

LES FEMMES DANS LES PROGRAMMES ET LES MANUELS SCOLAIRES DE GEOGRAPHIE : UNE FAIBLE PLACE DUE AU DESINTERET DE LA GEOGRAPHIE SCIENTIFIQUE FRANÇAISE ?

Magali Hardouin

Université Européenne de Bretagne
IUFM-UBO/UMR ESO-6590 CNRS
153 Rue de Saint-Malo
FR-35000 Rennes
Magali.Hardouin@bretagne.iufm.fr

Mots-clés : Géographie enseignée, femmes, programmes et manuels scolaires

Résumé. Cette communication veut analyser les raisons pour lesquelles la place des femmes dans les programmes et les manuels scolaires de géographie est très faible. Nous verrons que la faible place accordée à la femme dans les programmes scolaires et la géographie enseignée du second degré est certes issue d'une recherche encore balbutiante en France mais que ce silence s'explique par de multiples éléments.

1. Introduction

Nota Bene : Cet article n'a pas pour ambition de reproduire la communication qui sera proposée lors du colloque. Nous donnons ici quelques pistes de réflexion sur le sujet.

Peut-on parler d'un caractère sexué du savoir dans les ouvrages scolaires ? La géographie des femmes reste-t-elle hors du champ du savoir proposé aux élèves ? Longtemps occultées, transparentes, «silencieuses» selon la formule de l'historienne Michelle Perrot (1998), elles devraient être présentes dans la géographie enseignée. La visibilité des femmes dans les ouvrages de géographie, qui constituent des contenus «propositionnels» dont s'inspirent les professeurs pour enseigner, reste bien décalée par rapport aux avancées, certes modestes, de la recherche française. Elle demeure, après réflexion et analyse, très dissymétrique par rapport à la demande institutionnelle et sociale.

La promotion de l'égalité de traitement des filles et des garçons demeure un enjeu majeur, en particulier dans les ouvrages scolaires du second degré mais aussi plus globalement dans le système éducatif. Comme le souligne le débat organisé par l'inspection générale lors des journées de l'histoire à Blois en 2004, il faut transporter notre regard, l'élargir, le sexuer et en finir avec une dissymétrie persistante. Sinon, comment faire progresser les parités indispensables et régulièrement réintroduites désormais dans le cadre légal et social ?

Les enjeux sont donc tout à fait clairs : il s'agit de transmettre une « culture mixte », de répondre à la demande sociale et de faire avancer les principes d'égalité affirmés pour l'instant théoriquement. Cette nécessaire réflexion doit permettre d'intégrer dans l'enseignement, sans opérer pour autant une recomposition mécanique, des contenus de recherche qui prennent en compte désormais non plus seulement la géographie des femmes mais aussi celle du genre, d'affirmer la présence du masculin et du féminin dans la géographie enseignée. Pour autant, si les historiens se sont intéressés à la place des femmes dans l'histoire et dans l'histoire enseignée, il convient de montrer qu'il n'en est pas de même pour la géographie française. Dans le dictionnaire

de Lévy et Lussault (2003), cette géographie apparaît ainsi nommée : « Féministe (géographie) » et l'article rappelle que la géographie féministe n'en est qu'à son balbutiement en France alors qu'elle occupe une place considérable dans la production anglo-saxonne. Cette géographie veut « montrer comment l'espace est impliqué dans la production des identités sexuées et du rapport inégal entre les sexes. Sur la base du lien entre autorité masculine et rhétorique scientifique, elle cherche également à traduire comment la pratique géographique peut concourir à engendrer ces mêmes inégalités ».

Dans cette communication nous proposerons un état des lieux. Nous verrons que la faible place accordée à la femme dans les programmes scolaires et la géographie enseignée du second degré est certes issue d'une recherche encore balbutiante en France mais que ce silence s'explique par de multiples éléments.

L'enjeu est important car il s'agit de répondre aux questions suivantes : Comment procéder pour introduire les deux visages du genre humain, et l'étude des rapports entre deux forces créatrices à parité dans l'éducation des adolescents ? Quelles précautions prendre et quels principes établir pour favoriser l'évolution positive de la place des femmes dans l'enseignement de la géographie ?

2. Quelques points méthodologiques

2.1 Représentations, images et discours scolaires

Interroger les représentations que l'école a pu donner ou aider à construire de la femme nous a amené à collecter un grand nombre d'images produites par l'institution scolaire, par ses acteurs. L'image, comprise comme un système de signes qui médiatise le rapport de l'individu au monde, est donc envisagée ici dans une perspective large, sous l'angle de la représentation. Elle n'est pas réduite au domaine de l'iconique. Nous utilisons le terme polysémique de représentation dans sa définition la plus vaste, qui peut prendre des formes très diverses, (textes écrits, paroles, icônes...), et avoir des origines très variées. Ainsi, nous postulons que même la connaissance scientifique, à fortiori transposée vers un savoir scolaire, peut-être considérée comme une représentation du monde extérieur qui l'explique et lui donne sens, une « [...] construction théorique (qui) n'est qu'une représentation simplifiée de la réalité, destinée à mieux la comprendre ou à agir sur elle [...] » (Bonnafous, 1989).

C'est dans la seconde moitié du XXe siècle, à la suite des philosophes de la phénoménologie, et des fondateurs de la sociologie moderne, mais aussi des tenants de la psychologie cognitive, que des chercheurs tentent de prendre en compte les processus mentaux qui font qu'un objet, une situation, une action sont perçus puis dotés de significations, de valeurs. Le concept de représentation ouvre la voie à l'étude des constructions imaginaires ou imaginées de l'espace. Les développements de la sémiologie ont permis le transfert de certaines de ses méthodes à l'étude des significations données aux objets géographiques. Depuis les années 1940 aux Etats Unis, et les années 1960 en France, avec le développement d'une géographie sociale, les géographes s'intéressent pleinement à la diversité psychologique et sociale de nos relations à l'espace et au processus de représentation.

Selon Louis Marin (1993), la représentation est « l'énonciation puissante d'une absence », elle présente une chose qui n'est pas là, elle rend sensible un objet ou un concept. Pour Jean-Paul Guérin (1989) une représentation est « une création sociale et/ou individuelle de schémas pertinents du réel ». Par conséquent elle est forcément subjective. Elle doit donc être pensée comme autre chose qu'un simple reflet de la réalité. Cela a pour conséquence de rendre sans objet le fait de mesurer les représentations à la « réalité » parce que « la représentation du réel fait partie du réel », conditionnant en partie son évolution, mais aussi parce que « activité intellectuelle complexe, elle se nourrit du réel et de l'imaginaire, elle est le réel et l'imaginaire » (André, 1998).

Dans cette conception englobante, la représentation est censée proposer au lecteur ou au spectateur son propre statut d'énoncé représentatif. Elle doit lui permettre de différencier la réalité de sa représentation. Or, le discours scolaire, parce que fondé par la croyance sociale forte en ses capacités de représenter efficacement et pertinemment la chose absente, a souvent laissé établir la confusion entre ces deux niveaux. Pour beaucoup d'élèves cette confusion provient de leur incapacité à maîtriser le code de déchiffrement du caractère représentatif de l'énoncé. Mais l'école elle-même, fréquemment, conçoit volontairement la représentation « pour dissimuler son statut d'artefact » (Lussault, 1997). Ce qu'elle dit ou qu'elle montre du monde en général et de la femme en particulier, du fait de sa position institutionnelle et du caractère indiscutable de son autorité, devient réalité objective.

Une des questions de ce travail est d'appréhender la part de distanciation critique que les maîtres ou les élèves ont pu mettre dans la prise en compte, la diffusion et l'appropriation des discours officiels ou officiellement autorisés.

2.2 Les manuels scolaires

Selon Jules Ferry, « Celui qui est maître du livre est maître de l'éducation »¹. Parmi les sources utilisées dans notre recherche la plus grande partie est constituée par des manuels scolaires. Ce choix s'explique par la place centrale assignée aux manuels dans le système scolaire français. Il n'est pas dans notre intention d'évoquer ici tous les problèmes posés par l'étude des manuels scolaires, supports des connaissances scolaires, vecteurs idéologiques et culturels, instruments pédagogiques, d'autres les ont clairement analysés (Choppin, 1992) mais de rappeler les principaux éléments ayant un lien direct avec notre étude.

Parmi les documents présents dans les manuels, il convient de faire une place particulière aux images et aux illustrations. Celles-ci prennent une place de plus en plus considérable dans les manuels scolaires. On peut dire, en s'appuyant notamment sur les travaux d'Yves Gaulupeau (1993), que les changements intervenus dans l'aspect des ouvrages sont intimement liés à l'évolution de l'illustration didactique. Les progrès techniques expliquent en partie cette évolution.

Il faut aussi évoquer le fait que les manuels participent à la construction des mentalités collectives d'une époque. Dans quelle mesure, selon quelles modalités et avec quels échos les manuels influencent-ils ceux qui les ont lus ? Et de manière liée, l'effet de ces lectures est-il observable ? La question de l'influence des manuels a été discutée par plusieurs auteurs depuis une vingtaine d'années. A la suite d'un colloque consacré à « Manuels d'histoire et mémoire collective », Henri Moniot (1984) s'interroge : « Sait-on vérifier et mesurer l'influence des manuels ? Par quelles enquêtes actuelles ou rétrospectives sur les connaissances et les sentiments postérieurs des lecteurs de manuels ? Ou par quelle recherche de traces des activités intellectuelles et des évolutions affectives qui accompagnèrent en son temps l'usage du manuel par des professeurs et des élèves ? ».

Cela permet en tout cas de relativiser le rôle de l'enseignement et du seul manuel sur la constitution de la mémoire collective. Il est impératif en l'occurrence de tenir compte de nombreux déterminants extra-scolaires de socialisation. Sur la question de la place de la femme dans la société, quelles hypothèses faire à propos de l'influence du discours scolaire sur les élèves ? Et comment la repérer ? Comment, surtout, la différencier de discours plus communément tenus dans les familles ?

On a bien là une des difficultés de notre travail. Pour comprendre l'impact des discours sur la femme que l'école a tenu à ses élèves, il faut tenter de mettre en relation ces discours avec l'évolution de la société française. Il faut analyser en quoi les représentations véhiculées pouvaient voir leur appropriation renforcée du fait de leur convergence avec le vécu quotidien des élèves. Ou, au contraire, montrer les contradictions apparentes entre les premières et le second, limite

¹ FERRY Jules, Procès verbal de la Commission des livres classiques du Ministère de l'Instruction publique, 5 mai 1879. *Archives nationales* (F 13 955), cit. par CHOPPIN Alain, *Les Manuels scolaires. Histoire et actualité*, Paris, Hachette, coll. « Education », 1992, p. 22.

vraie du message de l'école. Mais ici le raisonnement devient largement hypothétique, dépassées les généralités sur l'évolution de la société française dans son rapport aux femmes.

Partant de l'hypothèse que les manuels sont représentatifs d'une mentalité collective, véritable condensé de la société qui les produit, Jacqueline Freyssinet-Dominjon (1969) conclut que la seule étude des manuels ne permet guère de porter un jugement fondé sur les mentalités de leurs utilisateurs mais tout au plus sur celles de leurs auteurs pris au sens large. « [...] les manuels, genre littéraire intentionnel, ne constituent à priori qu'un « capital culturel » qui est mis à disposition, mais dont on ne dispose pas forcément ».

Les manuels, principaux vecteurs des valeurs que transmet l'institution scolaire, nous renseigneraient donc avant tout sur le modèle culturel consensuel proposé à sa jeunesse par une société à un moment de son histoire. Alain Choppin (1992) reprend et approfondit cette idée lorsqu'il écrit : « La société telle qu'elle apparaît dans les manuels est en partie fictive; c'est une reconstruction qui obéit à des motivations diverses suivant les époques, mais qui ont toutes en commun de montrer davantage ce que la société devrait être que ce qu'elle est réellement ». La conséquence de cet état de fait, c'est que les manuels occulteraient une partie des idées et des savoirs qui permettent de comprendre le monde. D'où les limites de ce modèle culturel. Des limites d'autant plus nombreuses que ce modèle serait en outre en partie déphasé, si l'on considère les écarts souvent sensibles entre le cadre de référence proposé par l'école et l'évolution des repères de la société toute entière.

Une autre limite vient de la difficulté à cerner les autres influences, extérieures à l'école, pouvant agir sur la construction de ces savoirs et de cette mémoire. Qu'est-ce qu'un élève sait en arrivant à l'école d'un objet d'étude, qu'est-il prêt à en entendre, à en comprendre et en retenir, sur une courte et sur une longue durée ?

2.3 Le corpus de cette étude

[Le corpus sera dévoilé lors de la communication.]

2.4 Etat des lieux

Pour ce qui est de la géographie enseignée, le survol des textes officiels et de quelques manuels, même s'il ne prétend pas rendre compte de toute la réalité des pratiques, va dans ce sens : rien d'explicite dans les textes. La place des femmes dans les manuels et les programmes scolaires de géographie est marginale. D'une part, elles sont peu présentes, et d'autre part, quand elles apparaissent, c'est de manière conventionnelle. La dimension féminine se retrouve dans la lecture des tableaux statistiques dans le cadre d'une géographie de la population (taux de fécondité, espérance de vie, activités et emplois), ou bien, dans le cadre du courant de la géographie sociale au travers des inégalités devant l'alphabétisation et l'éducation. Nous rencontrons donc la « femme » dans les textes et les illustrations notamment en première et en quatrième, à l'occasion de l'étude de l'Europe et principalement à propos de la *baisse de la fécondité* (dont elles sont considérées, avec un bel ensemble, comme largement responsables) ou du commentaire de quelques pyramides des âges. Elle est donc limitée aux problèmes démographiques, aux politiques de population et de peuplement, à la sphère familiale. Les photos des femmes sont stéréotypées représentant essentiellement les femmes au travail dans les milieux ruraux des pays du « sud » (travail de la terre, soin des bêtes, travail dans les rizières) tandis que les images des hommes sont plutôt associés à la modernité, à des fonctions et des postures plus valorisantes.

3. Quelques éléments explicatifs

3.1 La place des femmes dans la géographie scientifique française

En 1995, Paul Claval déclare qu'« il n'y a pas de géographie qui pratique la géographie des genres; c'est à dire qui écrive des thèses pour étudier la géographie de la femme par rapport à celle de l'homme.» Si on ne peut aujourd'hui que constater amèrement la véracité de cette pensée, il n'en

demeure pas moins que des géographes ont fait entrer le paramètre féminin dans leurs travaux et ce, depuis longtemps.

Vidal de la Blache (1934), dans sa *Géographie Universelle* consacrée à la Méditerranée, thématique « Le travail et la vie populaire », affirme qu'« Il y a donc parfois un rapport entre la concentration de l'habitat rural et le caractère extensif de la culture méditerranéenne. On signale souvent une autre cause de groupement dans la rareté de l'eau; les habitants se seraient rassemblés auprès des sources ou des puits forés à grands frais. Mais la recherche de l'eau les-a-t-elle préoccupés à ce point ? Dans les régions où elle manque, on se résigne à aller la chercher fort loin, sans parfois y construire de citernes, et les femmes y descendent chaque soir vers la source ou la rivière. ». Il est intéressant de constater, cet éminent géographe fait appel à la géographie des genres pour expliquer un processus géographique.

Eric Dardel (1952), dans son ouvrage *L'homme et la Terre*, passe par le genre pour expliciter ses observations. Dans son paragraphe de la géographie mythique, Dardel fait appel à la féminité pour comprendre des faits civilisationnels : « A la base du culte des divinités chtoniennes, il y a ce sentiment que la Terre est vivante, vivifiante, puissance de fertilité et de fécondité, mise en rapport étroit avec la féminité en sa fonction maternelle universelle. [...] Il y a bien d'autres principes de détermination « régionale » de l'espace que la distinction des degrés et des valeurs concernant le sacré. Nous n'en retiendrons que l'un d'entre eux, aussi important que général, qui oppose le domaine féminin au domaine masculin. Chez un grand nombre de peuples, la distinction apparaît inscrite dans le paysage et la disposition du village. Il y a des allées plantées d'arbres de « nature » féminine, et des allées où se dressent les essences masculines. L'élément sec, le roc, le bois sec, la saison sèche, forment le domaine masculin ; l'élément humide, les plantes gorgées d'eau, les sources, les pluies sont mises en rapport avec la féminité. Les Dayaks de Bornéo rapprochent la femme du serpent d'eau, manifestation de la puissance de l'eau primitive, de la lune rattachée en raison de ses reflets au domaine aquatique, de l'arbre de vie ; l'homme est rapproché du rhinocéros, du faucon et du soleil, par quoi se manifeste la puissance du monde supérieur. En Nouvelle-Calédonie, où l'opposition sec-humide recouvre l'opposition femelle-mâle, on se sert, à l'ouverture de la saison sèche, de deux taros, plantes féminines pour chasser la magie du soleil et provoquer les nuages et la pluie². Chez les Trobriands, les hommes ont le rôle prépondérant dans l'horticulture qui a lieu de mai à septembre, époque des alizés du nord-est apportant la sécheresse et la chaleur, tandis que les femmes y travaillent de décembre à février, quand la mousson du nord-est apporte la fraîcheur et les pluies. » Cette distinction masculin-féminin est davantage explicitée dans sa note de bas de page : « A noter que les deux principes masculin et féminin portent une valeur bien différente. Le premier, en relation avec le soleil, avec le roc, avec les animaux terrestres, s'accorde à la lumière, à la puissance, à la possession ; le second, apparenté au monde aquatique et chtonique, comporte toujours quelque chose de mystérieux, comme il convient à un principe de vie. Constatation qui serait à rapprocher de certaines théories modernes qui voient dans la féminité ce qui, par son mode d'être, « se dérobe à la lumière », tend « à se retirer ailleurs », échappant ainsi à la conscience ; le féminin met donc en échec la connaissance et la possession de l'homme, révélant ainsi qu'il relève d'une autre réalité que le pouvoir, qu'il se réalise, non en s'exprimant, mais en se réservant pour un temps à venir. (E. Levinas, *Le temps et l'autre*, dans *Le choix, le temps, l'existence*, Paris, 1947, p. 183 sq. ». La dimension féminine est également présente chez Dardel dans son paragraphe sur la géographie héroïque : « Au clan maintenu cohérent par le mythe totémique et par une prépondérance des parentés et des valeurs féminines, comme valeurs de vie, succède un groupement où l'élément masculin et l'idée de puissance vont prendre le premier pas : société monarchique soumise au patriarche, au roi ou au chef. ». [La suite sera dévoilée lors de la communication.]

² « *Journal des Océanistes*, t, V, p. 29. »

3.2 Les programmes scolaires permettent cette approche

Les thématiques des programmes scolaires permettent sans aucun doute une approche bien plus intéressante de la femme que ce qu'il n'est actuellement. Il est tout à fait possible dans la géographie de la santé et de l'éducation dans les programmes de STG et de CAP et dans les nouveaux programmes de cinquième. Dans le courant de la géographie rurale et urbaine au travers du thème « Nourrir les hommes » et l'eau et l'environnement en classe de seconde, dans l'étude des mobilités et des migrations également, dans une thématique sur la pauvreté, la mondialisation, la géographie du tourisme, il est aisé de s'appuyer sur l'apport des femmes pour nourrir des études de cas.

Il serait donc aisé de proposer des sujets spécifiques d'étude mettant en valeur les femmes. Nous pouvons par exemple évoquer l'initiative d'un groupe d'enseignant de l'Académie d'Aix-Marseille, le groupe « La Durance », qui a proposé une réflexion spécifique sur les femmes et le concept de mondialisation. Ce groupe interroge la place spécifique des femmes, et notamment sur leur rôle dans le développement au travers de trois questions :

- les femmes, dans un cadre mondialisé, peuvent-elles être facteurs de développement ?
- la mondialisation apporte-t-elle le développement aux femmes ?
- en dehors de tout cadre mondialisé, les femmes ne sont-elles pas des acteurs privilégiés du développement ?

Ils répondent à ces questions par trois études de cas "Les femmes, dans la mondialisation sont des acteurs du développement ; les femmes, dans leur pays, sont prises au piège de la mondialisation ; les femmes, dans leur pays, sont un des moteurs du développement », portant sur le karité, l'attiéké et le micro-crédit.

3.3 Une approche du territoire exclusivement masculine

[Cet aspect sera dévoilé lors de la communication.]

3.4 Un manque de courage patent et d'originalité créatrice ?

La géographie scientifique française s'interroge assez peu sur sa transposition dans l'enseignement et sur la place des femmes dans les programmes et les manuels scolaires. La déclaration de Michel Lussault lors de l'émission de France culture, "La suite dans les idées", samedi 19 septembre 2009 : "Oui, il faut dire que la géographie française porte un fardeau qui est le fardeau scolaire et que chacun sortant du collège ou du lycée a été, sauf des malades dans mon genre, écœuré pour la fin de ses jours de la géographie" n'est-elle pas le meilleur aveu du désintérêt de la géographie scientifique pour la géographie scolaire ? [La suite sera dévoilée lors de la communication.]

4. Perspectives de recherche

Une des questions qu'il faudra traiter ultérieurement est d'appréhender la part de distanciation critique que les maîtres ou les élèves ont pu mettre dans la prise en compte, la diffusion et l'appropriation des discours officiels ou officiellement autorisés.

Il nous faudra collecter ces représentations en fonction d'une typologie qui guidera notre recherche. Nous essaierons de différencier un certain nombre de discours sur la femme/les femmes : le discours institutionnel, celui des programmes et instructions, des sujets d'examen et des méthodes pédagogiques préconisées ; le discours scientifique relayé par les disciplines scolaires et les manuels dont témoignent des écrits et des images ; le discours des ouvrages de commande scolaire introduisant de nouvelles dimensions, celle du vécu, de l'approche sensible et de l'affect ; le discours des maîtres, transcription de visions de commande ou propos originaux ; le discours des élèves, reprise intégrale du ou des modèles enseignés ou bien libres de ton et de contenu. Mais c'est dans l'interaction que ces discours prennent sens. Nous chercherons dans leur mise en relation une logique d'ensemble ou des contradictions. L'élève au cœur du système de transmission du savoir, quels que soient ses vecteurs, a pu les recevoir tous ou en partie seulement. Toute représentation est une construction subtile qui fait intervenir de multiples facteurs. Nous

voyons les femmes à travers ce que nous sommes, à travers notre façon de penser, à travers ce que nous voulons. L'école a conduit spécialement un projet de construction pour le futur, et les images proposées par elle, plus qu'ailleurs, ont bénéficié de ce que Michel Lussault appelle « l'effet de vérité ». Notre postulat, c'est que la représentation des femmes qu'a donnée l'école à ses élèves, si elle est venue en partie du monde tel qu'il existait, a permis en retour de configurer celui-ci tel qu'il est.

Ce cadrage problématique précisant les limites de notre sujet d'étude nous a amené à définir le corpus dont il faudra explorer les différentes dimensions.

Nous nous pencherons sur les manuels scolaires de nombreuses disciplines des écoles primaires publiques et confessionnelles, en privilégiant toutefois les manuels d'histoire, de géographie, de lecture et de morale, croisant les informations obtenues avec celles fournies par d'autres supports, (tableaux didactiques, images fixes...), et d'autres outils pédagogiques, (manuels ou revues à l'usage des maîtres), ou encore les cadres institutionnels de l'école, (programmes et instructions, sujets de certificat d'étude ou de brevet...). Nous élargirons ce corpus aux livres de prix et des bibliothèques scolaires puis aux cahiers d'élèves. Nous tenterons d'analyser en quoi les démarches pédagogiques préconisées ou utilisées peuvent/pouvaient participer à la construction des discours sur la femme.

Dans les façons d'approcher la femme, on trouve nécessairement des indications sur la manière dont on la pense à une époque donnée. Au total même si les manuels scolaires constituent la base principale de ce corpus, nous nous efforcerons de diversifier les sources, afin de tenter de reconstituer l'environnement de l'élève placé au centre d'un projet d'enseignement qui lui est prioritairement destiné. Un projet d'enseignement qui ne peut se résumer au discours d'un seul support ou d'une discipline unique et dont il faudra examiner les marges et les omissions.

Nous avons choisi d'élargir la période de notre étude : 1870 à aujourd'hui. Sur cette période, nous chercherons à saisir comment l'école a présenté la femme à ses élèves. Notre objectif sera de tenter d'expliquer dans quelle mesure, en fonction de quelles orientations et de quels messages, l'institution scolaire a participé à la construction des représentations des jeunes français sur ce thème. Quelles images, successives ou simultanées, de la femme a-t-elle proposé ou aidé à bâtir pour des générations d'enfants, sur plus d'un siècle de géographie de France ? Ces définitions rejoignent-elles ou non les discours de l'ensemble de la société française sur les femmes ? Les ont-elles influencés et transformés ? Il s'agissait donc bien de centrer le regard sur un thème interrogé par les géographes contemporains comme par la société d'hier ou d'avant-hier et de voir comment l'école en a parlé ou l'a oublié, l'a introduit dans ses enseignements sciemment ou l'a donné à voir inconsciemment, l'a construit ou déformé, imposé et modélisé.

Plus largement, l'interrogation qui guidera ce travail portera sur la prise en compte par l'école des mutations de son temps dont la place de la femme constitue un fait majeur. Comment ne pas s'interroger sur les responsabilités de l'école, la portée et les limites de son discours sur les femmes ?

5. Conclusion

Nous avons montré comment la femme pouvait être marginalisée dans les discours scolaires. C'est en diversifiant les sources de notre enquête et en les croisant que nous pourrions travailler plus amplement la question.

Des discours sont et ont été tenus dans le cadre de l'école, même s'ils ne constituent pas un savoir scolaire clairement défini et sciemment construit. L'école parle très peu des femmes dans ses programmes, ses instructions et les manuels et pourtant elle ne peut se couper totalement du monde qui l'entoure et qui conditionne ses activités. La prise en compte de la position institutionnelle et de celle des enseignants nous semble constituer un choix important. Elle permet de comprendre l'enseignement dispensé dans son environnement sociologique et culturel professionnel du moment.

Ce travail autorise, nous semble-t-il, un retour sur l'image d'une école sûre d'elle-même, de la validité de son projet, des contenus de ses enseignements, de sa mission. Même si cette image appartient au sens commun et qu'elle a déjà été remise en cause, nos investigations nous permettent de la relativiser davantage. Pierre Albertini (1992) explique la cohésion du projet scolaire par son sens très aigu des exigences de la citoyenneté. Mais de quelle citoyenneté s'agit-il si la moitié de l'humanité est négligée voire exclue ?

6. Références et bibliographie

- Albertini, P. (1992). *L'Ecole en France, XIXe-XXe siècles, de la maternelle à l'Université*. Paris : Hachette.
- André, Y. (1998). *Enseigner les représentations spatiales*. Paris : Anthropos.
- Anthias, F. & Lazaridis, G. (2000). *Gender and Migration in Southern Europe. Women on the move*. Oxford : Berg.
- Bonnafeux, A. (1998). *Le siècle des ténèbres*. Paris : Economica.
- Choppin, A. (1992). *Les Manuels scolaires : Histoire et actualité*. Paris : Hachette, coll. « Education ».
- Clavali, P. (1995). *Penser la terre*. Paris : Autrement, série Mutations n° 152.
- Coutras, J. (1996). Crise urbaine et espaces sexués. Paris : Armand Colin, Coll «Références ».
- Dardel, E. (1952, réédition 1990). *L'homme et la Terre. Nature de la réalité géographique*. Paris : CTHS.
- Fraisse, G. (1998). *Les femmes et leur histoire*. Paris : Gallimard, Folio histoire.
- Freyssinet-Dominjon, J. (1969). *Les manuels d'histoire de l'école libre (1882-1959)*. Paris : Armand Colin, Fondation nationale des sciences politiques.
- Gaulupeau, Y. (1993). Les manuels par l'image : pour une approche sérielle des contenus. *Histoire de l'éducation*, 58 (numéro spécial Manuels scolaires, Etats et sociétés, XIXe-XXe siècle), 103-135.
- Guérin, J-P. (1989). *Géographie et représentation*. In Y. André., A. Bailly & al., *Représenter l'espace* (p.3). Paris : Anthropos.
- Guillaume, D. (1999). *Le destin des femmes et l'école, manuels et société*. Paris : L'Harmattan.
- Lévy, J. & Lussault, M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.
- Lucas, N. & Marie, V. (2009). *Femmes et genre dans l'enseignement*. Paris : L'Harmattan, Enseigner autrement.
- Lussault, M. (1997). Une problématique de l'image en géographie. In C. Calenge, M. Lussault, B. Pagand, *Figures de l'urbain, des villes, des banlieues et de leurs représentations* (p. 16). Tours : Maison des Sciences de la Ville, Université François Rabelais.
- Masset, D. & Mc Dowell, L. (1994). A woman's place ?. In D. Massey, *Space, place and gender* (pp.191-211). Minneapolis University of Minesota Press.
- Marin, L. (1993). *Des pouvoirs de l'image. Gloses*. Paris : Seuil, coll. *L'ordre philosophique*.
- Michel, A. (1986). *Non aux stéréotypes ! Vaincre le sexisme chez l'enfant et dans les manuels scolaires*. Paris : UNESCO.
- Moniot, H. (1984). Présentation. In H. Moniot, *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire (P.9)*. Berne, Francfort-s. Main, Nancy, New York : Peter Lang.
- Perrot, M. (1998). *Les femmes ou les silences de l'histoire*. Paris : Flammarion.
- Thébaud, F. (2007). *Écrire l'histoire des femmes et du genre*. Lyon : ENS Editions.
- Tivers, J. (1978). How the other half lives : the geographical study of women. *Area*, 10, 302-306.
- Vidal de la Blache, P.& Gallois, L. & Sorre, M. (1934). *Géographie Universelle, Tome VII, Méditerranée, péninsules méditerranéennes. Première partie; Généralités, Espagne, Portugal*. Paris : A. Colin.

Wiwiorka, A. (2004). *Quelle place pour l'histoire des femmes ?*. Avis et rapports du conseil économique et social.<http://www.conseil-economique-etsocial.fr/rapport/docton/04022705.pdf>.