, la colonisation du Congo, l'indépendance du Congo, la Deuxième Guerre mondiale, le Marché commun.

Rien n'interdit de traiter ces thématiques à partir d'une perspective de genre, et les travaux scientifiques existent pour le faire. Mais dans les faits, la littérature pédagogique n'aborde jamais ces questions sous cet angle. On ne parle que des hommes et on ne cite que des hommes, il suffit d'ouvrir un manuel pour s'en rendre compte, nous le verrons.

Ainsi, malgré les formulations inclusives des visées générales, les prescriptions concrètes laissent toujours les femmes comme groupe à la marge du récit historique. Elles sont mentionnées deux fois et présentées soit comme dominées et victimes (les femmes athéniennes) soit réduites à la défense de leurs propres droits (mouvements féministes). Cette double assignation – victime ou militante – empêche de penser les femmes comme actrices historiques ordinaires, présentes dans l'ensemble des domaines.

Un interlocuteur m'a confié y voir une évolution positive :

Un progrès par rapport aux anciens référentiels sur la place de la femme... elle n'en avait aucune, ça c'est bien clair. Ici, c'est un premier pas. Et puis, le référentiel est un référentiel pour le Tronc commun, il y a une vie après le Tronc commun, et que la place de la femme pourra être retravaillée de manière plus globale.

Toutefois, à ce jour, aucune information n'est connue sur le contenu du référentiel pour le secondaire supérieur, laissant en suspens la question d'une éventuelle intégration plus aboutie des femmes et du genre dans les futurs programmes.

Lors d'une question parlementaire le 31 mai 2023, la ministre de l'Enseignement obligatoire, Caroline Désir, affirmait que la « dimension de genre a bien fait l'objet d'une attention particulière dans le cadre du mandat confié aux rédacteurs et aux rédactrices des référentiels. Les dimensions d'égalité et de lutte contre les stéréotypes ont bien guidé leur élaboration ».

A la lumière du résultat final, deux hypothèses se dégagent. La première repose sur un manque d'expertise et de formation des rédacteur·rices, qui n'auraient pas su comment intégrer le genre de manière pertinente et efficace. Plusieurs de mes interlocuteur·rices ont ainsi décrit un parcours semé d'embûche et une organisation de l'écriture chaotique, jalonnée de querelles entre historien·nes, partis politiques, pouvoirs organisateurs et groupes de pression. Ce contexte conflictuel semble avoir nui à la réflexion approfondie sur l'intégration du genre. Sans accompagnement spécialisé, le concept est resté marginal, se limitant à quelques mentions éparses, loin d'une véritable historicisation. La présence d'un·e expert·e aurait pu guider le groupe en rappelant qu'il était possible, derrière chaque sujet, chaque attendu, de faire apparaître les femmes.

La seconde hypothèse suggère que, malgré une volonté initiale de parler des femmes, leur intégration n'a pas été jugée prioritaire. Elle aurait été reléguée au second plan, voire oubliée au milieu des tensions évoquées. Ce désintérêt pourrait s'expliquer par une hiérarchisation des sujets - évinçant les questions « secondaires » au profit de thématiques jugées plus essentielles – alliée à cette méconnaissance du sujet précédemment citée. Certains de mes interlocuteur·rices emploient encore l'expression « histoire de la femme » et considèrent cette thématique comme un simple ajout, périphérique à une histoire supposée plus légitime, comme en témoigne la remarque récurrente : « tout ne pouvait pas rentrer dans ce référentiel ». Ainsi, le genre n'aurait pas été évacué par manque de consensus, mais plutôt par manque de considération.

Ce décalage entre les intentions affichées et les choix finalement opérés dans la rédaction du référentiel interroge sur la place réelle accordée aux femmes dans l'enseignement de l'histoire. En affichant une volonté d'inclusion sans pour autant la concrétiser dans les contenus évaluables, le référentiel perpétue l'invisibilisation historique des femmes. Tant que l'égalité et la lutte contre les stéréotypes resteront cantonnées aux déclarations de principe, leur mise en œuvre concrète continuera d'être reportée.

Que sait-on des programmes ?

Les programmes, rédigés par les réseaux, sont encore en cours de rédaction ou de validation. Une chose est certaine : l'inclusion du genre ne pourra pas être imposée dans les programmes, puisqu'ils doivent suivre les attendus du référentiel. Or, ceux-ci sont déjà très ambitieux et nombreux, il n'est pas possible d'en ajouter. La liberté pédagogique, souvent source de malentendu dans le monde éducatif, concerne le « comment faire apprendre » et non le « quoi apprendre », ce qui aura des implications importantes sur l'intégration - ou non - des questions de genre dans l'enseignement de l'histoire, nous y reviendrons. D'après Céline Demoustier (Responsable du secteur sciences humaines du SEGEC), le propre d'un programme est d'intégrer des orientations méthodologiques. La question du genre pourrait ainsi être présentée comme un outil didactique permettant d'atteindre certains attendus. En s'appuyant sur la notion de « catégorie utile » développée par Joan Scott, le genre pourrait être mobilisé comme un prisme d'analyse pour traiter les thématiques imposées par le référentiel, ou du moins l'encourager.

Cependant, cette approche ne garantit pas une réelle intégration du genre, car elle repose sur une démarche facultative, qui pourrait être encouragée par le programme, mais laissée à l'initiative des enseignant-es. De plus, elle complexifie considérablement leur travail de préparation, nécessitant une maîtrise en didactique de l'histoire du genre et une connaissance approfondie du sujet. Or, sans formation spécifique sur ces questions, tant en matière de connaissances historiques qu'en didactique du genre, il est peu probable que cette opportunité soit exploitée à grande échelle ; l'ajout de quelques figures ponctuelles, tel que suggéré, risque de limiter le rôle des femmes à un traitement anecdotique, voire stéréotypé.

Une problématique partagée : le cas de la France

Les résistances à l'intégration du genre dans l'enseignement de l'histoire ne sont pas propres à la Belgique. Si le cadre de ce mémoire ne permet pas une comparaison approfondie avec d'autres pays, un détour vers la France s'avère pertinent, tant les blocages y sont similaires.

Malgré les avancées notables impulsées par des historiennes comme Michelle Perrot ou Françoise Thébaud, l'histoire enseignée reste largement réfractaire à une véritable prise en compte du genre.

Dans les années 1990 et 2010, les programmes scolaires français se sont timidement modernisés en intégrant quelques nouvelles problématiques de recherche. Cette évolution est restée limitée et même réversible, comme l'illustre l'association Mnémosyne, qui milite pour une meilleure prise en compte de l'histoire des femmes et du genre. Lors de la publication du nouveau programme d'histoire de 2018, elle dénonce par la voix de Cécile Beghin « un recul de 30 ans » (Le Monde, 2018) marquant un retour au roman national, centré sur la construction politique de la France, soit une histoire stéréotypée, datée et essentiellement masculine.

Ces difficultés ne sont pas nouvelles. Dès 2001, Michelle Perrot regrettait déjà que l'intégration des femmes à l'histoire enseignée se limite souvent à des déclarations d'intention restées lettre morte. Annette Wierwille (2004), affirmait que « l'universel reste un demi universel », soulignant que l'histoire enseignée continue de reléguer les femmes à la marge et relevant également l'écart persistant entre la richesse de la recherche en histoire et sa traduction dans les programmes.

Si la France a pu bénéficier d'une mobilisation plus visible – notamment grâce à l'action des historiennes et d'associations –, elle n'échappe pas pour autant aux retournements politiques qui freinent ces avancées. La controverse entourant les programmes scolaires de 2018 témoigne de la persistance d'un attachement à une histoire masculine et nationaliste, perçue comme garante d'une identité commune face aux tensions du présent. Le renouvellement des récits historiques, en particulier lorsqu'il touche à la question du genre, continue de susciter des résistances vives, tant dans le champ politique qu'au sein du monde enseignant, ce qui sera questionné dans le chapitre suivant.

Ce que disent les enseignants

Rouquier (2004) écrit « il ne faut pas méconnaître une assez forte tendance des enseignants à la continuité. Certains sont devenus enseignants pour continuer à transmettre ce qui les séduisait dans un enseignement reçu, pour continuer à dire à la place du maître qui les a marqués ». Pourtant, selon mon enquête, 65% des enseignants du secondaire déclarent parler des femmes dans leurs cours. Ce chiffre contraste avec les témoignages des étudiant·es de première année qui eux, ne sont que 31 % à dire en avoir entendu parler en secondaire. Nous pourrions expliquer cela par le caractère très anecdotique que pourraient prendre ces mentions, qui ne suffisent pas à marquer l'esprit des élèves. En effet, seuls 25% des enseignant·es déclarent en parler de

manière significative. Parmi celles et ceux qui n'en parlent pas ou peu, les raisons invoquées sont : l'absence dans le référentiel et les programmes (plus de 50%), le manque de ressources (18%), le manque de temps (14%), le fait de ne pas y penser (16%) - ce qui pourrait être pallié par une intégration dans le programme afin de les y inciter. Si une majorité déclare aborder des figures féminines, 55% parlent des femmes comme d'un groupe social (la quasi-totalité pour parler des mouvements féministes et des luttes pour les droits des femmes), et seulement 25% aborde la construction des rapports sociaux entre femmes et hommes – souvent à travers les luttes féministes. Une approche globale du genre reste donc rare. Il serait intéressant de refaire une étude dans quelques années, une fois que les enseignant·es auront eu le temps de mettre en œuvre le nouveau référentiel, afin de voir s'il a changé les pratiques.

Un élément intéressant ressort : parmi les enseignant·es qui affirment aborder l'histoire des femmes, certain·es déclarent que les pages dédiées à ce sujet dans leur manuel, en particulier Chronos 3^e, de chez Plantyn édité en 2021, les incitent à en parler. J'ai donc choisi de l'analyser brièvement afin de mieux comprendre comment l'attention portée aux femmes dans cet outil peut se refléter dans les pratiques en classe.

2.3 Les manuels

Les manuels constituent des outils essentiels dans l'apprentissage des élèves. En facilitant l'accès aux savoirs par des textes, des illustrations et des exercices, ils offrent un support structurant tant pour les apprenant·es que pour les enseignant·es. Mais, au-delà de leur fonction pédagogique, ils véhiculent également des valeurs, une culture et une vision du monde. Cette dimension est particulièrement manifeste dans les manuels d'histoire, où la sélection des contenus reflète souvent une certaine idéologie dominante. Si, dans les régimes totalitaires, ils servent à légitimer le pouvoir en place, au mépris de la rigueur historique, il serait naïf de croire que les manuels conçus dans les régimes démocratiques sont exempts de biais : ils restent des constructions culturelles, influencées par des choix éditoriaux et des enjeux politiques.

Une étude menée par la Fédération Wallonie-Bruxelles en 2012, *Sexes et manuels*, met en évidence une sous-représentation des filles et des femmes, ainsi qu'une forte présence de stéréotypes de genre et de rôles sexués traditionnels. Elle pointe notamment l'absence de féminin dans le langage utilisé et, surtout, l'effacement des femmes dans les manuels d'histoire.

Rappelons ici que le référentiel d'histoire (ancien et nouveau) reste très chargé et que d'inclure les femmes paraît souvent impossible. G. Dermenjian (2012) rappelle l'importance des prescrits légaux, puisqu'un manuel d'histoire pour le primaire :

Dispose au mieux de 1200-1400 caractères pour construire un chapitre par double page. Dans ces conditions, avant de se mettre au travail, l'auteur ne peut que se poser réellement la question de ce qu'il doit écrire et comment il doit l'écrire pour que des enfants comprennent et s'approprient son texte. Et le programme est si lourd qu'on peut seulement distraire quelques lignes pour un sujet qui n'est pas formellement indiqué.

Dans le podcast de Mnémosyne (*Épisode 4 : le genre des manuels d'histoire*), il est précisé que les femmes y sont souvent reléguées en annexe, les rendant ainsi marginales et accessoires dans le récit historique. Une étude citée dans ce même épisode révèle qu'en France, seuls 3% des personnages historiques cités sont des femmes, et que leurs rôles restent fortement stéréotypés. Toutefois, l'étude du Centre Hubertine Auclert (2014) montre que l'implication d'universitaire dans le processus de rédaction peut favoriser des améliorations, même si les résultats restent très partiels. Michelle Perrot va dans le même sens : « malgré des retouches et des ajouts, fruits d'efforts répétés, les manuels continuent de donner de l'histoire, sous le couvert de l'universel, une vision virile dont les hommes, petits ou grands, sont les acteurs » (2010, p.7). Rouquier (2004) se questionne à ce propos :

Des dossiers spéciaux sur la condition féminine, tels que ceux que l'on consacre à l'art abstrait ou à la machine à vapeur existent depuis trente ans bientôt : premier pas, car c'est un minimum ? Ou progrès pervers, car ils produisent un effet d'inégalité accentué et marginalisent encore davantage les femmes ?

On pourra essayer d'en juger sur base de l'analyse suivante.

En Belgique, les manuels étaient autrefois soumis à un processus d'agrément pour bénéficier d'une subvention de la Communauté française. Depuis 2019, ce système a été remplacé par un processus de labellisation, instauré par l'arrêté du 2 mai 2019¹⁴. Désormais, les éditeurs doivent signer une charte par laquelle ils s'engagent à « promouvoir l'égalité de genre, à savoir une représentation équilibrée et non stéréotypée des femmes et des hommes en contrant la reproduction des rapports sociaux de sexe ». Cette charte fixe une série d'obligations à respecter en matière d'égalité femmes-hommes. La ministre Désir lors d'une question parlementaire (Parlement de la Communauté française, 2022) déclare :

Il est vrai que les manuels scolaires ont souvent été le vecteur de propagation de stéréotypes, même si le constat doit être nuancé. S'il n'existe pas d'étude récente sur l'évolution des manuels sur cette question depuis dix ans, il faut cependant préciser que la question de l'égalité de genre fait partie de la charte que les éditeurs de manuels scolaires s'engagent à respecter pour que leurs ouvrages puissent être subventionnés par la FWB. C'est donc une exigence qui existe déjà.

Cette labellisation a-t-elle réellement transformé la manière dont l'histoire est racontée dans les manuels scolaires ? Les manuels respectent-ils vraiment cette « exigence » ? En l'absence d'étude ou d'évaluation officielle, une brève étude de cas permettra d'en juger.

¹⁴ https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/46859_000.pdf

Le manuel d'histoire Chronos 3^e de chez Plantyn est le plus récent. Rédigé par six autrices (aucune universitaire), il se décline en un cahier d'exercices, un manuel de ressources et un complément en ligne. L'ensemble suit les grandes thématiques du programme d'histoire de 3^e du SEGEC (Fesec, 2008a).

Si les femmes restent largement minoritaires dans les illustrations ou comme autrices citées (même si un effort sur ce point semble avoir été fait), elles apparaissent dans un sous-chapitre « allons plus loin » de 2-3 pages, dans les chapitres sur l'Antiquité (mais rien pour le Moyen-Âge), pour un total de sept pages.

Ainsi, les femmes celtes ont quelques pages dédiées, alors qu'elles auraient pu aisément prendre leur place dans le chapitre décrivant la société celte. Elles sont présentées par le texte suivant (p. 51) :

La Gauloise dispose d'une certaine indépendance financière et assume une part de son destin à la mort de son mari. Ce privilège a un prix : cette place dans la société et dans l'économie de la maison a été acquise par des générations de femmes qui, d'une manière générale, ont travaillé plus que les hommes.

Ce choix de texte, rédigé par un historien (Jean-Louis Brunaux, 2005), présenté comme parole d'expert auprès des élèves (puisque'en 3^e, les « travaux postérieurs » ne doivent pas présenter de problème de fiabilité), soulève plusieurs problèmes. Il essentialise les Gauloises, suggère que, dans d'autres civilisations les femmes travaillaient moins que les hommes, ce qui justifierait leur domination. Il présente l'indépendance féminine comme un « privilège » obtenu au prix d'un labeur accru, véhiculant ainsi l'idée que toute égalité serait nécessairement synonyme de sacrifices pour les femmes. Ce propos, à la fois contestable historiquement et potentiellement décourageant pour les jeunes filles, n'est pas contextualisé ni remis en question et rappelle les discours misogynes sur les luttes féministes.

Concernant la Grèce, le manuel propose une vision figée et uniforme de « la » femme grecque, sans distinction de statut ou de contexte. « Enfants, maison et temple : voilà 3 mots qui pourraient résumer la vie d'une femme grecque pendant l'Antiquité » (p.90), doit-on y lire une référence à peine masquée au Kinder, Küche, Kirche du III^e Reich ? Mais de quelle femme parle-t-on ? L'opposition traditionnelle entre prostituées et épouses recluses dans le gynécée est largement mise en avant, offrant au passage une vision anachronique d'une sexualité hétéronormée. Une activité invite les élèves à réaliser un tableau récapitulatif des quatre différentes « classes sociales » à Athènes : mètèques, esclaves, citoyens, et... « femmes et enfants ». L'indication des pourcentages pour chaque « classe » nous indique qu'il y a 38% de femmes et enfants. Cela laisse entendre qu'il s'agit donc uniquement des femmes et enfants de

citoyens, mais sans le préciser, ce qui peut induire l'élève en erreur. Cette classification erronée occulte la diversité des expériences et réalités féminines dans la société athénienne. Une approche en histoire du genre permettrait de réinscrire les femmes au sein de chaque groupe social, donnant une image plus juste et complète de la question sociale à Athènes, et permettant une comparaison plus intéressante avec d'autres cités ou le présent.

Le chapitre sur les Romaines se distingue par un jeu de mots douteux : « la force du sexe faible ». Une mosaïque du III^e siècle illustrant le chapitre, représente de jeunes femmes pratiquant une activité physique est légendée ainsi : « les femmes les plus riches partaient en vacances. Elles pouvaient voyager à travers l'Empire ». Cette présentation, déconnectée de son contenu, donne à penser aux élèves que les Romaines se prélassaient et jouaient sur la plage en vacances. Pourtant, la scène aurait pu servir de point d'entrée pour une réflexion sur la place des femmes dans le sport. Encore une fois, les prostituées occupent une place importante dans la description des femmes de l'époque, nourrissant le fantasme d'une Antiquité aux mœurs débridées - mais toujours envisagée dans un cadre hétérosexuel. Les deux mots-clés proposés pour cette partie sont d'ailleurs « courtisane » et « concubine ». Un encadré, reprenant le ton sensationnaliste des magazines à scandale, annonce : « **Révélation !** L'impératrice Messaline se prostitue ». Aucune mise en contexte n'accompagne cette accroche : aucune précision sur l'identité de Messaline, son époque, son époux, ni sur Tacite, pourtant cité. Des citations misogynes d'auteurs romains, qui ne manqueront pas de faire rire en classe (« Quand la femme pense seule, elle pense mal »), sont également reproduites sans recul critique. Plus problématique encore, la synthèse rédigée par les autrices censée répondre à ces extraits (« *qu'en est-il vraiment* », p.150), loin de les nuancer, semble au contraire les valider, perpétuant ainsi une lecture biaisée du rôle des femmes. Les matrones républicaines toutes à leur univers domestique sont valorisées, tandis que les femmes de l'Empire « font moins d'enfants et s'occupent de moins en moins de leur éducation » et « participent au relâchement général des mœurs : elles rivalisent parfois de vulgarité et multiplient adultères et divorces ». Ce discours moraliste, hérité des auteurs chrétiens du Bas-Empire, n'est accompagné d'aucun contexte critique et semble rapporté comme une vérité historique. Il est frappant de constater que l'idée de « décadence de l'Empire » est uniquement évoquée sous l'angle du comportement des femmes et non dans une réflexion plus large sur les transformations économiques et politiques de Rome : si les avancées historiographiques ont été intégrées pour analyser la fin de l'Empire, la morale reprend le dessus quand il s'agit des femmes.

Enfin, une activité de synthèse demande aux élèves de comparer « la » Celte, « la » Grecque et « la » Romaine (toutes époques confondues) et de répondre à la question : « sur base du tableau complété, précise dans quelle civilisation tu aurais préféré vivre si tu avais été une femme dans l'Antiquité » (p.151). Ce cadre de réflexion réduit l'analyse historique à une caricature moraliste et essentialiste : les Celtes actives et indépendantes mais exploitées, les Grecques recluses ou prostituées, et les Romaines respectées au foyer, mais libertines responsables de la décadence de l'Empire quand elles tentent d'en sortir. Cet exercice simplifie à l'extrême et travestit les réalités historiques et n'offre aucun outil critique pour comprendre la diversité des expériences féminines selon les contextes sociaux et politiques, ou pour réfléchir aux ruptures et aux permanences qui traversent ces différentes civilisations.

Ce manuel illustre clairement que, lorsque les femmes apparaissent dans les cours d'histoire, c'est souvent de manière stéréotypée, essentialisée, fantasmée par notre société hétéronormée. Leur statut est par défaut celui de victimes ou de pécheresses, car toute évolution de leur statut est vue à travers les sources de l'époque, sans recul critique, ce qui entraîne un jugement moral négatif. Cette approche démontre que les avancées historiographiques en histoire des femmes n'ont pas été intégrées dans la rédaction du manuel et que l'histoire du genre en est totalement absente. Cela peut s'avérer néfaste : en véhiculant des images stéréotypées, héritées de la misogynie qui traversent les époques, le manuel contribue à renforcer les représentations les plus caricaturales de la place des femmes dans l'histoire et valide les pires clichés actuels.

Comme l'écrit Françoise Thébaud (1998), « l'histoire des femmes exprime une attitude de dialogue et une volonté d'intégration, ce qui n'est pas en faire un satellite de l'histoire générale, mais une composante essentielle qui en modifie le regard et lui donne un caractère de mixité ». Elle remarque par ailleurs (Thébaud dans Le Monde, 2011) qu'en France,

Malgré de nombreux rapports dénonçant les stéréotypes de sexe dans les contenus scolaires, la transmission de l'histoire des femmes n'est que très partielle. Elle intervient dans des dossiers de fin de chapitre que les enseignants n'ont pas toujours le temps d'utiliser. (...) quant à l'histoire du genre, qui dénaturalise la différence des sexes et analyse toutes les formes, réelles ou symboliques, de la rencontre entre hommes et femmes, elle n'est pas abordée.

C'est exactement ce que l'on observe dans cette proposition de manuel.

Le message à transmettre aux éditeurs¹⁵ reste le même : il est essentiel de ne pas se contenter de portraits de femmes célèbres, mais d'intégrer pleinement les femmes dans le récit historique.

¹⁵ J'ai été contacté, comme beaucoup de mes collègues et d'enseignant·es, par des éditeurs voulant rédiger des manuels sur base du nouveau référentiel. Des mes discussions avec eux, je me suis rendu compte que pour l'instant rien n'est mis en place pour faire entrer l'histoire des femmes ou du genre dans leur travail. Cela sera laissé à la discrétion des enseignant·es rédacteur·rices, souvent issus du secondaire et de quelques maitres

Il est tout aussi crucial d'éviter une vision uniformément victimaire jusqu'au XXe siècle, de faire attention aux représentations dans les illustrations et de ne pas réduire les femmes à des allégories ou des objets. Le langage doit être réfléchi pour faire apparaître les femmes dans tous les groupes sociaux. Si on parlait systématiquement des paysans et des paysannes, des ouvriers et des ouvrières, peut-être qu'enfin les élèves auraient à une vision plus juste du travail des femmes. Enfin, il est urgent de donner une place plus importante aux expertes dans les références historiographiques et surtout d'abandonner définitivement l'idée de « la » Femme essentialisée. Oserait-on encore parler du Juif ou du Noir comme d'une entité homogène et figée dans l'histoire ? Pourquoi accepte-t-on encore de parler des femmes de cette manière ?

Malgré des décennies de luttes pour la reconnaissance de l'histoire des femmes et du genre, leur essentialisation reste largement acceptée dans notre société. Cette réalité transparaît dans les programmes et les manuels d'histoire, reflétant ainsi les valeurs et les représentations dominantes d'une époque, de notre époque. Cet obstacle majeur contribue à pérenniser un enseignement androcentré de l'histoire, et à perpétuer la domination masculine dans la transmission des savoirs. C'est désormais sur cette question omniprésente des obstacles qu'il faut se pencher.

assistants. Sans doute peut-on espérer au mieux un chapitre « où sont les femmes ? » qui rappellera que les femmes aussi existaient tout en les gardant en marge de l'histoire.

Chap. 3 : L'histoire des femmes et du genre face aux résistances idéologiques

L'absence de l'histoire des femmes et du genre dans l'enseignement secondaire, mise en évidence dans le chapitre précédent, ne résulte pas simplement d'un retard institutionnel ou d'une inertie pédagogique. Elle est avant tout le produit de résistances idéologiques profondes, qui façonnent à la fois les politiques éducatives et les pratiques enseignantes. C'est ce que ce chapitre se propose d'examiner, dans l'esprit de ce qu'écrivait Virginia Woolf en 1929 : « l'histoire de l'opposition des hommes à l'émancipation des femmes est plus intéressante peut-être que l'histoire de cette émancipation elle-même ». De même, Bard (2019, p.11) écrit d'ailleurs que l'antiféminisme précède même le féminisme pour insister sur la permanence de l'hostilité à l'égard de la lutte pour l'égalité.

Loin d'être un simple enjeu d'ajustement des référentiels ou des manuels scolaires, l'intégration du genre en histoire se heurte à des freins liés à la perception même de cette approche historiographique. L'histoire du genre est fréquemment perçue comme militante plutôt que scientifique - la crispation autour du mot « genre » en témoigne - ce qui alimente les réticences quant à sa légitimité dans le cadre scolaire. La neutralité scolaire est alors fréquemment invoquée pour justifier son exclusion, alors même que le récit historique dominant est tout sauf neutre : il s'agit d'un savoir situé, hérité du XIX^e siècle, qui refuse de dire son nom. Tout savoir est situé, mais celui qui s'aligne sur les normes sociales dominantes est perçu comme neutre (Haraway, 1988). C'est ainsi que se perpétue un système d'invisibilisation, renforcé par sa propre prétention à l'universalité. Ces résistances idéologiques influencent directement les décisions institutionnelles. L'absence de cadre contraignant dans les référentiels, la frilosité des politiques éducatives à imposer ces contenus et la place marginale du genre dans la formation des enseignant·es en sont les conséquences directes (Collet, Opériol et Sgard, 2018). En ne prescrivant pas activement l'histoire des femmes et du genre, l'institution scolaire perpétue ces résistances plutôt que de les déconstruire. Enfin, ces blocages idéologiques et institutionnels produisent des freins didactiques concrets : le manque de formation des enseignant·es, la persistance de manuels androcentrés et l'absence de ressources pédagogiques adaptées.

Ce chapitre se propose d'analyser ces trois niveaux d'obstacles, en montrant comment l'hostilité idéologique au genre se traduit en inertie institutionnelle, puis en difficultés pédagogiques sur le terrain. Les résistances rencontrées ne sont donc pas de simples accidents

de parcours ou le fruit d'un manque de connaissances des décideurs et rédacteurs. Elles traduisent, plus largement, l'incapacité structurelle du système éducatif à intégrer une histoire véritablement mixte et inclusive.

3.1 Une histoire trop militante ?

Un·e des répondant·es à mon enquête auprès des maître·s assistant·es a partagé le témoignage suivant :

J'ai fait partie de la commission qui l'a rédigé (*le référentiel*). J'ai lu la carte blanche proposée¹⁶, que je trouve injuste : les experts ont tous plaidé pour ce que les autrices du texte demandent¹⁷... mais il a fallu composer avec les représentants de certains PO (Pouvoirs Organisateurs), certains partis politiques de la coalition en place et les responsables de la CFWB qui ne sont pas, sur ces questions, des plus progressistes.

Derrière cette réaction à ce qui est perçu comme une accusation de ne pas avoir intégré les femmes dans les référentiels, l'auteur·ice de ce témoignage reconnaît que leur absence résulte moins d'un simple oubli ou d'une volonté des rédacteurs que de pressions politiques et institutionnelles « qui manquent de progressisme ». Cette remarque met en lumière une dimension majeure du problème : l'un des principaux freins à l'intégration de l'histoire des femmes et du genre dans l'enseignement réside dans sa perception comme militante, et non comme scientifique. Contrairement à d'autres renouvellements de la discipline – comme l'histoire sociale ou culturelle – l'histoire des femmes et du genre continue d'être perçue comme idéologique et donc illégitime dans le cadre scolaire.

Une confusion entre science historique et militantisme

Cet amalgame repose sur plusieurs mécanismes. Apparue dans les années 1970 sous l'impulsion des études féministes, l'histoire des femmes a été marginalisée dans le monde universitaire avant d'être reconnue comme un champ à part entière. Pourtant, son origine militante continue d'alimenter l'idée erronée qu'elle relèverait davantage d'"histoire engagée" que d'une véritable science légitime (Bard, 2005). Comme nous le verrons plus en détail dans la partie suivante, l'imaginaire collectif associe encore l'histoire des femmes et du genre au

¹⁶ <https://www.lesoir.be/580605/article/2024-04-12/plaidoyer-pour-une-histoire-mixte-dans-l-enseignement-secondaire>

¹⁷ C'est ce dont on discute dans la partie 2. Les intentions y étaient, mais elles semblent avoir été oubliées

féminisme, lui-même perçu comme un activisme radical, ce qui nuit à la reconnaissance des travaux académiques sur le genre.

Le double standard est flagrant : alors que l'histoire politique, militaire ou économique n'est jamais interrogée pour son idéologie implicite, l'histoire des femmes et du genre est immédiatement suspectée de manquer d'objectivité. Aujourd'hui, le simple fait de parler des femmes régulièrement dans un cours, autrement que de manière convenue (les grandes figures, souvent caricaturées), est perçu comme militant et féministe, et donc suspicieux (Opériol, 2018). Christine Bard (2005) souligne que l'on ne parle que très peu d'histoire féministe par crainte du stigmat. « Si une recherche se qualifie elle-même de féministe, elle sera moins considérée qu'une recherche qui s'affirme comme neutre ». Perrot, qui a dû se battre pour la reconnaissance de ce champ d'étude, précise bien qu'elle est féministe et historienne, mais refuse l'expression historienne féministe (Perrot, 2023). Cette confusion entre science et militantisme freine l'intégration apaisée de ces thématiques dans l'enseignement, les rendant suspectes aux yeux des décideurs politiques, des éditeurs et même des enseignant·es.

Dans son travail sur le genre dans le monde éducatif, Nicole Mosconi (2014, p.269) identifie un blocage idéologique plus général : parler d'égalité entre les sexes reste perçu comme un projet politique controversé. Les enseignant·es « reconnaissent que bien des inégalités subsistent encore entre les deux sexes, mais se résignent cependant à l'ordre établi et craignent sa contestation pour peu qu'elle se présente comme une volonté de transformation plus ou moins radicale des rapports entre les sexes. ». Elle en conclut que, dès lors qu'une politique éducative tente de promouvoir l'égalité, elle suscite des résistances que les courants les plus conservateurs s'empressent d'exploiter :

Toute politique éducative qui entend éduquer les enfants et les jeunes vers plus d'égalité entre les sexes se heurte à la situation actuelle, égalitaire en principe et inégalitaire en réalité, même si les inégalités sont masquées sous le thème de la 'différence des sexes'. Autrement dit, ces politiques se heurtent à l'organisation socio-sexuée de la société.

Un exemple éclairant : dans un article publié le 23 novembre 2024 dans le *Journal du Dimanche*¹⁸, un module universitaire à destination des étudiant·es de l'Université de Lorraine, portant sur les « problématiques liées à l'Égalité, Diversité et Inclusion (EDI) ainsi que les

¹⁸ <https://www.lejdd.fr/societe/sense-le-module-woke-controverse-qui-simpose-aux-etudiants-de-luniversite-de-lorraine-152041#>

enjeux liés à l'énergie au climat et à la biodiversité » font l'objet de vives critiques. Voilà ce que rapporte l'article :

Le JDD a pu consulter ce module écrit en écriture inclusive.(...) Sur la partie concernant l'égalité entre les femmes et les hommes, on apprend que « les inégalités entre les femmes et les hommes ne sont pas un mythe que ce soit au travail ou dans les études » ou encore que « leurs choix de formation et d'orientation les conduisent (*les femmes*) dans des secteurs moins valorisés et moins rémunérateurs » en précisant qu'on peut même observer une forme de « ségrégation selon la discipline ou la profession »..

Le fait que le module affirme que les inégalités femmes-hommes ne sont pas un mythe est présenté comme une prise de position partisane, alors même qu'il s'agit d'un consensus scientifique. Cette réaction illustre la remise en cause systématique de faits établis dès lors qu'ils sont associés à la cause des femmes (ou aux politiques d'égalité).

Le féminisme comme idéologie disqualifiante

Si la parole se libère, la parole féministe, elle, est toujours empêchée, moquée ou insultée, notamment dans certains espaces publics, en particulier sur les réseaux sociaux. Rappelons pourtant que l'égalité - y compris de genre - est inscrite dans les prescriptions légales réglementant les missions de l'école et dans la Constitution. Ainsi, au-delà d'une question d'idéologie, œuvrer pour l'égalité femmes-hommes relève de l'application de la loi. D'après Mosconi (2014, p.272), une minorité dans le personnel éducatif s'engage pour l'égalité des sexes et se « heurte à la contradiction qui consiste à passer pour des militant·es, alors qu'elles ou ils ne font qu'appliquer les textes officiels ». Pourquoi œuvrer pour l'égalité femmes-hommes semble toujours porter une forme de discrédit ? *Le deuxième sexe* s'ouvre sur ces mots « la querelle du féminisme a fait couler beaucoup d'encre, à présent elle est à peu près close, n'en parlons plus ». Pourtant, cette querelle est loin d'être terminée, et le rejet du féminisme joue un rôle majeur dans la réticence à intégrer l'histoire des femmes à l'école. Plusieurs enquêtes (dont celles du HCE en 2024 et 2025) montrent que le féminisme est souvent perçu comme une revendication dépassée, voire comme un mouvement extrémiste cherchant à imposer une domination des femmes. Cette perception erronée influence directement la manière dont l'histoire du genre est envisagée dans l'enseignement. Mon enquête auprès des étudiant·es confirme cette perception : si 86% d'entre eux estiment que les femmes ne sont pas à égalité avec les hommes dans notre société, seuls 33% jugent les combats féministes pertinents aujourd'hui. Voici quelques commentaires recueillis :

« Les interventions qu'on voit sur les réseaux par exemple, je constate que les féministes se battent surtout pour des causes irréalisables ou pas forcément correctes, elles veulent simplement imposer leur vision, et

beaucoup semble véhiculer une haine des hommes. » ; « Il y a toujours des exagérations, il y a être féministe et être trop féministe » ; « Car la majorité des féministes qui parlent ou à qui on donne la parole dans les médias sont assez extrémistes et loin de l'idée de base du féminisme. » ; « Certains combats sont non pertinents et ne relèvent pas du féminisme et de l'égalité, malheureusement ces débats sont faits sous la bannière du féminisme et de l'égalité (ex. : une femme ne peut pas montrer sa poitrine) » ; « Certaines mentalités me semblent extrêmes et empêchent que le féminisme soit apprécié, reconnu et employé comme il le devrait » ; « Certaines exagèrent et sont pénibles » ; « Il ne faut pas confondre le féminisme et les idées extrémistes dévalorisant les hommes car la lutte féministe est une lutte pour l'égalité. »

On reconnaît ici les représentations stéréotypées largement diffusées dans la société - et depuis longtemps – à propos des féministes (Bard, 2019) : présentées comme des extrémistes misandres, ces « viragos » sont accusées de nuire à la noble cause d'une égalité entendue dans les limites d'une « différence » acceptable entre les sexes. Ces données sont cohérentes avec les résultats du HCE en 2024 : 55% des Français·es pensent que les porte-parole féministes en font trop, 31% pensent que l'on s'acharne sur les hommes (ce chiffre monte à 52% chez les hommes de 25-34 ans) et 32% des hommes pensent qu'ils sont en train de perdre leur pouvoir. Ces perceptions expliquent le regain d'idées antiféministes et masculinistes. Comme le souligne G. Fraisse (2010, p.23) : « le féminisme apparaît comme un désordre, une passion, une hystérie, rarement comme un engagement raisonné dans l'espace politique. Le féminisme relève de l'humeur et non de la réflexion, tel est l'habituel commentaire des contemporains d'un mouvement féministe. ». L'histoire des femmes et du genre est souvent exclue des contenus scolaires non pas pour des raisons académiques, mais par crainte d'un débat social trop sensible et du risque d'être taxé de féministe. « Dans la mesure où il n'y a pas d'incitation officielle à modifier l'approche des périodes enseignées, à faire apparaître hommes et femmes, en prendre l'initiative fait courir un risque grave : celui d'être qualifié·e de féministe ! Comment être aussi téméraire ? Le ridicule tue... » (Rouquier, 2004).

Trois arguments récurrents illustrent ces résistances idéologiques (Porhel, 2016, Petrovic, 2016, Salle, 2014) :

- Le féminisme est un combat du passé : beaucoup d'enseignant·es estiment que l'égalité au sein de l'école est acquise avec la mixité. Cette idée repose sur une vision linéaire du progrès, où les luttes féministes auraient permis d'atteindre une égalité complète, rendant inutile toute réflexion critique sur les inégalités passées et présentes, nous y reviendrons. Pire encore, quand on les confronte à des recherches montrant que leurs pratiques contribuent à reproduire des inégalités, « ce savoir savant s'inscrit en faux contre leurs convictions personnelles et les met en difficulté : face à ce conflit, ils expriment leur scepticisme en rejetant les études » (Le Prévost, 2009).

- Le féminisme divise : l'idée que parler de genre et d'égalité pourrait être clivant dans une société déjà polarisée (HCE, 2025) est souvent avancée pour justifier l'inaction. Cette crainte de "raviver des tensions" est particulièrement visible dans l'éducation, où l'on cherche souvent à éviter les sujets controversés. Le féminisme serait perçu comme rendant problématique ce qui ne l'est pas vraiment, certain·es enseignant·es interrogé·es semblent confondre égalité de fait et de droit) et accusent le féminisme d'être une forme de sexisme inversé (De Baets, 2024).
- L'histoire des femmes est une revendication identitaire : à l'instar d'autres groupes minorisés, les femmes sont parfois perçues comme un groupe cherchant à imposer leur mémoire au détriment d'une histoire plus universelle. Cette rhétorique s'inscrit dans un rejet plus global des "politiques mémorielles" et d'un prétendu "communautarisme historique", où chaque groupe chercherait à imposer son récit. Cet argument est régulièrement mobilisé par les personnes interrogées dans le cadre de cette enquête.

Revenons un instant sur l'idée selon laquelle l'histoire des femmes ne relèverait que d'une revendication identitaire parmi d'autres, car elle soulève une question essentielle : peut-on réellement parler de « compétition mémorielle » lorsqu'il s'agit de la moitié de l'humanité ? L'invisibilisation des femmes dans le récit historique n'est pas un choix mémoriel parmi d'autres, mais bien une anomalie structurelle. Comme l'écrit Manon Garcia, « elles vivent avec leurs oppresseurs » (2018, p.154). Cette exclusion est le résultat d'une subordination structurelle : ce n'est pas le manque d'archives qui empêche de faire l'histoire des femmes, mais un choix historiographique de considérer que seule l'histoire des hommes était digne d'être racontée. Les résultats de mon enquête illustrent parfaitement cette perception : seuls 18% des étudiant·es pensent que l'on ne parle pas des femmes parce que les historiens n'en ont pas fait l'histoire, 68% estiment que c'est dû à un statut inférieur qui les a empêchées de faire parler d'elles, 9% pensent que cela s'explique par une différence naturelle des sexes les cantonnant au foyer, 5% évoquent un manque d'éducation. Ces chiffres révèlent la persistance de représentations naturalisantes qui justifient l'exclusion.

Pourtant l'histoire des femmes et du genre ne constitue pas un récit communautaire, mais bien un enjeu transversal. L'intégrer, nous l'avons vu, ne revient pas à ajouter un "chapitre en plus", mais plutôt repenser l'ensemble du récit historique pour y inclure tous les acteur·ices du passé (Dermenjian, 2010). Cette mise en concurrence mémorielle relève un paradoxe : les revendications identitaires sont souvent jugées excessives, mais celles qui concernent les femmes sont surtout perçues comme secondaires ou facultatives. Cela explique pourquoi les

rares mentions des femmes dans les programmes scolaires se limitent souvent à des figures isolées ou à des encarts annexes, et jamais considérées dans une approche intersectionnelle. Ces résistances idéologiques produisent ainsi des effets concrets, justifiant l'absence d'une prise en compte structurelle du genre dans les programmes scolaires et renforçant une inertie institutionnelle profonde. Si la liste des moments clés retenus dans le référentiel est effectivement longue, cette mise en concurrence des revendications mérite réflexion. Il est évident que l'histoire des femmes et du genre ne relève pas d'une simple « réclamation mémorielle ». Pourtant, le fait même qu'elle soit perçue comme telle en dit long sur la difficulté persistante à considérer les femmes comme des actrices historiques à part entière, présentes à chaque époque et dans chaque thème inscrit dans le référentiel.

Une diabolisation du concept de genre

Si l'histoire des femmes et du genre peine à trouver une place dans l'enseignement, c'est aussi parce que le concept même de genre est devenu un objet de polémique. Loin d'être reconnu pour ce qu'il est - un outil d'analyse scientifique permettant d'interroger les rapports sociaux - il est souvent présenté comme une idéologie dangereuse visant à brouiller les repères traditionnels (Fassin, 2014). Cette diabolisation, alimentée depuis des années par des discours médiatiques et politiques, initialement conservateurs et extrémistes, mais désormais de plus en plus mainstream, entrave son intégration dans les programmes scolaires. Elle alimente la méfiance d'une partie des enseignant·es, qui eux-mêmes se radicalisent¹⁹. A entendre les pourfendeurs de « l'idéologie du genre », ce concept serait devenu omniprésent dans l'éducation et la recherche. Une idée battue en brèche par une étude française récente²⁰.

Alors qu'en 2005, Françoise Thébaud écrivait que « le genre, terme abstrait, peut être perçu comme moins porteur de radicalité que l'histoire des femmes, moins lié au féminisme, plus acceptable et intégrable », le terme est devenu, depuis une bonne décennie, un point de crispation dans les discussions sur l'éducation. En France, l'expression « théorie du genre », popularisée par des mouvements religieux conservateurs (Paternotte, 2020) opposés aux réformes sociétales comme le mariage pour tous, a contribué à faire croire que l'école cherchait

¹⁹ « L'extrême droite continue de gagner du terrain dans le monde enseignant »

https://www.liberation.fr/societe/education/lextrême-droite-continue-de-gagner-du-terrain-dans-le-monde-enseignant-20240717_UKMRBU5XGVDE7LAEMSKD3JGHB4/

²⁰ Mentionnons la récente étude du sociologue Etienne Ollion qui démontre que de 2001 à 2022, la proportion d'articles qui mobilisent une approche de genre est passée de 9% à 11,4%, des chiffres qui permettent de remettre en perspective les déclarations anti-woke : https://www.lemonde.fr/idees/article/2025/04/08/il-n-y-a-pas-d-obsession-pour-le-genre-dans-les-sciences-sociales-en-france-une-etude-le-demonstre_6592433_3232.html

à imposer une confusion des identités sexuées. Comme on peut le lire sur le site du Vatican « Le Saint-Père a indiqué avoir demandé des études sur cette ‘vilaine idéologie de notre temps’, qui ‘efface les différences’, effacer la différence, c’est effacer l’humanité »²¹. Cette rhétorique est ancienne puisque c’est un des arguments clés de la Révolution française pour exclure les femmes (Fraisie, 2010, p.12) et infondée scientifiquement. Elle a trouvé un écho puissant dans l’opinion publique et a servi de levier pour discréditer toute tentative d’introduire des réflexions sur les rapports de genre dans l’éducation. Sur les sites anti-gender, la récurrence de la peur de la « construction » des identités est frappante. Comme l’explique Planté (2008), « ce motif de la construction (et de son corollaire, la déconstruction) entraîne de vigoureuses oppositions qui y voient une atteinte à l’ordre fondamental de la famille et de la société ».

Cette hostilité se traduit concrètement dans les pratiques enseignantes (Fassin, 2014). D’après mon enquête, 76% des enseignant·es du secondaire ne l’utilisent pas le concept dans leurs cours et 20% considèrent que le genre est une théorie. Celles et ceux qui y font référence y voient principalement un outil de déconstruction des stéréotypes : « Déterminer par l’histoire ‘qu’est-ce qu’une femme, un homme à telle époque ?’ », « Un outil pour faire réfléchir les élèves sur leur société, sur l’égalité (ou justement les inégalités) et par l’histoire, montrer que les femmes actuelles et leurs conditions n’est pas la résultante du hasard », « Je l’utilise pour déconstruire les stéréotypes, par exemple l’évolution de la vêtue et du maquillage dans le temps », « Parler des injonctions liées au genre ». Parmi ceux qui ne l’utilisent pas, 52% déclarent ne pas maîtriser le concept, 31% ne voient pas son utilité, et 17% le jugent problématique.

En Belgique, la frilosité à employer le mot “genre” dans les référentiels éducatifs témoigne de l’influence de ces tensions idéologiques. La controverse autour de l’EVRAS en 2023 (Gustin & Paternotte, 2024), mais également celle en France avec le programme des ABCD de l’égalité en 2013 destiné à lutter contre les stéréotypes de genre dès l’école primaire (Kuhar & Paternotte, 2018) ont montré que la simple évocation de cette notion pouvait provoquer une levée de boucliers de la part de groupes conservateurs, dénonçant une prétendue “idéologie du genre”, une tentative de “rééduquer” les enfants en leur imposant une vision idéologique. Plutôt que d’assumer une approche éducative fondée sur les recherches en sciences sociales, les autorités politiques et éducatives ont préféré minimiser l’usage du terme, le remplaçant par des formulations plus consensuelles autour de l’égalité filles-garçons ou de la lutte contre les

²¹ <https://www.vaticannews.va/fr/pape/news/2024-03/francois.html>

discriminations. Cette prudence excessive, qui consiste à éviter de nommer clairement les choses pour ne pas heurter une partie de l'opinion publique, illustre bien la difficulté d'intégrer le genre dans l'enseignement de manière explicite et rigoureuse. Si l'EVRAS est toujours attaqué en Belgique (dans la rue et en justice), en France, face à l'ampleur de la polémique, le gouvernement a reculé et abandonné officiellement le programme en 2014, preuve que la simple mention du mot "genre" dans l'éducation reste un sujet explosif.

Cette diabolisation du genre contraste fortement avec sa place dans la recherche académique. Depuis les travaux de Joan Scott, le genre est reconnu comme un outil d'analyse incontournable pour comprendre les dynamiques historiques, économiques et sociales, interroger les rapports de pouvoir entre les sexes, et repenser les structures de domination. Contrairement à ce que ses détracteurs prétendent, il ne s'agit donc pas d'une idéologie, mais d'un cadre d'analyse qui permet de mettre en lumière des mécanismes souvent invisibilisés dans le récit historique traditionnel. Le refus d'intégrer le genre tient aussi à la crainte qu'induit cette remise en question : le genre met à mal les lectures essentialisantes de l'histoire. L'enseignement de l'histoire se présente comme neutre, mais il repose en réalité sur des présupposés culturels anciens (récits établis, périodisation et catégories historiographiques classiques). Dès lors, toute tentative d'introduire le genre dans les contenus scolaires est perçue comme un acte idéologique, même lorsqu'elle se fonde sur des travaux scientifiques. Cette crainte de la controverse explique pourquoi les institutions éducatives préfèrent éviter le sujet plutôt que d'accompagner les enseignant·es dans leur appropriation critique du concept. Ce choix du statu quo, symptomatique de résistances idéologiques profondes, contribue à figer les contenus d'enseignement.

Les résultats de mes enquêtes viennent éclairer ce blocage. Si 76% des enseignant·es du secondaire interrogé·es déclarent ne pas utiliser le concept de genre dans leur cours, ils sont 60% chez les maître·s-assistant·es, soit par méconnaissance de ce qu'il peut apporter, soit parce qu'ils ou elles le jugent problématique. Séverine de Baets (2024) montre dans son mémoire que, même parmi les titulaires du cours « Approche théorique et pratique à la diversité culturelle et à la dimension de genre » en haute école pédagogique, peu maîtrisent réellement le concept : il s'agirait simplement de différencier les hommes et les femmes en y saupoudrant une bonne dose de militantisme féministe, mais pas d'un outil aidant à décrypter les mécanismes de domination et de hiérarchisation. Un·e maître-assistant·e de mon enquête, qui déclare maîtriser le concept, justifie le fait qu'il ne l'utilise pas ainsi :

Personnellement, je n'identifie que deux genres composés d'une abondante diversité de ressentis et de personnalités. Pour moi le reste n'est qu'un phénomène de mode potentiellement dangereux (je pense aux transitions) pour les enfants/ado en pleine opposition et en recherche/construction identitaire. J'ai l'impression que la théorie du genre nuit au combat féministe et atteint les sommets du mansplaining.

Ce témoignage condense plusieurs éléments du rejet idéologique du genre : l'amalgame entre genre et transidentités, la pathologisation des identités de genre, la peur de la confusion des rôles, et l'idée que le féminisme exagère. A travers ce témoignage, on perçoit clairement qu'un des freins principaux à l'inclusion du genre est sa mauvaise maîtrise et compréhension, même parmi les enseignant·es de l'enseignement supérieur. Cela illustre les résistances dont parlait Fraisse (2010, p.13) :

L'histoire des femmes, c'est la transformation, le changement, l'invention, et il est des hommes (voire des femmes) qui préfèrent l'immobilisme protecteur, les certitudes du même. Dans ce cas, il leur faut dénoncer, comme en une ritournelle, la féminisation de la société, ou la virilisation des femmes, puis énoncer avec force le fondement anthropologique stable de la différence face au danger imminent et vertigineux de la confusion. Toutes ces imaginations nous sont proposées comme des nouveautés alors qu'elles sont le refrain d'une démocratie inquiète d'une de ses conséquences logiques, l'égalité véritable entre femmes et hommes.

La dénaturalisation des rapports sociaux induite par le genre inquiète. Rien n'est fait pour contrer ces peurs, et l'on observe même un durcissement autour de ces questions. L'élection de D. Trump, facilitée par les discours anti-genre, en est une illustration flagrante. Face à ces résistances, Christine Planté (2008) pose une question essentielle :

Faut-il abandonner la notion de genre (...) face à trop de résistances et trop de confusions à la fois, qui en obscurcissent la portée ? Parce que ce sont des résistances idéologiques qui dominent, et malgré la confusion qu'elles contribuent à entretenir, il me semble que ce n'est pas le moment d'abandonner un concept aussi décrié. On prend sinon le risque de paraître donner raison à ses détracteurs. Or leur hostilité prouve, paradoxalement, ce que la notion conserve de puissance critique. (...) le plus urgent étant peut-être de sortir aujourd'hui des débats définitionnels sur la notion pour montrer désormais ce que le genre permet, produit, et comment il renouvelle les lectures - d'une façon qu'il est le seul à pouvoir porter ainsi.

Pour elle, le plus urgent n'est pas de revenir sur le terme, mais de montrer ce qu'il permet. Si ce maintien semble justifié dans le milieu de la recherche, on peut tout de même se poser la question de l'efficacité d'un autre terme dans le monde de l'éducation, comme *histoire mixte*. Cette alternative, souvent proposée, pourrait permettre de contourner les résistances et a priori de certain·es enseignant·es (Petrovic, 2016). Cependant, Salle (2014) préconise également de ne pas renoncer à l'usage du concept de genre dans l'éducation, car :

Il permet de sortir de la phase du constat des inégalités et d'entrer dans celle de leur déconstruction (...). Ce n'est pas la différence des sexes qu'il faut déconstruire, mais les inégalités nombreuses dont elle est la cause. Le concept de genre ne doit pas servir de *cache-sexe* et neutraliser les élèves, les rapports qu'ils nouent entre eux, qu'ils établissent avec leurs enseignants. Il ne permet en rien de prôner une indétermination des sexes. Il ne doit pas non plus servir d'épouvantail à des forces politiques conservatrices qui tentent de décrédibiliser tout un champ de la recherche scientifique en caricaturant les

travaux. Il doit au contraire être porté haut pour tout ce qu'il recèle d'émancipation potentielle et défendu comme un concept oratoire, dont l'usage scientifique est éclairant et fécond.

Ces réflexions montrent que le genre reste une notion puissamment subversive. Son potentiel critique en fait une cible, mais aussi un levier indispensable pour une histoire véritablement émancipatrice. C'est précisément ce potentiel que l'école peine à assumer.

3.2 Comment la liberté pédagogique et la neutralité maintiennent le statu quo

Le rejet idéologique du genre et du féminisme dans l'enseignement ne s'exprime pas seulement à travers des résistances intellectuelles ou culturelles : il a des effets concrets sur les politiques éducatives et les pratiques pédagogiques. En s'appuyant sur des principes comme la liberté pédagogique et la neutralité scolaire, l'institution ne bloque pas explicitement l'histoire du genre, mais elle en entrave l'intégration en la maintenant dans une position facultative, sinon marginale. Cette posture permet d'éviter d'assumer pleinement les contenus androcentrés, tout en perpétuant un récit historique qui continue d'exclure largement les rapports de genre.

Loin d'être de simples principes garantissant une pluralité d'approches, la liberté pédagogique et la neutralité scolaire sont ainsi devenues des outils de justification du statu quo. En théorie, elles devraient favoriser une diversité de perspectives et permettre aux enseignant·es d'intégrer l'histoire des femmes et du genre dans leurs cours. En pratique, elles sont instrumentalisées pour ne pas imposer ces thématiques de manière systématique. En laissant l'intégration du genre au libre choix des professeur·es, ou en prétendant qu'elle irait à l'encontre de la neutralité scolaire, les autorités éducatives se déchargent de toute responsabilité et évitent ainsi les controverses.

Une liberté pédagogique qui transforme l'histoire du genre en option

La liberté pédagogique repose sur l'idée que les enseignant·es peuvent adapter leurs cours en fonction de leur sensibilité, de leur formation et des besoins de leurs élèves. Il faut ici rappeler que cette liberté concerne normalement les méthodes (styles de pédagogie) et non les contenus prescrits, qui doivent demeurer les mêmes pour tout le monde. Cette autonomie pourrait cependant favoriser l'intégration de l'histoire des femmes et du genre, certain·es enseignant·es s'en saisissant pour diversifier leurs cours. Mais, en l'absence de prescription claire dans les référentiels, cette liberté devient surtout un alibi pour ne rien imposer. Elle entraîne une profonde inégalité entre élèves selon les établissements ou les enseignant·es qu'ils et elles

rencontrent - un phénomène confirmé par mon enquête auprès des étudiant·es puisque, rappelons-le, 69% déclarent ne jamais avoir entendu parler des femmes dans leurs cours d'histoire.

Cette situation révèle une asymétrie problématique : la liberté pédagogique ne concerne pas tous les contenus de la même manière. Ce déséquilibre montre bien qu'elle ne garantit pas une diversité réelle des approches : elle permet au contraire de maintenir l'histoire du genre en marge. Contrairement à d'autres thématiques, comme les totalitarismes ou la démocratie, explicitement attendues dans les référentiels, le genre reste une question facultative – et donc potentiellement suspecte. Il ne suffit pas que certain·es enseignant·es se saisissent de ces questions pour qu'un véritable changement s'opère : tant que l'histoire du genre dépend d'un choix personnel et non d'une prescription institutionnelle, elle restera marginale, et paraîtra suspecte et partisane. En laissant l'histoire des femmes et du genre à la discrétion des enseignant·es qui le souhaiteraient (on se souvient « les femmes ont la *possibilité* de rentrer dans l'histoire » du chapitre 2), l'institution affirme implicitement que ces savoirs sont secondaires. Pourtant, comment justifier que l'égalité entre les sexes, principe constitutionnel et objectif éducatif déclaré, ne soit pas enseignée à travers l'histoire du genre ? Pourquoi, par exemple, l'accès des femmes à la contraception ne figurerait-il pas parmi les ruptures majeures du XXe siècle et l'IVG comme un nouvel *Habeas Corpus* (Perrot, 2023, p.70) ? Ce n'est pas la pertinence du genre qui est en question, mais la volonté politique de l'institution de le reconnaître comme un savoir légitime.

La liberté pédagogique est volontiers invoquée pour refuser d'intégrer – ou ajouter - certains contenus ou perspectives critiques, mais jamais pour remettre en question les approches dominantes. Elle devient alors un rempart contre toute forme d'obligation lorsque l'on tente d'introduire de nouvelles perspectives. En revanche, lorsqu'il s'agit d'imposer des contenus traditionnels et institutionnalisés, elle n'est plus un argument. Or, il ne s'agit pas ici de hiérarchiser des contenus puisque l'histoire du genre peut être intégrée dans tous les thèmes choisis dans le référentiel (démocratie, religion, mondialisation, etc.). On constate à quel point cet argument devient fallacieux.

Une neutralité scolaire à sens unique

Le deuxième argument souvent avancé pour justifier l'absence d'une approche genrée dans l'enseignement est celui de la neutralité scolaire. L'article 1 du décret sur la neutralité du 17 décembre 2003 stipule que :

L'enseignement neutre vise à exposer et commenter les faits avec la plus grande objectivité possible, la vérité est recherchée avec une constante honnêteté intellectuelle, la diversité des idées est acceptée, l'esprit de tolérance est développé et chacun est préparé à son rôle de citoyen responsable dans une société pluraliste. L'enseignement neutre vise l'éducation des élèves au respect des libertés et des droits fondamentaux, tels que définis par la Constitution, la DUDH et les conventions internationales relatives aux droits de l'homme et de l'enfant qui s'imposent à la communauté.

A ce titre, l'égalité femmes-hommes devrait, au contraire, figurer parmi les priorités éducatives, puisqu'elle s'inscrit dans les textes fondamentaux, tels que la Constitution, la DUDH, ou encore la CEDAW.

Pourtant, les opposants à l'enseignement du genre considèrent que le simple fait d'y faire référence reviendrait « à prendre parti » (Petrovic, 2016), compromettant ainsi l'objectivité que l'école est censée garantir. Or, le devoir de neutralité vise précisément à ne pas trancher sur des faits non objectivables. Refuser de reconnaître que les femmes et les hommes ne sont toujours pas égaux dans les faits, ou considérer ces inégalités comme « naturelles », refuser de nommer les inégalités de genre ou de reconnaître qu'elles s'ancrent dans un système social structurel revient précisément à prendre parti pour leur invisibilisation.

Cette lecture erronée de la neutralité repose également sur une illusion : celle d'un savoir scolaire qui serait neutre, universel et exempt de toute influence idéologique. Or, comme l'a montré Paolo Freire (2021), les savoirs scolaires ne sont pas neutres. Ils sont le reflet des rapports de force politiques et sociaux d'une époque. L'histoire enseignée sous la IIIe République en France visait à renforcer l'unité nationale et à former de futurs citoyens patriotes prêts à se battre, celle des régimes totalitaires sert la propagande d'Etat, et, aujourd'hui, on voit aux Etats-Unis comment les contenus scolaires évoluent en fonction des sensibilités politiques et des débats sociétaux (Butler, 2024). Le choix de ce qui est enseigné ou non est donc intrinsèquement politique, même s'il est présenté comme neutre.

Anne Morelli (2010, p.220) rappelle que le programme d'histoire de 1948 était « patriotique et férocement eurocentriste », et que la tentative de réforme de 1964, jugée trop « marxiste », a été abandonnée dès le départ des socialistes du ministère de l'Education. Le lien entre programmes scolaires et choix politiques est donc évident. Le référentiel actuel prévoit comme thème pour la 3^e secondaire « relations entre citoyens/citoyennes et État », centré sur le rapport à la démocratie, ce qui paraît pertinent et nécessaire en 2025. Sur ce thème, Morelli parle du programme précédent en ces termes « le concept de totalitarisme, très présent dans le programme et les manuels, n'est pas passé au crible de la critique. C'est la catégorie politique dans laquelle ranger tous les « mauvais », tous ceux qui n'ont pas accepté avec enthousiasme

la démocratie de marché (...), le message est clair : nos institutions sont excellentes et insurpassables. » (2010, p. 220). Ici, le référentiel ne déroge pas à cette orientation.

Bourdieu et Passeron (1964, 1970) ont montré que l'école fonctionne comme un vecteur de la culture des dominants, faisant passer pour neutres leurs valeurs et idéologies, créant ainsi une forme de violence symbolique. Jean Jaurès, avant eux, en 1908, dans la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, écrivait :

La plus perfide manœuvre du parti clérical, des ennemis de l'école laïque, c'est de la rappeler à ce qu'ils appellent la « neutralité », et de la condamner par là à n'avoir ni doctrine, ni pensée, ni efficacité intellectuelle et morale. En fait, il n'y a que le néant qui soit neutre. (...) Rien n'est plus facile que cette sorte de neutralité morte.

Angeloff (2014) rappelle « que les savoirs dominants ont occulté le fait que les rapports de pouvoir entre les sexes et les pratiques de pouvoir par lesquelles ils s'expriment, représentent un des fondements de l'organisation de nos sociétés, et qu'en les occultant, ils ont contribué à les asseoir et le conforter ».

Dans notre contexte, invoquer la neutralité pour exclure l'histoire des femmes et du genre ne revient pas à protéger un savoir objectif, mais à reconduire, sous couvert d'impartialité, un récit historique au service d'un ordre sociétal établi. Exclure les femmes et les rapports de genre de l'histoire n'est pas un choix neutre, mais une décision qui perpétue une vision androcentrée du passé, contribuant à justifier les inégalités qui en découlent. Si l'histoire des femmes était véritablement intégrée aux programmes, elle ne serait pas perçue comme militante, mais simplement comme une partie normale du récit historique. Ce n'est pas l'histoire du genre qui relève de l'idéologie, mais bien son exclusion du champ de l'enseignement.

Xavier de Lagrange (2010), précise qu'un enseignement neutre ne signifie pas un enseignement dépourvu des valeurs fondamentales sur lesquelles repose l'organisation de notre société. Tout en transmettant le respect de ces valeurs ainsi que les droits et les devoirs qui en découlent, un enseignement neutre se caractérise par l'ouverture, la compréhension, la tolérance, la retenue et l'absence d'ostracisme. Il doit offrir un cadre où différentes conceptions peuvent s'exprimer librement, favorisant ainsi la discussion et la confrontation des opinions. La neutralité en histoire revient à appliquer la démarche de la critique historique (Morelli, 2010), découvrir les sources, les auteurs, les partis-pris et les confronter. L'histoire du genre permet précisément d'exercer cette critique historique.

Une stratégie institutionnelle pour éviter les tensions

Derrière les principes de neutralité et de liberté pédagogique se dessine ce qui peut être interprété comme une stratégie institutionnelle d'évitement des tensions. Intégrer pleinement l'histoire du genre dans les programmes scolaires reviendrait à s'engager ouvertement sur un terrain encore perçu comme sensible, au risque de provoquer l'opposition de certains groupes conservateurs ou de susciter des polémiques médiatiques. Face à ces risques, les autorités éducatives adoptent une posture prudente : plutôt que de trancher, elles renvoient la responsabilité de ces contenus aux enseignant·es, dans une logique de délégation silencieuse.

Cette posture institutionnelle revient à éluder le problème plutôt qu'à le résoudre. Plutôt que d'assumer l'importance de ces savoirs, les institutions politiques se contentent de déclarations consensuelles²², sans jamais imposer une transformation réelle du curriculum scolaire. La liberté pédagogique et la neutralité scolaire deviennent ainsi les deux piliers d'un même dispositif de maintien du statu quo. Tandis que la première permet de justifier le fait que l'histoire du genre ne soit pas imposée aux enseignant·es, la seconde légitime son absence au nom d'une prétendue objectivité. Cette double logique crée un cercle vicieux où le genre est simultanément perçu comme un sujet facultatif et un enjeu idéologique. Loin d'être neutre, ce choix institutionnel traduit une résistance profonde aux évolutions historiographiques.

Par ailleurs, dans le contexte actuel, l'article 4 de ce décret pourrait être opposé à tout·e enseignant·e qui défendrait de manière jugée trop véhémente la cause des femmes, puisqu'il précise que « l'enseignant s'abstient de toute attitude et de tout propos partisans dans les problèmes idéologiques, moraux, ou sociaux, qui sont d'actualité et divisent l'opinion publique ». Dans une société où les questions liées au genre et à l'égalité entre les sexes suscitent de vifs débats, ce cadre pourrait être interprété de manière restrictive, voire dissuasive. Ainsi un·e enseignant·es qui aborderait de manière trop explicite ou assumée ces enjeux pourrait se voir reprocher un manque de neutralité, alors même qu'il ou elle ne fait que s'aligner sur les valeurs proclamées par les textes législatifs.

Cette stratégie institutionnelle contribue en réalité à invisibiliser les rapports de pouvoir et légitimer l'exclusion de certaines approches critiques du champ éducatif. Elle révèle de

²² Liens vers des questions parlementaires sur la place des femmes en histoire
<https://www.senate.be/www/?Mlval=Vragen/SVPrintNLFR&LEG=7&NR=511&LANG=FR>
<https://archive.pfwb.be/1000000020cd0a5> p.70

nouveau combien la politisation du genre ne vient pas de son enseignement, mais bien de son évitement.

3.3 Le rôle de la formation et de la recherche dans l'intégration de l'histoire du genre

Si la liberté pédagogique et l'argument de la neutralité scolaire permettent à l'institution de ne pas imposer l'histoire du genre dans l'enseignement, ces résistances idéologiques se traduisent aussi par un manque criant de moyens concrets pour les enseignant·es. En l'absence de formation adéquate, de ressources spécifiques, l'intégration de l'histoire des femmes et du genre repose sur des efforts individuels et demeure marginale. Par ailleurs, la persistance d'une vision téléologique de l'histoire tend à minimiser l'intérêt d'une réflexion critique sur les rapports sociaux de sexe.

Un enseignement limité par l'absence de formation

La formation initiale prépare insuffisamment les futur·es enseignant·es à intégrer la dimension de genre dans leur pratique. En 2005, il a été décidé d'ajouter au cours « Approche théorique et pratique à la diversité culturelle » la dimension de genre. Trois ans après, une étude montre que la moitié des enseignant·es dispensant ce cours n'était pas au courant de l'inclusion de la dimension de genre (Plateau, 2008). Une étude récente montre qu'ils ne sont toujours pas formés pour le donner et produisent des discours doxiques (De Baets, 2024). Avec la RFIE, l'obligation d'organiser ce cours a été supprimée. Selon le décret de 2022, le genre doit désormais être considéré de manière transversale dans tous les axes de la formation. Si la transversalité semble pertinente - le genre traversant en effet aussi bien la formation pratique, que théorique, disciplinaire que pédagogique ou didactique – elle pose néanmoins une question centrale : comment s'assurer que des enseignant·es qui n'ont jamais été formés à ces questions le prennent en compte, sans parler des réticences évoquées précédemment.

Le monde de l'enseignement belge ne s'intéresse que peu à ces questions. Les études menées sur le sujet sont rares, et les formations en sciences de l'éducation ne paraissent pas s'y intéresser. Les quelques formations proposées suscitent d'ailleurs souvent de fortes résistances, comme le montrent plusieurs chercheuses françaises (Petrovic, 2016 ; Porhel, 2016 ; Salle, 2014). Ce phénomène dépasse les frontières européennes : au Canada, certains responsables politiques, comme Joseph Facal dénoncent les formations à l'inclusivité comme

idéologiques²³ : « Impossible d’être plus woke. Un sketch comique ne ferait pas mieux. Est-ce vraiment de cela qu’un enseignant ou un aspirant à ce métier, chargé d’enseigner le français ou les mathématiques, aura surtout besoin ? ». Cette crispation se retrouve également en Belgique et en France avec des figures politiques comme Georges-Louis Bouchez ou Laurent Wauquier qui stigmatisent toute approche perçue comme militant pour l’égalité.

Nous avons vu que les enseignant·es du secondaire maîtrisent mal les questions d’inégalité de genre à l’école. Il en va de même pour celles et ceux qui les forment, du moins en haute école. Lors de mon enquête auprès des maîtres-assistant·es en haute école pédagogique à propos de la RFIE (toutes disciplines confondues, y compris les cours de pédagogie), sur 116 répondants, 53% déclarent ne pas être totalement à l’aise avec la compréhension et l’appréhension du concept de genre. Pourtant, 75% affirment être au courant de l’intégration transversale du genre dans tous les axes de formation de la FIE (75%), et 62% jugent cette approche pertinente et possible. Mais en pratique, seuls 37% d’entre eux y ont pensé lors de la rédaction des cahiers de charges et des fiches ECTS, tandis que 12% estiment que leurs enseignements ne sont pas concernés. Certains y sont réfractaires comme cet·te enseignant·e qui trouve que l’inclusion du genre est « non pertinente, comme toute ségrégation. Il faut valoriser la diversité sans en faire un débat et surtout pas un combat. Je rêve d’un monde où l’on aura plus à valoriser un genre par rapport à un autre. C’est un combat d’arrière-garde. ». On y retrouve les représentations décrites au début de cette partie.

Par ailleurs, 82% déclarent qu’aucune formation ne leur a été proposée à ce sujet et les commentaires laissés par certain·es témoignent d’une certaine difficulté à percevoir l’importance de ce sujet : « Pour moi, il y a d’autres priorités, d’autres compétences transversales à travailler que celles liées à la sphère intime des personnes ». Sans remettre en cause les nombreuses autres priorités dans l’enseignement, cette remarque illustre un malentendu persistant : le genre est perçu comme relevant de l’intime, alors qu’il constitue un rapport social structurant, présent dans les interactions sociales et éducatives.

En mai 2024, j’ai contacté l’ARES (COCOFIE) pour savoir si une évaluation de l’intégration du genre dans la FIE avait été prévue, et pour l’instant, ce n’est pas le cas. Encore une fois, des intentions affichées peinent à se concrétiser par des mesures précises et suivies. Peut-on espérer que des enseignant·es non formé·es s’emparent spontanément d’une question aussi complexe ?

²³ <https://www.journaldemontreal.com/2025/03/18/universites-le-virus-woke-ne-seffouffle-pas>

Comme pour la question des référentiels, il semble que le genre soit vu comme un sujet évident, qu'il suffirait d'évoquer pour qu'il passe naturellement dans les pratiques.

Les freins évoqués précédemment se manifestent également dans l'enseignement de l'histoire. D'après mon enquête, seuls 7% des enseignant·es de secondaire déclarent avoir reçu une formation sur l'histoire des femmes et du genre. Cependant, 57% souhaiteraient en bénéficier, un chiffre qui grimpe à 92% si le programme imposait ce contenu. Ces données confirment l'importance des prescriptions institutionnelles comme levier de changement.

A l'université, certains cours abordent l'histoire du genre, et, selon les établissements, les professeur·es de didactique de l'histoire peuvent s'en emparer. A l'ULB, Pierre van den Dungen m'a permis d'assister à plusieurs séances de son cours d'agrégation consacré à ces questions, où les étudiant·es sont incité·es à réfléchir aux enjeux liés au genre et aux minorités. Mais en Belgique, cette formation universitaire reste réservée aux futur·es enseignant·es du secondaire supérieur. Le déficit de formation sur ces questions est plus marqué dans les hautes écoles chargées de la formation des enseignant·es de la maternelle à la fin du secondaire inférieur. Les maître·s assistant·es ne sont pas spécialistes de ces questions et n'ont que peu d'heures pour couvrir l'ensemble des contenus prévus dans les référentiels. Depuis la RFIE, les heures consacrées à la didactique de l'histoire en section 2 (pour les instituteurs primaires) ont été réduites, passant de 75 à 45 heures, malgré l'allongement des études à quatre ans. Un·e maître assistant·e rapporte ainsi :

Le référentiel cite 2/3 noms de femmes, dont certaines dont je ne vois pas l'intérêt, comme Greta Thunberg. En fonction de la période, je traite de la place de la femme dans la société. Toutefois, je n'ai pas énormément de cours. Le plus important pour moi est de leur transmettre la didactique.

Or, les instituteur·ices sont les premier·es à initier les élèves à l'histoire. Faute de formation spécifique, les récits androcentrés ne sont pas remis en question, et les femmes restent absentes des contenus. Ainsi, les futur·es enseignant·es arrivent dans les classes sans outils théoriques solides pour aborder ces thématiques, et souvent sans en percevoir l'enjeu, risquant de perpétuer les stéréotypes de genre chez les jeunes enfants, plutôt que de les déconstruire.

Dans mon enquête, 55% des maître·s assistant·es disent parler des femmes dans leurs cours. Celles et ceux qui ne le font pas invoquent l'absence de directives explicites dans les référentiels, un manque de temps, de compétences ou de ressources : « J'y suis sensible et aborde autant que possible cette thématique, mais pas encore assez à mon goût par manque de ressources pratiques, fiables et concrètes ». Parmi ceux qui traitent du sujet, seule la moitié

évoque les femmes autrement que comme un groupe social dominé. Lorsqu'elles sont présentées comme actrices de changement, c'est le plus souvent à travers les grandes luttes pour leurs droits (vote, égalité salariale, IVG). 90% s'accordent pour dire qu'il faudrait davantage intégrer les femmes et de la construction des rapports sociaux dans les cours d'histoire en secondaire. Il faut également noter qu'ils sont 62% à déclarer n'avoir reçu aucune formation sur l'histoire des femmes et/ou du genre, on le devine à travers la persistance de l'utilisation de l'expression essentialisante de « la femme dans la société ». Les maîtres assistant·es sont en demande d'être davantage formés sur ces questions (90%) et la plupart demandent des formations en didactique de l'histoire du genre, ce qui permettrait, comme nous dit un·e des répondant·es, de « transmettre la didactique » (comparaison, critique, problématisation, périodisation) tout en abordant l'histoire des femmes. Des travaux récents, comme la thèse de Valérie Opériol (2018), offrent des pistes solides pour accompagner cette évolution.

La formation continue ne compense pas ce manque initial. Certaines initiatives existent, comme des séminaires ou des journées d'étude, mais elles ne sont que rarement calibrées pour répondre aux besoins des enseignant·es sur le terrain. Les instituts de formation continue (IFEC, IFP) n'en proposent pas. Céline Demoustier du SEGEC m'a rapporté que les rares formations organisées n'avaient pas suscité d'intérêt, car elles ne correspondaient pas assez aux attentes pratiques des enseignant·es centrées sur la préparation aux prescrits. Cela renforce l'idée que l'histoire du genre est perçue comme un « supplément » facultatif, une question secondaire qui viendrait alourdir un programme déjà trop dense, plutôt qu'une clé de lecture essentielle pour comprendre les sociétés passées et actuelles.

Ce manque de formation a un impact direct sur les pratiques en classe. Faute de repères, les enseignant·es n'intègrent ces perspectives que de manière marginale, voire pas du tout. Les rares femmes mentionnées sont souvent stéréotypées ou marginalisées, renforçant l'idée qu'elles jouent un rôle périphérique dans le récit historique. Par ailleurs, Nadine Plateau (2011) souligne que les enseignant·es pointent : « le manque de formation pour affronter, selon leurs propres mots, cette problématique avec les enfants. Ces enseignants anticipaient les difficultés de gestion de la dimension affective et émotionnelle qu'une problématique de cette nature pouvait provoquer et estimaient manquer d'outils concrets ». Valérie Opériol (2017) rappelle également que les enseignant·es ne se sentent pas équipés pour travailler ces questions dites socialement vives, et préfèrent souvent les éviter par crainte de tensions en classe. Ainsi, en histoire, les sujets perçus comme sensibles - comme la religion, les minorités, mais aussi les

femmes - sont trop souvent mis de côté, alors qu'ils sont essentiels pour répondre aux objectifs fixés par le référentiel, notamment celui d'éclairer nos sociétés contemporaines.

Une absence de ressources pédagogiques adaptées

D'après mon enquête, 94% des enseignant·es de secondaire (et 90% des maîtres-assistant·es) souhaiteraient disposer d'outils pour aborder l'histoire des femmes et du genre en lien avec le nouveau référentiel. Car même lorsque la volonté d'intégrer ces thématiques est présente, un obstacle majeur persiste : le manque de ressources pédagogiques adaptées. Nous l'avons vu, les programmes et référentiels n'imposant pas explicitement une approche genrée de l'histoire, les manuels scolaires et autres supports d'apprentissage n'en tiennent que rarement compte, laissant les professeur·es démuni·es face à un contenu qu'ils ou elles doivent construire de toutes pièces en menant un travail de recherche et de transposition didactique considérable. Ce manque d'intégration dans les référentiels freine également les éditeurs à s'emparer du sujet, peu incités à proposer des contenus innovants sur ces questions. Cela présenterait même au contraire une prise de risque. Quant aux enseignant·es chargé·es de rédiger ces manuels, leur méconnaissance du sujet limite la portée de leurs propositions. Il y a fort à parier que les manuels en cours d'écriture omettent de parler des femmes, ou se contentent une fois de plus d'un chapitre à part. Cette situation engendre un cercle vicieux : l'absence de prescription institutionnelle limite la demande, ce qui décourage les éditeurs·rices de proposer des ressources.

Certaines initiatives ont néanmoins vu le jour. En Belgique, le Carhif a développé des ressources sur base de l'ancien référentiel, financé par la Direction générale à l'égalité des chances. L'outil dirigé par Claudine Marissal et Eliane Gubin (2014) propose des activités d'apprentissage « clé sur porte » à destination des enseignant·es du secondaire inférieur. Une discussion avec C. Marissal en avril 2024 m'a permis de mesurer les difficultés rencontrées pour produire de tels supports, en particulier lorsque l'on ne bénéficie pas des moyens d'un éditeur de manuels (droits, diffusion, visibilité, etc.).

Le site egalitefillesgarcons.cfwb.be²⁴, lancé par la DG Egalité des chances dans le cadre de budgets consacrés à la formation continue, propose également des pistes pédagogiques. Mais, malgré l'initiative, le manque de moyens limite sa portée et son efficacité en tant que véritable levier de transformation. Le secteur associatif semble plus actif sur ces questions. On peut citer

²⁴ Lien vers webinaire

le jeu édité par Soralia, *Héroïnoscope*, adaptation du jeu Timeline avec des figures féminines moins connues ayant marqué l'histoire, ou le projet *Data d'elles*²⁵ qui répertorie plus de 500 femmes belges ou liées à la Belgique, sans compter les associations qui cherchent à visibiliser les femmes comme les ASBL *Noms Peut-être !* ou *L'architecture qui dégenre* qui développent des actions concrètes de sensibilisation : visites guidées féministes, animations dans les écoles, journées du matrimoine, etc. Ces projets permettent de compléter, de manière ponctuelle, le manque de ressources dans les classes, mais restent souvent confidentiels et ne touchent qu'un nombre limité d'élèves.

En France, l'association Mnémosyne a publié deux manuels (Dermenjian (dir.), 2010 et Lalanne (dir.), 2023) construits à partir des programmes français. Ces ouvrages, rédigés par des spécialistes universitaires de l'histoire des femmes, ont pour but « d'offrir un outil pédagogique aux enseignants qui se disent intéressés ou interpellés par l'histoire des femmes et du genre, mais relativement démunis pour préparer leurs cours » (Thébaud, 2011). Ce type d'articulation entre recherche académique et pratiques de terrain fait encore trop souvent défaut en Belgique. Un dialogue plus étroit entre université et enseignement obligatoire permettrait non seulement d'actualiser les pratiques pédagogiques, mais aussi une transmission plus rigoureuse et inclusive des savoirs historiques.

L'absence de recherche didactique en histoire du genre

A ces carences en matière de ressources pédagogiques s'ajoute une difficulté : l'absence de véritable recherche en didactique de l'histoire du genre. Cette question, encore peu explorée, mais essentielle, mériterait à elle seule un mémoire de recherche. La transposition didactique, c'est-à-dire le passage d'un savoir savant (ou utile) à un savoir enseignable (Chevallard, 1985), est un exercice complexe. Trop souvent considérée comme de la simple vulgarisation, elle est négligée par le monde académique, qui est pourtant le seul à pouvoir assurer une rigueur disciplinaire et une actualisation des contenus. Pressés par la logique de publication et les contraintes budgétaires, peu d'universitaires ont le loisir de traduire leurs travaux, ou de s'intégrer dans le processus d'accompagnement des écoles et l'écriture de manuel (Valérie Piette, entretien du 3 avril 2025).

L'enseignement secondaire, dans sa mission de transmission d'une culture commune, pourrait pourtant constituer un levier stratégique pour ancrer durablement l'histoire du genre dans les

²⁵ <https://datadelles.com/fr>

apprentissages scolaires. Un enseignement solidement intégré dans les programmes et les pratiques scolaires permettrait de stabiliser cette culture commune, et, à terme, d'alléger le travail de légitimation que les chercheur·es doivent sans cesse recommencer à chaque génération. Cette pérennisation favoriserait une reconnaissance institutionnelle accrue, offrant à l'histoire des femmes et du genre une légitimité et une continuité, tant dans l'enseignement que dans la recherche.

Une réflexion particulièrement stimulante est amorcée dans les travaux récents de Valérie Opériol. Dans sa thèse (2018), elle montre le potentiel didactique du genre comme outil, puisqu'il permet de travailler les opérations historiennes de manière renouvelée. Selon elle, le genre offre notamment la possibilité de questionner la construction des récits historiques, d'interroger les interactions entre histoire et mémoire, de comparer les sociétés et les époques, de problématiser, de périodiser, d'analyser les ruptures et les permanences, et de réfléchir aux sources et à leur traitement. Cette approche critique, épistémologiquement féconde, renouvelle en profondeur les modes de pensée de la discipline (Opériol, 2013). En articulant les enjeux de genre aux opérations historiennes que l'on demande aux élèves, elle offre un cadre propice à un apprentissage critique et réflexif, en cohérence avec les exigences actuelles de référentiels.

Cette absence de recherche en didactique s'inscrit plus largement dans une conception dominante de l'histoire qui, elle-même, constitue un frein à l'intégration du genre à l'école : une histoire pensée de manière linéaire et téléologique, qu'il convient désormais d'interroger.

Le mythe du progrès comme frein épistémologique à l'intégration du genre

Au-delà des freins institutionnels et du manque de formation des enseignant·es, c'est également la manière dont l'histoire est pensée et enseignée qui constitue un obstacle à l'intégration du genre dans l'enseignement secondaire. La conception dominante de l'histoire chez les étudiant·es et les élèves repose encore largement sur une lecture téléologique, c'est-à-dire une vision linéaire du passé orientée vers un progrès continu et inévitable (Fink et Opériol, 2010, P.6). Dans ce cadre, les inégalités de genre sont souvent présentées comme des problèmes du passé, progressivement résolus. Ce prisme historiographique a un effet direct sur la manière dont l'histoire des femmes et du genre est perçue et enseignée, puisqu'il masque les résistances, les reculs et les continuités qui structurent nos sociétés.

Francis Dupuis-Déri (2019, p.104), en s'appuyant sur les travaux d'Eleni Varikas (2006), met en garde contre le mythe d'une « promesse de progrès ». Celle-ci « interdit toute évaluation

critique » et laisse croire que « les femmes n'ont pas besoin d'agir », car « le cours irrésistible du progrès s'en est chargé à leur place ». Pour l'auteur, ce mythe produit plusieurs effets problématiques :

Ce mythe de la promesse a pour effet de brouiller l'interprétation de l'histoire et de la pensée politique, parce que (1) donne à penser que l'histoire est téléologique et qu'il suffit d'énoncer des principes progressistes pour qu'ils se réalisent dans la société, (2) accorde aux hommes le mérite de l'émancipation des femmes et conforme leur statut supérieur dans la production de la pensée politique, (3) encourage l'oubli et l'ignorance de la pensée et la lutte des femmes pour leur émancipation, et les confirme dans leur rôle historique de subalternes, (4) encourage à ne pas réfléchir aux passages sexistes et racistes des auteurs associés à la fondation de la modernité ou des grandes idéologies comme le libéralisme ou l'anarchisme, (5) empêche de penser les résistances des hommes face aux revendications des femmes et la justification de la domination masculine qui participait de la pensée moderne progressiste.

Si l'on considère que les inégalités ont été dépassées grâce à des « avancées naturelles » de la société, alors leur étude perd de son intérêt. L'histoire scolaire, encore largement organisée selon une chronologie classique centrée sur les grandes ruptures politiques, économiques et technologiques, valorise une idée cumulative du progrès des droits et des libertés. Dans cette perspective, les conquêtes pour les droits des femmes – droit de vote, accès à l'éducation, au travail salarié, au droit à disposer de son corps, etc. - sont souvent enseignées comme des victoires logiques, progressives et irréversibles, sans que soient analysés les conflits, les résistances ou les rapports de force qui les ont rendues possibles. Or l'histoire des femmes ne peut se résumer à une succession de victoires ou de « concessions ». Elle est marquée par des régressions, des oppositions et des luttes, loin d'une progression linéaire. De plus, cette lecture éclipse souvent la complexité des rapports sociaux de sexe, en réduisant les inégalités à un problème juridique, supposément résolu par l'obtention de nouveaux droits. Elle empêche de comprendre comment les structures de domination masculine se recomposent et se renouvellent au fil du temps, et pourquoi les inégalités persistent malgré les avancées législatives. Les étudiant·es ne perçoivent pas toujours la nuance entre égalité de droit et de fait.

La vision téléologique de l'histoire tend également à minimiser l'ampleur des résistances aux avancées féministes, en mettant davantage en lumière les victoires que les oppositions auxquelles les femmes ont dû faire face. Ce ne sont pas des concessions spontanées, mais le résultat de luttes acharnées, souvent confrontées à de fortes résistances, ces dernières étant légitimées par des discours conservateurs s'appuyant sur l'ordre social, la biologie, la tradition ou la mythologie/religion. Ces résistances, pourtant structurantes, ne sont quasiment jamais étudiées. Dans les manuels, ces luttes sont souvent résumées en quelques lignes, comme s'il s'agissait d'un passage obligé, linéaire et consensuel. Pourtant, il n'existe pas de pente naturelle vers l'égalité (Maruani). Celle-ci ne s'acquiert pas naturellement, mais est le fruit de luttes, et

régresse dès que les luttes s'interrompent : « les leçons de l'histoire se situent dans l'analyse des processus, des ruptures, des éclipses, des avancées, des régressions, des résurgences, des conflits, des consentements, des compromis » (Dermenjian, 2010, p.11). Cette lecture téléologique empêche de relier l'histoire du passé aux inégalités contemporaines. Si l'on considère que l'égalité est un acquis du XXe siècle, alors il devient difficile d'expliquer pourquoi des écarts de salaire, des violences sexistes et des stéréotypes de genre persistent encore aujourd'hui. Cette rupture artificielle entre passé et présent contribue à faire de l'histoire des femmes un sujet « terminé », alors qu'elle devrait être une clé de lecture pour comprendre les mécanismes de domination dans notre société contemporaine. Sinon, l'explication naturalisante revient remettre de l'ordre : les femmes seraient naturellement différentes, et leur place dans la société s'en trouverait « logiquement » définie.

Enfin, la vision téléologique de l'histoire contribue à renforcer un enseignement basé sur des figures féminines d'exception, plutôt que sur une analyse des dynamiques collectives et structurelles. Les personnalités mises en avant par les étudiant·es dans mon sondage (Olympe de Gouges, Rosa Parks, Simone Veil) sont présentées comme des héroïnes ayant changé le cours de l'histoire, mais rarement replacées dans un contexte collectif de luttes. Cette approche renforce l'idée que les femmes ne sont entrées dans l'histoire qu'en se hissant au niveau des hommes, comme des exceptions dans un monde masculin. Elle évacue les rapports de pouvoir entre les sexes qui ont façonné les sociétés. En cela, cette vision linéaire et héroïsante de l'histoire constitue un frein à la construction d'un enseignement mixte et critique. Si l'égalité des sexes est perçue comme un processus naturel et inéluctable, il n'y a plus de raison d'interroger les mécanismes de domination, les résistances aux changements et les rapports de pouvoir. Et s'il n'y a plus de conflits à analyser, il n'y a plus de luttes à mener. Dépasser ces récits traditionnels et linéaires représente un défi, mais il est indispensable pour permettre aux élèves de comprendre que l'égalité entre les sexes n'est pas un acquis du passé, mais un enjeu toujours d'actualité.

Conclusion

L'histoire des femmes et du genre peine à trouver sa place dans l'enseignement secondaire. Ce constat ne relève pas simplement d'un retard ou d'un manque de volonté, mais bien de résistances multiples, à la fois institutionnelles, didactiques, mais surtout idéologiques. Loin d'être une évidence, son intégration reste un combat permanent, illustrant combien les savoirs historiques ne sont jamais neutres : ils sont le reflet des rapports de pouvoir et des luttes pour leur légitimité.

L'enseignement de l'histoire demeure largement androcentré. Les femmes y sont invisibilisées, stéréotypées ou réduites à quelques figures d'exception, comme si elles n'avaient été que des anomalies dans un récit dominé par les hommes. Le genre, en tant qu'outil d'analyse, continue d'être perçu comme une approche militante plutôt que comme une grille d'analyse historique légitime. Cette perception alimente une inertie institutionnelle, où la liberté pédagogique et la neutralité scolaire servent d'alibi pour éviter d'imposer des réformes structurelles. Dans les faits, cette absence de prescription maintient l'histoire des femmes et du genre dans une position optionnelle, dépendante de l'initiative individuelle des enseignant·es. Or, en l'absence d'une formation adéquate et de ressources adaptées, ces thématiques restent largement marginalisées dans les pratiques pédagogiques.

L'image de Sisyphe, reprise à Geneviève Fraisse en introduction, illustre bien cet effort : chaque génération d'historien·nes, d'enseignant·es et de chercheur·ses doit reprendre ce combat, prouver à nouveau la légitimité de ces savoirs, démontrer qu'ils ne relèvent pas d'une simple revendication communautaire, mais bien d'une exigence scientifique et pédagogique. L'histoire du genre est-elle assez ancrée pour résister au renouvellement des générations et aux multiples résistances et attaques ? « Dans le cas de l'histoire des femmes, il y a un réel problème de transmission. Elles replongent le plus souvent dans l'obscurité. » (Perrot, 2023, p.45). Yannick Ripa partage cette inquiétude : « Je vais prendre ma retraite dans quelque temps, et je crains énormément que mon poste, qui est un des rares postes en histoire des femmes, disparaisse tout simplement » (France Culture, 2021). Vingt ans auparavant, Françoise Thébaud mettait déjà en garde dans les colonnes du Monde (2000), « si la reconnaissance intellectuelle avance à petits pas, elle n'est pas suivie d'une reconnaissance institutionnelle. (...) Si l'histoire des femmes est légitime, pourquoi lui refuser les moyens de son développement ? ».

Une chose est certaine : elle n'a pas encore sa place dans les salles de classe. Ce mouvement cyclique, où chaque avancée doit être sans cesse réaffirmée, et défendue, témoigne de la force

des résistances, mais aussi de la nécessité de poursuivre ce travail. Renoncer à ce combat reviendrait à accepter un récit historique tronqué et biaisé, qui continue d'exclure la moitié de l'humanité.

Camus nous enjoignait à imaginer Sisyphe heureux pour faire face à l'absurdité de ce recommencement. Mais si « la lutte elle-même vers les sommets suffit à remplir un cœur d'homme » (Camus, 1942), celui des historiennes du genre doit rester en colère et « garder à l'esprit en permanence la cause de cette colère » afin de « nous souvenir sans cesse de ce que nous voulons, de ce que nous devons oublier au moins par moments pour pouvoir survivre : que nous sommes, nous aussi des humiliées et des offensées » (Delphy, 1981). C'est à cette condition qu'elles peuvent continuer de revendiquer leur juste place dans les récits historiques. « L'histoire des femmes est l'écriture d'un combat en cours, pour lequel le récit historique des siècles d'oppression masculine et des luttes des femmes pour leur émancipation apporte légitimité, mémoire et identité » (Virgili, 2002). Ce combat n'est pas un supplément d'âme militant, mais la condition pour faire de l'histoire un savoir véritablement commun. « L'idée de réintroduire les femmes dans la trame historique n'est pas seulement le fait d'une démarche féministe. C'est d'abord et surtout une revendication de la liberté » (Perrot, 2023, p. 34).

L'intégration explicite du genre dans les référentiels et les programmes scolaires apparaît comme une étape essentielle afin d'éviter que son enseignement ne repose que sur la bonne volonté des enseignant·es. Cela doit s'accompagner d'une formation initiale et continue adéquate. Cette formation ne pourra être pleinement efficace qu'en étant soutenue par la production, par des spécialistes, de ressources pédagogiques adaptées, facilitant ainsi leur appropriation et leur mise en pratique.

Comme l'écrit Hannah Arendt dans *La crise de la culture* (1961)

C'est avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde (...) ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun.

Ces mots résonnent avec une acuité particulière lorsqu'il s'agit de la place de l'histoire des femmes et du genre dans l'enseignement. Refuser d'intégrer cette perspective signifie non seulement priver les élèves d'une compréhension plus complète du passé, mais aussi d'une capacité à imaginer un avenir différent. Arendt insiste sur cette idée fondamentale : préparer les nouvelles générations à *renouveler* le monde. Cela suppose de ne pas leur léguer un récit figé, biaisé par les hiérarchies du passé, mais un savoir vivant, capable d'interroger et de transformer les structures existantes. L'histoire enseignée doit être un outil de questionnement critique, une

invitation à penser autrement, à déconstruire les évidences et à comprendre que rien n'est immuable. En laissant l'histoire scolaire reconduire les récits dominants, en évitant de questionner les rapports de pouvoir qui les traversent, on empêche les élèves d'accéder à une véritable liberté intellectuelle, celle qui leur permettrait d'interroger l'ordre du monde plutôt que de le reproduire. A ce titre, intégrer l'histoire des femmes et du genre dans l'enseignement n'est pas un acte militant, c'est un impératif éducatif et démocratique. C'est donner à tous les élèves les clés pour comprendre d'où viennent les structures qui régissent leur société, pour leur permettre d'envisager qu'elles ne sont ni naturelles ni éternelles, et qu'il leur appartient d'en imaginer de nouvelles.

Bibliographie

- Anka Idrissi, N., Gallot, F., et Pasquier, G. (2018). *Enseigner l'égalité filles-garçons*. Malakoff : Dunod.
- Arendt, H. (1961). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Angeloff, T., Mosconi, N. (2014). Enseigner le genre : un métier de Pénélope. Dans *Travail, genre et société* 2014/1 n°31, p. 21-27. La découverte.
- Bard C. (2005). Une histoire féministe est-elle possible ? La transmission universitaire entre libertés et contraintes. Dans *Les cahiers du CEDREF* 13/2005, p73-86.
- Bard Ch., Blais M., Dupuis-Déri F. (dir.) (2019). *Antiféminismes et masculinismes d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : PUF.
- Bagieu, P. (2016). *Culottées*. Paris : Gallimard.
- Baudelot, C., Establet R. (2001), La scolarité des filles à l'échelle mondiale. Dans *BLOSS, la dialectique des rapports hommes-femmes*. p. 03-124.
- Baudelot, C., Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan.
- Beauvoir, S. de (1949). *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., Revillard, A. (2020). *Introduction aux études sur le genre*. Bruxelles : De Boek.
- Bessaï, E., Bouhon, S., Buyl A., Dogné, M.-L., Réveillon, C., Vandroogenbroeck, N. (2021). *Chronos, Manuel d'histoire*. Braine l'Alleud : Plantyn.
- Bian, L. et al. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science* 355. p. 389-391.
- Bourdieu, P., Passeron J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Bridenthall R., Koonz, C. (1977). *Becoming Visible : Women in European History*. Houghton Mifflin.

Brunet, M.-H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Butler, J. (2024). *Who's Afraid of Gender ?* Allen Lane.

Camus, A. (1942). *Le mythe de Sisyphe*. Paris : Gallimard.

Cassagnes-Brouguet S., Dubesset, M. (2009). La fabrique des héroïnes. *CLIO, Histoire, Femmes et Sociétés*, 30, 7-16.

Centre Hubertine Auclert (2014). *Faire des manuels scolaires des outils de l'égalité entre les hommes et les femmes*.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Collet, I. (2012), Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation, *Recherche et formation*, 70, p.121-134.

Collet, I. (2015). Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre. *Revue internationale d'ethnographie*, 4, p.6-22. La Découverte.

Collet, I. (2016). *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ?* Paris, Belin, 2016.

Collet I., Opériol V., Sgard A. (2018). La question du genre dans la formation des enseignant-e-s d'histoire et de géographie, enjeux et perspectives. In *Actes du colloque international Masculins/Féminins. Dialogues géographiques et au-delà*. Revue GEF, 22-33.

Commission Genre et Enseignement supérieur – Comité Femmes et Sciences (2022). Note à la cellule RFIE- 11 octobre 2022.

Corbin, A., Courtine, J.-J., Vigarello, G. (Ed.) (2011). *Histoire de la virilité (Vol.1-3)*. Paris : Seuil.

Cornet, J. (2023). Les héros du référentiel. *Traces 262 luttres sociales*, Sept-oct 2023.

Darmon, M. (2016). *La Socialisation*. Armand Colin.

Dayer, C. (2014). Construction des savoirs et socialisation genrée. Dans I. Collet et C. Dayer (Ed.), *Former envers et contre le genre*. Raisons Educatives. Bruxelles : De Boeck.

Dayer, C., Collet I. (Ed.). (2014). *Former envers et contre le genre*. Raisons Educatives.

Bruxelles : De Boeck.

De Baets, S. (2024). *L'enseignement de la dimension de genre dans les hautes écoles pédagogiques*. Mémoire interuniversitaire de master de spécialisation en études de genre.

Decharneux, B., Wolfs, J.-L., (dir.). (2010). *Neutre et engagé*. EME Modulaire.

Délirante, X. (2010). Les décrets relatifs à la neutralité dans l'enseignement belge francophone. Dans Decharneux, B., Wolfs, J.-L., (dir.). (2010). *Neutre et engagé*. EME Modulaire.

Delphy, C. (1981). Le patriarcat, le féminisme et leurs intellectuelles. Dans *Nouvelles questions féministes*, n°2, Féminisme : quelles politique, Octobre 1981, p.58-74.

Delphy, C. (1991). Penser le genre : quels problèmes ? Dans Hurtig M.C., Kail, M., Rouch, H.(Ed), *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes*. p.89-101. Paris : CNRS.

Dermenjian, G., Jami, I., Rouquier, À., Thébaud, F. (Ed.). (2010). *La place des femmes dans l'histoire, une histoire mixte*. Paris : Belin.

Dermenjian, G. (2012). Dire l'histoire des femmes à l'école de N. Lucas. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, n°36.

Didactica Historica (2022). Les femmes font l'histoire. *Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*, n°8.

Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2016). « Construire l'égalité des sexes ». Dans : F. Dubet & M. Duru-Bellat (Dir), *10 propositions pour changer d'école* (p. 77-86). Paris: Le Seuil.

Duby, G. & Perrot, M. (Ed.). (1991-1992/2002). *Histoire des femmes en Occident*. Paris : Plon.

Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (1995). "Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales". *Revue française de pédagogie*, n°110, p.75-110.

Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et société* 19, p. 131-149.

Dupuis-Déri, F. (2019). Proudhon, un anarchiste misogyne et antiféministe, ou comment interpréter l'incohérence d'un auteur célèbre. In Bard Ch., Blais M., Dupuis-Déri F. (dir.) (2019). *Antiféminismes et masculinismes d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : PUF.

Dumont-Johnson, M. (1975). Pourquoi faire l'histoire de la femme. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol 29, n°3, p.422.

Dufrancatel, C., Farge, A., Faure, C., Fraisse, G., Perrot M. (1979). *L'histoire sans qualités*. Galilée.

Froment, Eric. (2013). Une mémoire raisonnée, in *Le débat, difficile enseignement de l'histoire*, n°175. mai-août 2013. p.100-107.

Falaize, B., Prost, A. (Ed.) (2010). Ecole, histoire et nation. *Histoire de l'Education*, 126. Paris : INRP.

Fassin, E. (2014). Dans le genre gênant, Politiques d'un concept. Dans I. Collet et C. Dayer (Ed.), *Former envers et contre le genre. Raisons Educatives*. Bruxelles : De Boeck.

Farge A. (1979). L'histoire ébruitée. In Dufrancatel, C., Farge, A., Faure, C., Fraisse, G., Perrot M. (1979). *L'histoire sans qualités*. Galilée.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (1999). *Compétences terminales et savoirs requis en histoire*.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2006). *Décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire*. Bruxelles.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2012). *Sexes & Manuels. Promouvoir l'égalité dans les manuels scolaires*.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Avis 3 du groupe central, Pacte pour un enseignement d'excellence*.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Décret définissant la formation initiale des enseignants*.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022a). *Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants*. 02.02.2022.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022b). *Référentiel de formation historique, géographique, économique et sociale*.

FESEC. (2008a). *Histoire 2^e et 3^e degrés, formation commune et option de base*.

FESEC. (2008b). *Programme d'Étude du milieu*.

FESEC. (2014). *Formation historique et géographique. 2^e et 3^e degrés professionnels et technique de qualification*.

Fink, N., 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). Septembre 1-11*.

Foucault, M. (1976-1984). *Histoire de la sexualité* (Vol. 1-3). Paris : Gallimard.

Fraisse, G. (2010). *Les femmes et leur histoire*. Paris : Gallimard.

Fraisse, G. (2012). *La fabrique du féminisme*. Paris : Le passager clandestin.

Fraisse, G. (2014). *Les excès du genre*. Paris : Lignes.

Fraisse, G. (2020). *Féminisme et philosophie*. Paris : Folio Gallimard.

Freire, P. (1970), *Pédagogie des opprimés*.

Freire, P. (2021). *Pédagogie de l'autonomie*. Éditions Ères.

France Culture. (2017). *Écrire l'histoire des femmes et du genre aujourd'hui*. 4 épisodes.

France Culture. (2021). *Histoire des femmes, par Michelle Perrot*. 10 épisodes.

France Culture (2021). *La nuit rêvée de Michelle Perrot*. 9 épisodes.

France Culture (2021). *Être et savoir. Femmes dans l'histoire : comment mettre fin à l'oubli*. 4 octobre 2021.

Gardey D. (2005). La part de l'ombre ou celle des lumières ? Les sciences et la recherche au risque du genre. *Travail, genre et société*, n°14(2), 29-47.

Gallot F., Salle M., (2013), Femmes ? Genre ? Mixité ? Quelles nouvelles perspectives pour l'enseignement de l'histoire, dans *À l'école des stéréotypes*, p.165-184.

Gallot, F. & Pasquier, G. (2018). L'école à l'épreuve de la 'théorie du genre' : les effets d'une polémique : Introduction. *Cahiers du Genre*, 65, 5-16.

Garcia, M. (2018). *On ne naît pas soumise, on le devient*. Paris : Climats.

- Gubin, E. (1994). *Histoire des femmes, histoire du genre*. Sextant, n°2, p.89-103.
- Gubin, E. (2007). *Choisir l'histoire des femmes*. Bruxelles : Université de Bruxelles.
- Gustin A., Paternotte, D. (2024). Des anti-EVRAS aux anti-genre, *La Revue Nouvelle*, n°6. p.32-37.
- Halimi, G. (2020). *Une farouche liberté*. Paris : Grasset.
- Haraway, Donna (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective, *Feminist Studies*, 14.3, p. 575-599.
- Harding, S. (1995). "'Strong Objectivity': A Response to the New Objectivity Question," *Synthese*, Vol. 104, No. 3, p. 331–349
- Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes. (2024). *Rapport annuel 2024*. Paris.
- Héritier F. (1996). *Masculin/Féminin, t. I : La pensée de la différence*. Paris : O. Jacob.
- Heimberg, C. (2016). Un autre regard francophone sur l'histoire, sa didactique, ses usages scolaires. In S. Lalaguë-Dulac, P. Legris & C. Mercier (Ed.), *Didactique et histoire. Des synergies complexes* (p.31-41). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- hooks b. (1994), *Teaching to Transgress, Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Knibiehler Y., (2000). *Histoire des mères et de la maternité en Occident*, Paris : PUF.
- Kuhar, R., Paternotte, D. (dir.). (2018). *Campagnes anti-genre en Europe. Des mobilisations contre l'égalité*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Laqueur, T. (1990). *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*. Paris : Gallimard.
- Lalanne, S. (dir.) (2024). *Une histoire des femmes en Europe (des grottes aux Lumières)*. Paris : Armand Colin
- Lagrange, X. De (2010). Les décrets relatifs à la « neutralité » dans l'enseignement belge francophone. Dans *Neutre et engagé*, Decharneux B., Wolfs J.L., (dir).
- Léchenet, A. (2014). « Adapter l'école aux garçons ou lutter contre les stéréotypes » dans *Travail, genre et société*, n°31. p.163-167. Paris : La Découverte.

- Léchenet, A. (2016). Égalité, liberté, citoyenneté : former les enseignant-e-s à l'égalité des filles et des garçons. Dans : Annie Léchenet éd., *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable* (p. 17-28). Paris : L'Harmattan.
- Le Monde. (1991). « Dans le regard des hommes » Entretien avec Michelle Perrot, Pauline Schmitt Pantel et Christiane Klapisch-Zuber. 1 mars 1991.
- Le Monde. (2011). « Le récit historique proposé aux élèves reste masculin », interview de F. Thébaud. 16 juin 2011.
- Le Monde. (2018). « Les femmes ne font-elles jamais l'histoire ? ». 14 décembre 2018.
- Le Prévost, M. (2009). *Genre et pratique enseignante. Les modèles pédagogiques actuels sont-ils égalitaires ?* Bruxelles : Université des femmes.
- Lucas, N. (2009). *Dire l'histoire des femmes à l'école. Les représentations du genre en contexte scolaire*. Paris : Armand Colin.
- Lecoq, T. (2021). *Les Grandes Oubliées. Pourquoi l'Histoire a effacé les femmes*. Paris : L'Iconoclaste.
- Marissal, C. (2014). *Femmes et hommes dans l'histoire, un passé commun*. Laboréducation.
- Marissal, C. (2017). Enseigner l'histoire des femmes à l'école : un défi. *Éduquer*, n°133, novembre 2017.
- Mead M. (1935). *Sex and temperament in Three Primitive Societies*.
- Maruani, M. (2017). *Travail et emploi des femmes*. Paris : La découverte.
- Mnémosyne (2021-2025). *Du genre dans l'histoire*. Podcast. <https://du-genre-dans-lhistoire.lepodcast.fr/page/5>
- Morelli, A. (2010), La manière dont l'histoire s'enseigne et s'écrit. Dans Decharneux, B., Wolfs, J.-L., (2010). *Neutre et engagé*. EME Modulaires.
- Mosconi, N. (1992). « Les ambiguïtés de la mixité scolaire » in C. Baudoux et C. Zaidman (dirs.). *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2001). « Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°5, p.97-109.

Mosconi, N. (2008). « Mai 68 : le féminisme de la ‘deuxième vague’ et l’analyse du sexisme en éducation » in *Les sciences de l’éducation- Pour l’Ere nouvelle*, 2008/3 (vol.41), p.117-140.

Mosconi, N. (2014). Les recherches sur le genre en éducation, un bel avenir. Dans I. Collet et C. Dayer (Ed.), *Former envers et contre le genre. Raisons Educatives*. Bruxelles : De Boeck.

Mulvey, L. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*, Vol 16, Issue 3. p.6-18.

Opériol V. (2013). Le genre en histoire : la construction du masculin et du Féminin, dans *Le cartable de Clio*, n°13-2013, p.15-23.

Opériol, V. (2014). La perspective de genre en didactique de l’histoire. Quelques initiatives d’enseignant·e·s. Dans I. Collet et C. Dayer (Ed.), *Former envers et contre le genre. Raisons Educatives*. Bruxelles : De Boeck.

Opériol V. (2016) Genre et didactique en Histoire in *Actes du colloque « genre, didactique, formation »*, Saint-Ouen-sur-Seine.

Opériol, V. (2017) Enseignement de l’histoire et représentations sociales. Comment des thèmes d’histoire du genre permettent d’objectiver les stéréotypes de sexe. *Revue GEF*, 17-29.

Opériol, V. (2018). *La perspective de genre dans l’enseignement de l’histoire*. Thèse de doctorat en histoire, Université de Genève

Parlement de la Communauté française (2021). Question n°325 de Mme Roberty du 6 mai 2021 : Place des femmes dans les cours d’histoire.

Parlement de la Communauté française (2022). Question n°511 de Mme Latifa Gahouchi du 4 avril 2022 : Journée du 8 mars et visibilité des femmes dans les futurs référentiels.

Paternotte, D. (2020). Théorie du genre. *La Revue Nouvelle*. 2020/5 p.85-89.

Patou-Mathis, M. (2020). *L’homme préhistorique est aussi une femme*. Paris : Allary.

Perrenoud P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (dir). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd’hui*. (p.61-76). Paris : ESF.

Perrot M. (Ed.) (1984). *Une histoire des femmes est-elle possible ?* Paris : Rivages.

Perrot, M. (1998). *Les femmes ou les silences de l’histoire*, Paris, Flammarion.

- Perrot, M. (1999). Autour du livre de Pierre Bourdieu *La domination masculine*. Dans *Travail, genre et sociétés*, 1, 202-207.
- Perrot, M. (2001). « Les premières expériences », *Les cahiers du CEDREF*, 10, p. 13-22.
- Perrot M. (2006). *Mon histoire des femmes*. Paris : Seuil/France culture.
- Perrot M. (2010). Préface. Dans DERMENJIAN, G., JAMI, I., ROUQUIER, À., (Ed.), (2010) *La place des femmes dans l'histoire, une histoire mixte*. Paris : Belin.
- Perrot, M. (2014). Histoire des femmes, histoire du genre. *Travail, genre et sociétés*, n° 31, 29-33.
- Perrot, M. avec Castillo, E. (2023). *Le temps des féminismes*. Paris : Grasset.
- Petrovic, C. (2016). Enseignements sur le genre : de l'importance du dispositif. Dans : Annie Léchenet éd., *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable* (p. 29-40). Paris : L'Harmattan.
- Planté, C. (2018). Le genre en littérature : difficultés, fondements et usages d'un concept. Dans *Épistémologie du genre : croisement des disciplines, intersections des rapports de domination*. Lyon. ENS Éditions.
- Plateau, N., De Wandeler C., Estenne, A. (2008). Le genre dans les Hautes Écoles pédagogiques : le cas du cours "Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre" CFFB
- Plateau, N. (2011). Chaussons nos lunettes de genre. *Cahiers pédagogiques*. Consulté le 14 avril 2025, <https://www.cahiers-pedagogiques.com/chaussons-nos-lunettes-de-genre/>
- Plateau, N. (2017). *Les oubliées du Pacte d'excellence*, CFFB. En ligne, consulté le 15 avril 2025, <https://ligue-enseignement.be/les-oubliees-du-pacte-dexcellence>
- Porhel, V. (2016). Genre, histoire et formation des enseignants : quels enjeux pour quelles pratiques ? Dans : Annie Léchenet éd., *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable* (pp. 169-180). Paris : L'Harmattan.
- Pozo-Sánchez B., Padilla-Carmona, C. (2021) Criptoginia : una palabra nueva, un concepto para investigar, *Quaderns de filologia. Estudis lingüístics*, vol. 26, 20 décembre 2021, p. 175–192.
- Ricoeur P. (2000), « L'écriture de l'histoire et la représentation du passé » in *Annales*, Juillet-août 2000, pp.731-747.

Rouquier A. (2004), *Histoire des femmes/femmes dans l'histoire, documents pour un enseignement secondaire mixte*, http://blog.ac-versailles.fr/lelu/public/Femmes/documents_pour_une_hist._des_femmes.pdf (Consulté le 6 octobre 2023).

Salle, M. (2014). Formation des enseignants : les résistances au genre. Dans *Travail, genre et sociétés* 2014/1 (n°31) p.69-84, La découverte.

Scott J.W. (1988). Genre : une catégorie utile d'analyse historique (1986), Eleni Varikas Trad., *Les cahiers du GRIF*, n°37-38, p.125-153.

Scott J.W. (2009). Le genre : une catégorie d'analyse toujours utile ?, *Diogène*, n°225, p. 5-14.

Sée, C. (1885). *Documents, rapports et discours à la Chambre des députés et au Sénat relatifs à la loi sur l'enseignement secondaire des jeunes filles. Préface*. Paris

Sohn, A.-M. & Thelamon, F. (Ed.) (1998). *L'histoire sans les femmes est-elle possible ?* Paris : Perrin.

Tamas, J. (2023). *Au non des femmes. Libérer nos classiques du regard masculin*. Paris : Le Seuil

Thébaud, F. (1998). Conclusion. Dans A. Sohn et F. Thelamon. *L'Histoire sans les femmes est-elle possible ?* (p. 389-400). Perrin.

Thébaud, F. (2000). *Notre histoire, enfin*. Le Monde, 8 mars 2000.

Thébaud, F. (2005). Genre et histoire en France, les usages d'un terme et d'une catégorie d'analyse. Dans *Hypothèses* 2005/1 n°8. p.267-276. Paris : Editions de La Sorbonne.

Thébaud, F. (2007). *Écrire l'histoire des femmes et du genre*, Lyon : ENS.

Thébaud F. (2011). *Le récit historique proposé aux élèves reste masculin*. In Le Monde, 16 juin 2001.

Varikas, E. (2006). *Penser le sexe et le genre*. Paris : PUF.

Virgili, F. (2002, juillet-septembre). L'histoire des femmes et l'histoire des genres aujourd'hui. Vingtième siècle. *Revue d'histoire*, 75, 5-14.

Vouillot, F. (2010). « L'orientation, le butoir de la mixité ». In *Revue française de pédagogie, La mixité scolaire : une thématique (encore) d'actualité ?* n°171, avril-juin 2010, p. 59-67.

Wallonie-Bruxelles Enseignement. (2015). *Programme d'histoire*.

Wierviorka A. (2004). *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ?* Rapport du Conseil économique et social.

Woolf V. (1929). *A room on One's Own*. Hogarth Press.

Zemon Davis, N. (1976) « Women's history in transition : the european case », *Feminist studies*, vol. 3, n° 3-4, p. 85-103.

Zemon Davis, N. (2006). Genre féminin et genre littéraire. Les femmes et l'écriture historique, 1400-1820. In N. Pellegrin, *Histoire d'historiennes* (p.21-43). Saint- Etienne : Presses Universitaires.

Abstract

Malgré cinquante ans de recherches en histoire des femmes et du genre, ces savoirs demeurent largement absents de l'enseignement secondaire. En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), l'histoire scolaire reste structurée par un récit androcentré où les figures féminines sont marginalisées, souvent stéréotypées, et où le genre est rarement mobilisé comme outil d'analyse critique. Ce mémoire s'interroge sur les raisons de cette invisibilisation persistante : pourquoi, malgré leur légitimité scientifique, ces approches peinent-elles à s'imposer dans les programmes scolaires ?

En croisant revue historiographique, analyse des référentiels et des manuels, et enquêtes de terrain auprès d'étudiant·es, d'enseignant·es et d'acteur·ices institutionnel·les, ce travail met en évidence une série d'obstacles structurels : l'absence d'expertise sur le genre lors de la rédaction des référentiels, une intégration laissée à la discrétion individuelle des enseignant·es, un usage stratégique de la liberté pédagogique et de la neutralité scolaire pour éviter les tensions, une formation initiale et continue largement insuffisante, et un manque criant de ressources adaptées. Les données récoltées montrent que, même parmi les enseignant·es sensibilisé·es, le genre reste perçu comme un ajout optionnel, parfois suspect, rarement envisagé comme une grille d'analyse structurante.

Ce mémoire défend l'idée que l'histoire du genre n'est pas un supplément facultatif, mais un outil critique indispensable à l'enseignement de l'histoire. En rendant visibles les mécanismes de domination et les résistances à l'œuvre dans les sociétés passées, elle permet aux élèves de développer une lecture plus fine et plus critique de la société dans laquelle ils et elles vivent, de disposer de repères pour penser les rapports sociaux contemporains, et de faire de l'histoire un levier d'émancipation plutôt qu'un simple vecteur de reproduction des normes.

Mots clés : histoire des femmes, genre, enseignement, pédagogie critique

Abstract

Despite fifty years of research in women's and gender history, these fields remain largely absent from secondary education. In the Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), school history is still structured around an androcentric narrative in which female figures are marginalized, often stereotyped, and where gender is rarely used as a critical analytical tool. This dissertation explores the reasons behind this persistent invisibilization: why, despite their scholarly legitimacy, do these approaches struggle to gain a foothold in school curricula?

Combining a historiographical review, an analysis of curricula and textbooks, and fieldwork involving students, teachers, and institutional stakeholders, this research highlights a range of structural barriers: the lack of gender expertise during curriculum design, the reliance on individual teachers' discretion for integration, the strategic use of pedagogical freedom and school neutrality to avoid controversy, insufficient initial and continuing teacher training, and a glaring lack of suitable teaching resources. The collected data show that even among sensitized teachers, gender is still often perceived as an optional—and sometimes suspect—addition, rarely considered as a structuring analytical framework.

This dissertation argues that gender history is not an optional add-on but a critical tool essential to the teaching of history. By making visible the mechanisms of domination and resistance in past societies, it enables students to develop a more nuanced and critical understanding of the society they live in, provides them with conceptual tools to interpret contemporary social relations, and positions history as a means of emancipation rather than a mere vehicle for the reproduction of norms.

Keywords: women's history, gender, education, critical pedagogy