

**ENSEIGNER L'HISTOIRE DES FEMMES
AU 20^e SIÈCLE:
LA PRATIQUE EN SALLE DE CLASSE**

*Pochette pédagogique
destinée aux établissements du secondaire*

par Ruth Tudor

Avec des contributions
d'Elena Osokina et de Philip Ingram

Projet «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle»

Conseil de la coopération culturelle

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise:

Teaching 20th century women's history: a classroom approach

ISBN 92-871-4304-8

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe ni du Secrétariat.

Conception: Atelier de création graphique du Conseil de l'Europe

Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex

ISBN 92-871-4302-1
© Conseil de l'Europe, août 2000
Imprimé en Allemagne

Le Conseil de l'Europe, fondé en 1949 dans le but de réaliser une union plus étroite entre les démocraties parlementaires européennes, est la plus ancienne des institutions politiques européennes. Avec quarante et un Etats membres, parmi lesquels les quinze pays de l'Union européenne, il représente la plus grande organisation intergouvernementale et interparlementaire d'Europe. Il a son siège en France, à Strasbourg.

Seules les questions de défense nationale étant exclues de ses compétences, le Conseil de l'Europe déploie ses activités dans des domaines très divers: démocratie, droits de l'homme et libertés fondamentales; médias et communication; questions économiques et sociales; éducation, culture, patrimoine et sport; jeunesse; santé; environnement et aménagement du territoire; démocratie locale et coopération juridique.

La Convention culturelle européenne a été ouverte à la signature des Etats en 1954: des Etats membres du Conseil de l'Europe, ainsi que des Etats européens non membres, ce qui permet à ces derniers de prendre part aux activités de l'Organisation dans les domaines de l'éducation, de la culture, du patrimoine et du sport. A ce jour, quarante-sept Etats ont adhéré à la Convention culturelle européenne: les pays du Conseil de l'Europe, plus le Bélarus, la Bosnie-Herzégovine, le Saint-Siège, Monaco, l'Arménie et l'Azerbaïdjan.

Le Conseil de la coopération culturelle (CDCC) est l'organe de gestion et d'impulsion des travaux du Conseil de l'Europe en matière d'éducation et de culture. Quatre comités spécialisés – le Comité de l'éducation, le Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche, le Comité de la culture et le Comité du patrimoine culturel – l'assistent dans ses tâches qui sont définies par la Convention culturelle européenne. Le CDCC entretient des liens de travail étroits avec les conférences des ministres européens spécialisés dans les questions d'éducation, de culture et de patrimoine culturel.

Les programmes du CDCC font partie intégrante des travaux du Conseil de l'Europe et ils contribuent, comme les programmes des autres secteurs, aux trois objectifs majeurs de l'Organisation, à savoir:

1. Albanie, Andorre, Autriche, Belgique, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Géorgie, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Moldova, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, Fédération de Russie, Saint-Marin, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, «l'ex-République yougoslave de Macédoine», Turquie, Ukraine, Royaume-Uni.

- protéger, renforcer et promouvoir les droits de l'homme et les libertés fondamentales, ainsi que la démocratie pluraliste;
- promouvoir la conscience de l'identité européenne;
- rechercher des solutions communes aux grands problèmes et enjeux de la société européenne.

Le programme du CDCC en matière d'éducation couvre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur. Actuellement, ses grands projets portent sur l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'histoire, les langues vivantes, les liens et échanges scolaires, les politiques éducatives, la formation des personnels éducatifs; la réforme de la législation sur l'enseignement supérieur en Europe centrale et orientale; la reconnaissance des qualifications; l'éducation tout au long de la vie au service de l'équité et de la cohésion sociale; les études européennes pour la citoyenneté démocratique; et les sciences sociales et le défi de la transition.

PRÉSENTATION DE LA POCLETTE PÉDAGOGIQUE

Elaboré dans le cadre du projet «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle» mis en œuvre par le CDCC du Conseil de l'Europe, *Enseigner l'histoire des femmes au 20^e siècle* est un outil pédagogique conçu pour intégrer l'histoire des femmes dans l'enseignement tel qu'il est pratiqué dans les salles de classe en Europe.

La société européenne envisage de manière très différente la question des «femmes». Dans certaines parties de notre continent, les études en sont à leurs balbutiements alors qu'ailleurs il s'agit d'un thème dominant dans les médias, et les jeunes sont exposés à la masse d'informations ainsi produites. Dans certains pays, des forces radicales de l'extrême droite comme de l'extrême gauche déclarent servir la cause des «droits de la femme».

Dans les programmes scolaires européens, la place faite à l'histoire des femmes et la qualité de l'enseignement de ce sujet varient énormément. Certains pays ont inclus ce thème dans les programmes scolaires imposés; d'autres commencent à les introduire. Les pays européens en général manquent cependant de ressources pour soutenir l'enseignement de l'histoire des femmes au niveau scolaire. Etant donné que ce thème a un lien essentiel avec la société démocratique, l'un des buts de cette pochette pédagogique est de faire de son étude l'un des sujets d'actualité de l'enseignement en classe. Ce sujet est par nature difficile à cerner et quelquefois sensible; c'est pourquoi l'école est sans aucun doute l'un des lieux les plus crédibles pour l'aborder.

Nous souhaitons également que cette pochette pédagogique aide les jeunes à comprendre la question de l'égalité des sexes, notamment les forces sociales et individuelles qui s'y sont opposées et continuent de le faire. S'il n'y a pas d'égalité des chances pour tous les citoyens de notre continent, quel que soit leur sexe, de précieuses ressources sont gaspillées et la démocratie européenne ne peut être que partielle.

Ruth Tudor, qui a dirigé la conception et la rédaction de la pochette, a suivi une approche holistique en se focalisant sur les liens enchevêtrés et quelquefois cachés entre travail, famille, culture, guerre et politique, qui ont forgé l'expérience des femmes. Elle encourage également les enseignants à adopter une approche pédagogique critique axée sur le concret et à encourager les élèves à aborder avec un regard critique un grand nombre de sources diverses du passé, y compris celles insuffisamment explorées jusqu'ici, telles que l'histoire orale, la photographie et les médias.

Ruth Tudor est actuellement consultante à Londres dans le domaine de l'éducation, après avoir enseigné l'histoire dans le secondaire et avoir été chargée, au niveau national, d'élaborer le programme d'histoire enseigné en Angleterre. Elle a également produit des documents pédagogiques ressources pour un certain nombre d'organisations, au nombre desquelles la *BBC* et *Channel 4*, et a participé à des actions de formation des enseignants en Europe.

Elena Osokina est actuellement chargée de recherche à l'Institut d'histoire russe de l'Académie des sciences russe. Elle a également été au nombre des chercheurs invités par le Hoover Institution Archives de l'université de Stanford, Californie, et par la Maison des sciences de l'homme à Paris. Son dernier ouvrage, *Our daily bread: socialist distribution and the art of survival in Stalin's Russia* (éditions M. E. Sharpe), paraîtra aux Etats-Unis cette année.

Philip Ingram, spécialiste de l'histoire orale, a enseigné l'histoire dans des établissements secondaires anglais pendant quatorze ans. Il travaille actuellement sur un manuel concernant l'Holocauste, et est l'auteur de manuels scolaires: *Russia 1900-1999, Keystage 4 textbook* (Cambridge University Press, 1997) et *The 20th Century world, Keystage 3 textbook* (Hodder and Stoughton Publishers, 2000).

SOMMAIRE

	<i>Page</i>
I. Utiliser la pochette	9
Introduction	9
Questions d'enseignement et d'apprentissage	11
Questions d'évaluation	13
Choisir et adapter	16
L'historiographie des femmes au 20 ^e siècle	18
Poser des questions importantes sur l'histoire des femmes	20
II. L'histoire des femmes au 20^e siècle	23
Les femmes au 20 ^e siècle: forces, changements et événements	23
L'histoire des femmes au 20 ^e siècle: cinq séries de questions	26
Les femmes et le travail: principaux points	39
Les femmes et la famille: principaux points	43
Les femmes et la politique: principaux points	46
Les femmes et la vie culturelle: principaux points	49
Les femmes et la guerre: principaux points	51
III. Activités en classe	53
L'égalité dans le travail	53
Un défi à l'histoire	56
L'histoire de la maternité	59
Trois générations de femmes	61
Télévision et vie familiale	63
Femmes et systèmes politiques.....	65
Les femmes et le droit de vote	67
Le statut de la femme en Europe au 20 ^e siècle	70
«Enseigner» les femmes célèbres	75
Analyse des images de la femme	77
L'utilisation d'Internet – La vie des jeunes en Europe	79
Les femmes et le changement	81
Aborder les questions sensibles en classe	83

IV. Les femmes en Union soviétique – Etude de cas	85
Les femmes dans la Russie stalinienne: introduction	85
Le rôle capital des femmes dans la Russie de Staline	89
Quelle est l'idée maîtresse?	95
Propagande et réalité: images de la femme en URSS	98
Photographies soviétiques et vies de femmes	100
Images de la femme en URSS: le point de vue de l'historien	105
Images de la femme en URSS: activités	108
Le rôle de l'historien	110
V. L'histoire orale – Etude de cas	115
L'histoire orale en classe	115
Histoire orale: Roumanie	127
Histoire orale: Malte	130
Glossaire	133
Annexe I: Sites Internet	135
Annexe II: Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle	137

I. UTILISER LA POCLETTE

Introduction

Cette pochette pédagogique a été conçue conformément aux buts et aux objectifs du projet du Conseil de l'Europe sur «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe au 20^e siècle dans les écoles secondaires»:

- intéresser les jeunes du secondaire à l'histoire récente de notre continent;
- fournir aux concepteurs de programmes, aux auteurs de manuels et aux enseignants d'histoire des conseils pratiques et des exemples d'approches novatrices et de bonne pratique;
- permettre aux jeunes d'apprécier la richesse et la diversité de l'histoire européenne et de comprendre les forces, les mouvements et les événements qui ont façonné l'Europe au 20^e siècle;
- permettre aux jeunes de comprendre les racines historiques et les défis face auxquels se trouve aujourd'hui l'Europe;
- permettre aux jeunes de réfléchir à l'avenir de l'Europe;
- permettre aux jeunes d'acquérir certaines attitudes essentielles pour les citoyens des sociétés démocratiques pluralistes, en particulier l'honnêteté intellectuelle, l'ouverture d'esprit, le respect de la vérité, la tolérance, l'acceptation de la différence, l'empathie et le courage civique;
- permettre aux jeunes de développer des aptitudes essentielles à l'enquête, à la recherche et à la pensée critique, en particulier le traitement et l'analyse des sources écrites et audiovisuelles, et l'identification des partis pris, des cas de déformation des faits et de la propagande.

A qui s'adresse la pochette pédagogique?

La pochette pédagogique a été conçue à l'intention des enseignants d'élèves de 14 à 18 ans. Ce groupe d'âge présente en effet des besoins distincts et spécifiques. Il s'agit d'un âge auquel les jeunes commencent à exercer leurs droits et leurs responsabilités, et à prendre des décisions pouvant avoir des conséquences déterminantes tant pour leur propre vie que pour celle de leur entourage.

Il apparaît donc très important que les élèves de ce groupe d'âge bénéficient d'un enseignement leur donnant la possibilité d'appuyer leurs actions et leurs décisions sur une connaissance raisonnée des individus et des événements du

passé, et sur une compréhension des valeurs et des problèmes évoqués dans les buts et objectifs du projet. Ces élèves devront pouvoir développer un sentiment d'identité et de confiance dans leur capacité à apporter quelque chose à la société dans laquelle ils vivent et à la transformer. En outre, ces jeunes devront être prêts à s'adapter à la société de communication globale pour laquelle la flexibilité et la mobilité constituent des exigences essentielles, dans le monde du travail comme dans la société en général.

L'approche de l'histoire des femmes dans la pochette pédagogique vise à développer ces aptitudes et ces compétences. L'accent est mis sur le développement des compétences, des connaissances et de la compréhension historique plutôt que sur la seule acquisition des connaissances. Cette approche devrait permettre aux apprenants d'aborder des questions importantes et de développer leur sens critique. Elle assurera l'acquisition d'un large éventail d'aptitudes à l'enquête et à la recherche, en particulier la capacité à manier des sources d'information diverses, à traiter des données et à faire preuve d'esprit d'analyse. En touchant certaines questions sensibles et controversées, elle favorisera le développement de la tolérance et la capacité à aborder les problèmes moraux avec un sens des responsabilités.

Le contenu de la pochette a été conçu pour les enseignants des jeunes de ce groupe d'âge. Le défi important que comportait ce travail était de parvenir à produire un outil pouvant s'adapter à un large éventail de pratiques d'enseignement dans des lieux et des contextes très variés. Les enseignants devront, en conséquence, choisir et adapter les éléments de la pochette en fonction de leur contexte particulier d'enseignement et d'apprentissage. Des conseils pour le choix et l'adaptation apparaissent dans la section «Questions d'enseignement et d'apprentissage» (voir *infra*). La manière dont la pochette peut être adaptée à l'intention d'élèves plus jeunes ou plus âgés est également indiquée.

Questions d'enseignement et d'apprentissage¹

Enseigner et apprendre l'histoire des femmes à l'école

Enseigner et apprendre l'histoire des femmes à l'école peut impliquer:

- de remettre en question l'ensemble des valeurs et convictions de l'école telles qu'elles s'expriment dans ses politiques et pratiques globales;
- de repenser la contribution de l'histoire à l'ensemble du programme par rapport à la représentation, aux droits et aux besoins des «minorités»;
- de recenser les possibilités de collaborer avec d'autres domaines du programme pour étayer l'étude du rôle des femmes dans la société et de leur contribution (par exemple histoire et science par l'étude de Marie Curie, histoire et littérature par l'étude de Evgenia Ginsburg);
- de remettre en question les valeurs, convictions et attitudes, par exemple d'identifier et de combattre les clichés, d'aborder les questions sensibles et de prendre des risques;
- de reconnaître que les «femmes» correspondent à un ensemble très divers de groupes ethniques et de classes sociales.

Dans le contexte de la classe, cela pourra impliquer:

- d'examiner, sous un angle critique, la teneur et les approches des programmes/plans d'étude/ressources actuels;
- de reconsidérer ce qui est «important» dans le passé, par exemple ce que nous choisissons d'enseigner, ce qui suppose nécessairement d'enseigner aux enfants que l'histoire n'est pas simplement le passé mais une construction qui implique sélection, interprétation et présentation;
- de reconnaître et de faire comprendre aux apprenants que l'histoire enseignée est fonction du temps et du lieu, et changera selon le temps et le lieu;
- de transférer notre attention de la sphère politique vers la sphère socio-économique;
- de reconnaître le rapport entre la vie personnelle et privée des femmes et la situation d'ensemble, c'est-à-dire de considérer que le champ personnel est aussi politique;
- d'opérer un transfert dans les sources utilisées pour ancrer davantage le passé dans l'histoire locale, personnelle ou orale;
- de passer d'une approche centrée sur les connaissances à une approche plus intégrée centrée sur les connaissances et les compétences;

1. Les éléments décrits ici seront plus ou moins pertinents selon les groupes cibles dont les niveaux varient.

- de permettre aux apprenants d'être eux-mêmes historiens;
- de voir si le temps consacré aux études sur les femmes est fonction du sexe de l'enseignant et des apprenants dans la classe et, dans ce cas, de déterminer si ce rapport est juste et efficace.

Questions d'évaluation

L'enseignement de l'histoire des femmes peut impliquer certaines modifications fondamentales de notre pratique d'enseignement. L'approche didactique traditionnelle ou la pédagogie centrée sur l'enseignant n'étant sans doute pas adaptées à cet enseignement, il sera nécessaire d'encourager les apprenants à remettre en cause à la fois la conception de la réflexion historique ayant actuellement cours dans nos classes et dans la société en général, et le contenu de l'histoire. Ce changement de notre manière d'enseigner l'histoire implique un réexamen des questions d'évaluation en relation avec l'apprentissage.

La relation entre apprentissage et évaluation

Un lien étroit et intime existe entre l'apprentissage et l'évaluation, et cela doit être pris en compte par les enseignants dans la préparation de leurs cours. Les évaluations indiquent aux apprenants les aspects du processus d'apprentissage auxquels nous attachons le plus d'importance et influent par conséquent sur la nature de ce processus. Un type d'évaluation reposant, par exemple, sur des réponses brèves, exigeant des apprenants le rappel de données factuelles, rend l'apprentissage simplement mécanique. L'apprentissage conceptuel ou le développement de compétences d'un niveau plus élevé, ou encore la capacité à sélectionner et à organiser les données apparaissent ainsi négligés. L'évaluation comprendrait les questions suivantes:

- quels types d'apprentissage privilégions-nous?
- quelles indications donnons-nous aux apprenants sur les aspects du processus d'apprentissage que nous considérons les plus importants?
- les domaines que nous étudions et évaluons sont-ils suffisamment importants et significatifs?
- l'apprentissage que nous proposons permet-il aux apprenants d'envisager le monde de manière différente?

Une évaluation adaptée aux objectifs

L'adaptation aux objectifs est un élément essentiel et indispensable de toute forme d'évaluation visant à améliorer le processus d'apprentissage. Pour nous assurer qu'une évaluation particulière est effectivement adaptée aux objectifs, nous devons nous poser les questions suivantes:

- les objectifs de formation sont-ils clairs, significatifs et pertinents du point de vue des apprenants?
- l'activité a-t-elle été conçue de manière à ce que les objectifs de formation puissent être atteints?

- l'activité présente-t-elle un intérêt et un défi pour tous les apprenants?
- l'activité permettra-t-elle à tous les apprenants de montrer ce qu'ils ont appris?
- l'activité prévoit-elle divers moyens (oral, écrit ou par le dessin, par exemple) permettant aux apprenants de montrer ce qu'ils ont appris?
- de quelles manières les acquis des apprenants seront-ils enregistrés?

Le statut de l'histoire des femmes et l'évaluation

La question de la relation entre apprentissage et évaluation est particulièrement pertinente dans le cas de l'histoire des femmes. Le statut d'un sujet d'étude est étroitement déterminé par son mode d'évaluation. Le sujet d'étude fait-il l'objet d'une évaluation? Pourquoi? Pourquoi pas? Quelles sont les formes de cette évaluation?

L'éducation personnelle et sociale, par exemple, est souvent considérée comme «moins importante» par les apprenants parce qu'elle ne fait l'objet d'aucune évaluation formelle. Il est donc important de savoir que si l'enseignement sur l'histoire des femmes ne fait jamais l'objet d'une évaluation formelle, les apprenants en tireront des conséquences quant à l'importance relative de cette histoire par rapport à l'«autre» histoire. Ce problème pourra être abordé de plusieurs façons:

- est-il possible d'inclure l'histoire des femmes dans le travail en vue d'une évaluation externe? ce travail pourrait prendre la forme d'un travail de recherche personnel faisant partie de l'évaluation;
- comment inclure certains aspects de l'histoire des femmes dans le programme actuel? le thème du totalitarisme en URSS et en Allemagne nazie est fréquemment choisi dans les programmes pour l'évaluation externe; comment s'assurer que ces sujets sont étudiés aussi bien du point de vue des femmes que de celui des hommes? quelles sont les différences et les similitudes entre leurs vécus respectifs?
- comment l'histoire des femmes peut-elle faire l'objet d'une évaluation interne plus formelle? peut-elle entrer en jeu dans l'évaluation-bilan des élèves? cela sera sans doute plus facile dans le cas des classes plus jeunes – sans examens.

Evaluation formelle/informelle

Nous devons garder à l'esprit, en tant qu'enseignants, le fait que nous formons en permanence des jugements sur l'ensemble des apprenants d'une classe. L'évaluation est un processus continu dont nous sommes plus ou moins conscients selon les moments. Il est donc important que nous tenions compte de nos éventuelles idées préconçues quant aux résultats relatifs de

différents groupes d'apprenants dans la classe. Nous pouvons avoir des partis pris/préjugés ayant pour effet de limiter nos attentes vis-à-vis de certains groupes, par exemple les filles. En tant qu'enseignants, nous devons nous poser les questions suivantes:

- quels types d'idées préconçues/préjugés avons-nous en tant qu'enseignants à propos des différents groupes d'apprenants?
- comment devenir plus conscients de notre attitude, et peut-être de notre partialité, en classe? nous pourrions, par exemple, demander à un «ami critique» d'observer un cours et de noter le nombre de fois où nous communiquons avec un groupe particulier d'apprenants; en quoi notre attitude (questions, discussion, temps accordé) vis-à-vis des garçons et des filles est-elle différente?
- en quoi le langage que nous employons reflète-t-il nos propres opinions et préjugés? comment éviter toute partialité liée à notre utilisation du langage? comment utiliser un «ami critique» pour observer notre utilisation du langage?

Autres modes d'évaluation: l'autoévaluation

L'autoévaluation constitue un autre mode potentiellement productif d'évaluation des résultats des apprenants. L'autoévaluation peut être un moyen important d'encourager l'ensemble des apprenants à mieux comprendre leurs objectifs, ainsi que la manière dont ils peuvent les atteindre et améliorer leurs résultats. Pour que l'autoévaluation soit possible en histoire, il faut que les apprenants comprennent aussi précisément que possible les buts et les objectifs du cours/de l'activité et qu'ils aient la possibilité de réfléchir à leurs résultats par rapport à ces objectifs. Il peut donc être souhaitable de communiquer ces objectifs aux apprenants. Ceux-ci pourront ainsi comprendre la raison d'être de l'activité et auront de meilleures chances de parvenir à des résultats tangibles en termes de connaissances, de compréhension et de compétences. Les apprenants seront aussi plus responsables de leur apprentissage et de leurs résultats, et mieux à même de s'approprier le processus d'apprentissage. Il est très important que nous pensions à tous les apprenants, quel que soit leur sexe, pour savoir s'ils reconnaissent et apprécient leurs propres résultats, savoir si les filles et les garçons s'autoévaluent selon les mêmes critères et de la même manière, s'il y a des différences dans ce qu'ils évaluent dans leur apprentissage et dans leurs objectifs.

Choisir et adapter

L'un des défis de cette pochette pédagogique est de pouvoir être utilisée de manière efficace dans des contextes divers. Le contexte joue un rôle déterminant dans le succès pratique d'une expérience particulière d'enseignement et d'apprentissage. Il n'est probablement pas possible/souhaitable de simplement «prélever» l'approche générale ou certaines activités spécifiques de la pochette sans réfléchir préalablement au contexte particulier qui est le vôtre. Par exemple, le succès d'une activité impliquant un travail en équipes dépendra du degré de familiarité des enseignants et des élèves avec ce type de travail, de l'environnement dans lequel il a lieu et des outils pédagogiques disponibles. Cela ne veut pas dire que les enseignants et les élèves ne devraient pas prendre de risques avec la pochette pédagogique en s'en servant pour introduire certaines innovations en classe. Toutefois, il est nécessaire de réfléchir à la manière dont la pochette et certaines des activités qu'elle contient peuvent/devraient être choisies et adaptées à chaque circonstance particulière.

Pour effectuer un choix à partir de la pochette

Pour sélectionner certains aspects de la pochette et certaines de ses activités, prenez en compte les éléments suivants:

- quels types de compétences (connaissances, confiance en soi, engagement personnel) sont requis de l'enseignant?
- quels types d'outils pédagogiques sont nécessaires?
- quelles aptitudes (travail personnel, travail en équipe, exposé oral) sont requises des apprenants?
- quel type d'approche du travail en classe sera le mieux adapté? par exemple une approche centrée sur l'apprenant, une approche centrée sur l'enseignant ou une approche didactique?
- le contexte général de l'école, notamment ses pratiques et politiques pédagogiques, est-il favorable à l'approche que vous pourriez suivre dans les cours d'histoire?

Pour adapter la pochette à des élèves plus âgés

Pour adapter certains aspects de la pochette et certaines de ses activités à des élèves plus âgés, prenez en compte les éléments suivants:

- donnez moins d'indications et proposez des tâches moins structurées;
- traitez un plus grand nombre de questions de manière plus approfondie;
- identifiez les relations et les liens entre différents domaines d'étude; comparez, par exemple, les tendances locales, nationales et internationales;

- encouragez une réflexion plus indépendante;
- donnez aux apprenants la possibilité de mener leur propre travail de recherche;
- utilisez un éventail plus varié et plus complexe de sources historiques;
- soyez plus exigeant en ce qui concerne l'aptitude à sélectionner et à mettre en relation les données tirées des sources;
- encouragez les apprenants à faire preuve d'un plus grand esprit critique;
- encouragez les apprenants à se former un point de vue personnel et argumenté au sujet de l'importance relative d'une figure, d'un développement ou d'un événement historiques.

Pour adapter la pochette à des élèves plus jeunes

Pour adapter certains aspects de la pochette et certaines de ses activités à des élèves plus jeunes, prenez en compte les éléments suivants:

- donnez plus d'indications et proposez des tâches plus structurées en balisant, par exemple, le travail de recherche des élèves de manière beaucoup plus précise;
- insistez plus sur les illustrations/exemples concrets et moins sur les notions abstraites;
- insistez plus sur les similitudes et les différences, et moins sur le changement et la continuité;
- utilisez des sources historiques moins nombreuses et moins complexes; soutenez le travail de lecture et d'écriture des élèves à l'aide de textes enregistrés, de textes choisis et d'un glossaire des termes essentiels.

L'historiographie des femmes au 20^e siècle

Ce chapitre¹ représente une brève introduction à l'historiographie des femmes. Celle-ci a pour but de sensibiliser les enseignants à la manière dont leur approche de l'histoire des femmes s'inscrit dans un contexte plus général.

Dans un souci de clarté et de maniabilité, les informations ci-après sont présentées sous forme linéaire. Mais cela ne laisse pas entendre que l'histoire des femmes n'a cessé de progresser au fil du temps. En utilisant cette section, il faut se rappeler que la société n'évolue pas selon un rythme uniforme; que la continuité peut être aussi importante que le changement; que temps et «progrès» ne sont pas synonymes, c'est-à-dire que la vie ne «s'améliore» pas nécessairement avec le temps; qu'il y a certes des bonds en avant mais aussi des revirements, des contrecoups, des tensions, des contradictions.

Etapas

A la fin du 19^e siècle et au début du 20^e, les mouvements pour les droits des femmes, qui étaient alors axés essentiellement sur le droit de vote, ont été à l'origine d'un intérêt pour l'histoire des femmes.

A partir des années 30, on assiste au développement de l'histoire «sociale», un certain nombre d'historiens s'éloignant de l'étude de l'histoire des événements publics, politiques ou militaires pour s'intéresser à divers aspects de la vie des gens ordinaires, comme les questions de santé ou les mentalités. Ces historiens se souciaient des développements mettant en jeu la longue durée et ayant plus à voir avec la vie sociale, économique et intellectuelle qu'avec la vie publique ou politique. Leur travail, cependant, n'était pas axé sur la vie des femmes en tant que femmes: il ne s'agissait pas exclusivement d'une «histoire des femmes» mais d'une histoire des gens ordinaires incluant, entre autres, les femmes.

Pendant les années 60, certains historiens ont développé une «nouvelle histoire sociale». Celle-ci était étroitement liée aux mouvements pour les droits civiques apparus dans cette décennie et à la prise de conscience et à l'intérêt croissants pour la situation des minorités, et en particulier celle des femmes. Ce développement de la réflexion historique visait souvent explicitement à modifier les relations de pouvoir et les institutions politiques en faveur de ces minorités.

Les années 60 ont également vu le développement du mouvement féministe moderne qui avait pour objectif, entre autres, de chercher à mieux connaître le vécu spécifique des femmes du passé. C'est pourquoi, à partir des années 60,

1. Ce chapitre se fonde sur l'ouvrage *Women and gender in early modern Europe*, de Merry Wiener, Cambridge University Press, New York, 1993.

des historiennes féministes ont commencé, aux Etats-Unis et en Europe de l'Ouest, à étudier l'«histoire des femmes» et, à partir de la fin des années 70, les premières filières d'études sur les femmes (*women's studies*) ont été créées dans l'enseignement supérieur aux Etats-Unis puis en Angleterre. Cette approche de l'histoire des femmes ne s'enracinait plus alors exclusivement dans l'histoire sociale mais prenait en compte également l'histoire politique, militaire, économique, intellectuelle et culturelle.

Plus récemment, on s'est intéressé davantage à la diversité des femmes pour reconnaître leurs différences ethniques, socio-économiques, les différences de sexualité, d'âge et de religion, aussi bien que leurs points communs. On s'est également attaché à étudier «les différences socioculturelles entre les deux sexes» (études sur les différences entre les sexes – *gender studies*), ce type d'études venant s'ajouter ou se substituer aux études spécifiquement sur les femmes (*women's studies*).

Poser des questions importantes sur l'histoire des femmes

Cette section regroupe un ensemble de questions et de points de vue importants à propos de l'histoire des femmes. Les activités proposées dans la pochette pédagogique susciteront chez les apprenants une réflexion critique à partir de ces questions. Les principes énoncés ci-dessous ont guidé de manière plus ou moins implicite la conception de la pochette. Ils pourront toutefois être utiles comme éléments de discussion avec des apprenants plus âgés ou plus avancés:

- *tout changement historique affecte d'une manière ou d'une autre la vie des femmes.* Dans quelle mesure ce point de vue est-il vrai/faux? posez cette question à propos d'un changement historique intervenu dans votre société; par exemple, comment les progrès technologiques ont-ils modifié la vie «au foyer» à partir de 1950?
- *de quelle façon peut-on dire de tel ou tel développement historique particulier qu'il a affecté la vie des femmes d'une manière différente de celle des hommes?* posez cette question à propos de votre propre pays, par exemple en quoi le fascisme, le communisme, le capitalisme ont influencé différemment la vie des femmes et celle des hommes;
- *selon quel découpage votre histoire locale, nationale et internationale a-t-elle été structurée? quelles méthodes ont été utilisées pour mettre en forme l'histoire?* l'histoire européenne, par exemple, a été divisée en «périodes»: la «Renaissance», la «Réforme», «la naissance des Etats-nations», «l'ère industrielle» et «l'époque communiste»; quelle est la pertinence de ces périodes du point de vue de l'histoire des femmes? l'historienne Joan Kelly, par exemple, a posé la question: «Y a-t-il eu une Renaissance pour les femmes?»; quelles questions comparables pourraient être posées dans votre classe?
- *autour de quels autres moments ou développements historiques essentiels pourriez-vous organiser l'histoire des femmes?* l'éducation, la technologie, le contrôle des naissances ou la loi sur le divorce, la guerre et la paix...
- *quelles sont les principales différences entre les «études sur les femmes» (women's studies) et les «études sur les différences entre les sexes» (gender studies)?* la différence essentielle tient au type de questions posées sur le passé; l'histoire des femmes cherche à connaître le vécu des femmes du passé tandis que les études sur les différences entre les sexes cherchent à préciser les relations entre hommes et femmes dans le passé; un aspect important de ces recherches concerne la réflexion sur la construction sociale de l'identité sexuelle au moyen du langage, de

croyances ou de valeurs, et sur ce que cette construction peut nous apprendre des relations de pouvoir tant dans les sociétés du passé que dans les sociétés contemporaines;

- *qu'est-ce que l'étude du langage de l'histoire peut nous apprendre sur le pouvoir et les différences entre les sexes? pensez par exemple à des mots comme «royaume» ou «histoire»; pouvez-vous trouver dans votre langue des exemples de «termes historiques connotés du point de vue de la différence entre les sexes»?*
- *quels défis pose la volonté de connaître la vie des femmes? quels types de sources pouvons-nous utiliser pour connaître la vie des femmes? quel type d'informations ces différents types de sources pourront nous révéler?*
- *quels sont les dangers inhérents à une approche de l'histoire des femmes axée uniquement sur leur vie privée ou familiale? quelles questions poser pour atténuer ces dangers? les études sur les différences entre les sexes peuvent apporter une contribution intéressante dans ce domaine; en s'interrogeant sur les différences de vie entre les hommes et les femmes, elles attirent notre attention sur l'origine et les modalités de ces différences. Il est essentiel de garder présent à l'esprit le fait que la différence entre les sexes a été pensée et vécue de manières diverses selon les époques et les régions;*
- *à quelles époques et où les conceptions de la différence entre les sexes ont-elles joué un rôle plus important dans le vécu des femmes? et à quelles époques et où ce rôle a-t-il été moins important?*
- *quelles sont les différences entre les femmes qui ont joué un rôle déterminant dans leur histoire? par exemple l'appartenance ethnique, la classe, l'état civil, le nombre d'enfants, l'accès aux soins en matière de santé, le mode de vie rural ou urbain;*
- *si vous étiez une femme vivant en ville dans une très grande pauvreté pendant la période de l'industrialisation, quel élément serait le plus déterminant dans votre vie: votre sexe ou la classe sociale à laquelle vous appartenez?*

II. L'HISTOIRE DES FEMMES AU 20^e SIÈCLE

Les femmes au 20^e siècle: forces, changements et événements

Introduction

Cette section offre un aperçu des principaux thèmes, changements et événements que l'on peut aborder pour enseigner l'histoire des femmes en Europe au 20^e siècle. Les documents pédagogiques proposés s'organisent en cinq volets thématiques: travail, vie familiale, vie politique, vie culturelle et guerre/conflits.

Enseigner l'histoire des femmes pose d'emblée un sérieux problème: comment trouver un fil conducteur garant d'une certaine cohérence? Le seul intitulé «histoire des femmes» apparaît insatisfaisant car il risque d'entraîner un manque de rigueur ou de sérieux dans l'apprentissage. En proposant ici cinq volets thématiques, nous espérons que l'enseignant pourra voir un fil ou un chemin à suivre dans l'histoire complexe et variée des femmes au 20^e siècle.

Une autre manière d'assurer une cohérence est d'articuler l'histoire des femmes autour de cette question fondamentale: par quels moyens les femmes ont-elles acquis un plus grand contrôle sur leur vie au cours du 20^e siècle? Ainsi les élèves percevront-ils clairement l'objectif de l'enseignement. Bon nombre des questions citées ci-après sont liées à cette question clé.

Cette partie entend offrir une grande souplesse sans pour autant nuire à la précision et à la clarté de présentation des principaux thèmes. Pour pouvoir fonctionner dans les différents pays d'Europe, les thèmes sont proposés sous forme de questions plutôt que d'énoncés, et aucune date n'est mentionnée. Les enseignants peuvent donc choisir les points en rapport avec leur contexte spécifique. Toutes les questions ne concerneront sans doute pas toutes les régions d'Europe et, par conséquent, certaines devront être adaptées en fonction des besoins locaux.

Ainsi, la section sur «Les femmes et le travail» couvre les questions fondamentales (égalité des salaires, éducation des enfants, conditions de travail, égalité des chances professionnelles, législation, impact de l'industrialisation et de la technologie, nature du travail des femmes) susceptibles de concerner

tous les pays européens, mais pas nécessairement durant la même période ou de la même manière.

La plupart des thèmes proposés s'accompagnent d'activités/approches adaptables et exploitables par chaque enseignant.

La relation existant entre chacun des cinq thèmes (travail, famille, politique, culture et guerre) est primordiale. En effet, pour bien appréhender les rôles et les expériences des femmes, il importe de distinguer les liens qui unissent les différents domaines de la vie.

Prenons en exemple le thème du travail. Ce thème couvre le monde du travail rémunéré, c'est-à-dire effectué hors du foyer. Or, les problèmes spécifiques au travail et le rôle de la femme dans la société ne peuvent se comprendre pleinement que dans le contexte des questions familiales. Ainsi, des points tels que le travail ménager effectué à la maison et les attitudes vis-à-vis des salaires familiaux expliquent souvent pourquoi l'égalité des salaires n'est pas une réalité partout en Europe. De la même façon, le manque de représentation politique des femmes dans maints pays européens ne peut vraiment se comprendre qu'à travers d'autres domaines de la vie des femmes – type d'éducation, modèles culturels, vie familiale, etc.

Autre point important: explorer les liens tissés à travers l'Europe par l'histoire des femmes. Pour étudier cette dimension européenne, les questions proposées dans la section ci-après offrent de nombreuses possibilités. Par exemple, si l'on s'intéresse au droit de vote, la dimension européenne peut être abordée à l'aide des questions suivantes:

- quelles sont les similitudes et différences concernant les dates où les femmes ont obtenu le droit de vote en Europe?
- en comparant ces dates, peut-on dégager des tendances ou des questions majeures?
- comment le suffrage des femmes obtenu dans un pays a-t-il contribué au suffrage des femmes dans un autre pays?
- quelles sont les similitudes et différences concernant l'opposition au suffrage des femmes en Europe?
- quelles sont les similitudes et différences concernant les attitudes à l'égard des femmes en Europe?
- comment expliquer ces similitudes et ces différences?

L'activité «Femmes et systèmes politiques» (fascisme, communisme et capitalisme) en Europe montre comment on peut lier ces expériences. Cette approche pourra s'appliquer à d'autres domaines (maternité, propagande et endoctrinement, éducation, égalité au travail, contribution à l'effort de guerre, représentation politique, etc.).

Les liens existant entre l'Europe et le reste du monde peuvent aussi faire l'objet d'une analyse. Par exemple, comment le mouvement de libération de la femme en Amérique a-t-il influencé l'émancipation des femmes en Europe? En quoi les changements survenus dans les pays islamiques ont-ils influencé les attitudes européennes à l'égard des femmes?

L'histoire des femmes au 20^e siècle : cinq séries de questions

1. Le travail (vie économique, production, éducation, formation, etc.)

Quelles ont été/sont les conséquences de l'industrialisation sur la vie des femmes?

Comment l'industrialisation a-t-elle changé la nature ou le type de travail effectué par les femmes?

Quel type de travail était effectué par les femmes dans la société pré-industrielle?

Ce travail s'effectuait-il à la maison ou en dehors?

Dans quelle mesure le travail était-il strictement réservé à une main-d'œuvre «féminine» ou «masculine» à l'ère préindustrielle?

Quelle est/a été la contribution des femmes à l'industrialisation?

A cette époque, les femmes avaient-elles une double charge de travail (à la maison et au travail)?

A quoi ressemblaient les conditions de travail des femmes à cette époque?

Le travail des femmes a-t-il été limité par la législation pendant l'industrialisation et, si oui, de quelle manière?

Quel a été l'impact de l'industrialisation sur les femmes provenant de différentes classes socio-économiques (ouvrières, classes moyennes, couches supérieures de la société)?

Et provenant de différentes régions (rurales/urbaines)?

Comment les comportements, croyances et valeurs concernant les femmes ont-ils été renforcés par leur éducation et comment celle-ci les a-t-elle reflétés?

Au cours du 20^e siècle, les filles ont-elles toujours eu accès à l'éducation?

Les filles avaient-elles accès aux mêmes programmes que les garçons?

En cas de différences, qu'est-ce que cela révèle sur les comportements vis-à-vis du rôle des femmes?

Comment l'éducation a-t-elle été organisée pour les filles et les femmes?

Si les filles et les garçons ont été séparés pour ce qui est de l'éducation, celle-ci était-elle de la même qualité pour les deux groupes?

Les filles ont-elles eu accès aux mêmes qualifications que les garçons?

Si tel n'a pas été le cas, quelles ont été les conséquences à court et long termes pour les filles et les femmes?

A différentes époques du 20^e siècle, les filles et les garçons ont-ils obtenu, en matière d'éducation, les mêmes résultats?

A l'heure actuelle, les établissements scolaires suivent-ils, ou non, des politiques d'égalité des chances? Pour quelles raisons?

Quelle est l'efficacité de ces politiques?

Quels sont les enjeux d'aujourd'hui concernant l'éducation des filles et des femmes?

Les femmes ont-elle pu avoir accès à la même éducation universitaire et professionnelle que les hommes?

Quels changements l'enseignement supérieur a-t-il connus?

Qu'ont entraîné l'inégalité d'accès et les changements?

Où et pourquoi, aujourd'hui encore, les femmes se voient-elles refuser l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur?

Quelles en sont les conséquences?

Au travail, les femmes ont-elles les mêmes possibilités de formation que les hommes?

Lorsqu'il existait des obstacles à la formation des femmes dans le cadre du travail, quelles en ont été les conséquences?

Existe-t-il ou a-t-on adopté une législation pour la protection ou la promotion de l'accès des femmes à la formation dans le travail?

Quelle a été la nature du travail «féminin»? Quel type de travail a été considéré comme traditionnellement «féminin»?

Thèmes d'étude:

- le rôle de dispensatrice de soins, par exemple les postes d'infirmière;
- le rôle de femme au foyer, par exemple la cuisine, le ménage;
- le travail dans l'industrie légère/lourde;
- les fonctions administratives/de soutien logistique.

Les femmes ont-elles été plus ou moins à même d'occuper des emplois qualifiés, ou au contraire non qualifiés?

Dans quelle mesure ces rôles ont-ils été déterminés par des comportements sociaux et/ou la législation?

Que nous apprend la nature du travail des femmes sur les comportements, valeurs et croyances à propos des femmes?

Le travail des femmes a-t-il eu plutôt tendance à être temporaire ou à temps partiel?

Quelles conséquences cela a-t-il eu sur la capacité des femmes à s'organiser dans leur travail pour atteindre des objectifs spécifiques, par exemple l'égalité du salaire, de meilleures conditions?

Quels sont les changements intervenus dans la nature du travail des femmes au cours du 20^e siècle?

Quels ont été les points clés ou les périodes de changement rapide?

Qu'est-ce qui a causé ces changements?

Quelles en ont été les conséquences?

Quels sont les principaux enjeux de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes?

Les femmes sont-elles autant payées que les hommes? Cela a-t-il toujours été le cas?

Quelle a été ou est l'attitude de l'Etat et de la société face à l'égalité des salaires?

Lorsque l'égalité des salaires n'existe pas, pourquoi?

Quels ont été ou sont les obstacles à cette égalité (comportements, nature du travail – temporaire, à temps partiel, peu valorisant –, éducation, formation)?

Des «rôles séparés» ont-ils été synonymes de «rôles égaux»?

Les femmes ont-elles, autant que les hommes, accès à la réussite?

Quels sont les obstacles à la réussite (par exemple travail temporaire, à temps partiel ou peu valorisant, éducation, formation)?

2. La famille: maternité, reproduction, consumérisme

Quel a été ou est l'impact de l'industrialisation sur la vie de famille?

Comment les fonctions de la famille ont-elles changé avant et après l'industrialisation?

Quel a été l'impact de ces changements sur les rôles et expériences des femmes?

Quel a été l'impact des évolutions dans les rôles et responsabilités de la famille sur le pouvoir social et économique des femmes?

Comment les changements dans les fonctions et relations familiales se sont-ils reflétés et ont-ils été renforcés par les changements dans le foyer, notamment la séparation entre «territoires» masculin et féminin?

Quels rôles et responsabilités les femmes ont-elles assumés au sein de la famille?

Ont-elles joué les rôles de mères, employées de maison, par exemple pour garder les enfants, faire le ménage, gérer le budget?

Quelles ont été les causes et les conséquences des changements ou absences de changement?

Quels ont été les comportements de la société à l'égard de la maternité?

Quelles formes de contrôle social (religion, média, éducation) ont renforcé et/ou reflété le rôle de la mère dans la famille?

Quelles structures (accueil des enfants, centres de soins de santé) ont été mises en place pour aider les mères de famille?

De quelle valeur a-t-on investi les rôles et les responsabilités de la mère de famille au sein de la société élargie?

Quels changements et absences de changement sont intervenus dans ces comportements au cours du temps?

Quelles ont été les causes et les conséquences des éventuels changements ou absences de changement?

Dans quelle mesure, pourquoi et comment les pouvoirs publics sont-ils intervenus dans la vie de la famille?

Quel impact certaines périodes politiques particulières (le thatcherisme au Royaume-Uni, le stalinisme en Union soviétique, la réunification allemande) ont-elles eu sur la vie de la famille en général et sur celle des femmes en particulier?

A quels moments et pourquoi l'Etat a-t-il orienté sa propagande vers la famille?

Quel impact l'existence ou l'absence d'un Etat-providence a-t-il eu sur la famille?

Quels changements ont affecté le mariage au cours du 20^e siècle et quel en a été l'impact sur la vie des femmes?

Dans quelle mesure les femmes ont-elles eu le choix pour ce qui est du mariage et d'autres relations importantes?

Quel a été la possibilité des femmes de divorcer?

Quel impact l'évolution législative en matière de mariage a-t-il eu sur les femmes?

Quels ont été les comportements à l'égard des femmes mariées, célibataires, veuves, divorcées et comment ces comportements ont-ils été véhiculés?

Comment le mariage a-t-il changé la position juridique et financière des femmes à divers moments du 20^e siècle?

Comment les attentes des femmes vis-à-vis du travail, de l'éducation, des voyages ont-elles changé après le mariage?

Quelle est la relation entre statut et position familiale (par exemple le cas des femmes mariées, célibataires, veuves, de l'aînée ou de la cadette dans une famille, de la fille, de la mère, de la grand-mère)?

Comment les rites de passage féminin, par exemple la puberté, sont-ils reconnus?

Dans quelle mesure les femmes ont-elles eu un contrôle sur leurs rôles et leurs expériences au sein de la famille?

Dans quelle mesure ce contrôle s'est-il accru tout au long du 20^e siècle?

Quel accès ont-elles eu à la contraception, à l'avortement, au logement, aux soins de santé, aux soins à l'enfance, à l'éducation, au bien-être?

Pourquoi le degré de contrôle a-t-il évolué dans le temps?

Comment, dans la société étendue, les femmes se sont-elles vues en tant que responsables de l'harmonie et du bonheur dans le foyer?

Quels types d'émotions les femmes ont-elles vécues en tant que pilier de la famille?

Quels types de conflits ont éclaté dans la famille?

Dans quelle mesure ont-ils permis à la société et à ses membres de fonctionner, ou ont-ils été source de dysfonctionnement?

Dans quelle mesure les femmes ont-elles pu exprimer le conflit de la vie de famille? Qu'est-ce qui en témoigne?

Quel a été l'impact de la culture de consommation sur les expériences des femmes dans la cellule familiale?

Dans quelle mesure les stratégies de publicité et de marketing ont-elles été orientées pour cibler les femmes plutôt que les hommes au sein de la famille?

Quelles attitudes, valeurs et opinions sur les femmes ces stratégies ont-elles reflétées ou renforcées?

Quel a été l'impact de l'évolution technologique sur les expériences des femmes dans la cellule familiale?

Quels bénéfices les femmes ont-elles éventuellement tirés de l'introduction des appareils ménagers dans les foyers?

Comment la technologie a-t-elle changé la nature de la vie de famille?

Quel a été l'impact de l'environnement bâti (architecture, aménagement des villes, services) sur les expériences vécues par les femmes dans la cellule familiale?

Quelle aide a-t-il apportée ou apporte-t-il pour la vie de famille?

Quelles contraintes a-t-il introduites ou représente-t-il dans ce domaine?

Qui dispose d'un pouvoir de contrôle sur l'environnement bâti?

Quels types de compétences les femmes ont-elles développés en tant que piliers de la famille?

Thèmes d'étude:

- l'organisation;
- la collaboration;
- la gestion;
- le pragmatisme;
- la flexibilité.

Dans quelle mesure ces compétences ont-elles été reconnues ou valorisées par l'ensemble de la société, y compris par les femmes elles-mêmes?

En quoi ces compétences sont-elles intéressantes pour une main-d'œuvre adaptable? Pour les besoins du 21^e siècle?

3. La vie politique: droit de vote, politique locale ou nationale, représentation, droits et responsabilités, activisme

Quand les femmes ont-elles obtenu le droit de vote et ont-elles été en mesure de voter?

Pourquoi le mouvement des suffragettes a-t-il pris de l'ampleur dans toute l'Europe autour des années 1918-1920?

Pourquoi est-il apparu plus tardivement dans certaines parties de notre continent?

Comment le droit de vote a-t-il été obtenu?

Pourquoi le droit de vote pour les femmes s'est-il heurté à une résistance ou à une opposition?

Que révélait cette opposition sur les comportements à l'égard des femmes?

Quels étaient les objectifs et les méthodes des militants en faveur du droit de vote pour les femmes?

Dans quelle mesure des femmes de différentes classes sociales et de différents groupes ethniques se sont-elles unies pour lutter en faveur du droit de vote et d'autres droits politiques?

Quel impact à long terme l'activisme politique des femmes en faveur du droit de vote a-t-il eu sur d'autres actions politiques du 20^e siècle?

Dans quelle mesure le droit de vote a-t-il fait une différence dans la vie des femmes à court terme?

Combien de femmes ont exercé ou exercent une fonction de représentation au sein du gouvernement de leur pays?

Quels sont les obstacles à la représentation féminine ou les défis qu'elle pose, notamment en termes de comportements et de valeurs, de législation et d'éducation?

Quelles grandes figures féminines ont obtenu un pouvoir politique au niveau national?

Quelle a été leur contribution à la vie de leur pays?

Quelle a été leur contribution à la vie des femmes?

Comment différents systèmes politiques ont-ils influé sur la vie des femmes, par exemple le fascisme, le libéralisme, la démocratie, le communisme ou le socialisme?

Comment ces systèmes se sont-ils ou non efforcés de contrôler la vie des femmes?

Concernant les femmes, quels étaient leurs objectifs et les méthodes employées?

Quelles ont été les grandes figures politiques féminines?

Quels ont été leurs résultats à la fois pour ce qui est de la vie des femmes et pour la société dans son ensemble?

A quels défis ou obstacles particuliers ont-elles été confrontées? Comment les ont-elles surmontés?

Dans quelle mesure se sont-elles identifiées à des questions «féminines»?

Quels portraits les médias, y compris les satiristes, ont-ils donnés des femmes de pouvoir?

Que révèlent ces portraits sur les comportements, valeurs et croyances par rapport au rôle des femmes?

Quel impact les femmes ont-elles eu sur la politique locale, notamment les actions dans la communauté (coopératives, approvisionnement alimentaire, éducation, loisirs, services)?

Pendant les périodes de crises politiques ou de résistance, quel rôle particulier les femmes ont-elles assumé?

Quel a été l'impact du mouvement de libération de la femme sur la vie des femmes?

Quels buts poursuivait-il? Sur quels domaines se concentrait-il (infrastructures d'accueil des enfants, avortement, contraception, éducation)?

Quelles étaient les méthodes?

Quelle a été l'histoire spécifique du mouvement dans les différents pays?

Quelles influences internationales ont affecté ses méthodes, ses buts et ses résultats?

Quelle législation spécifique la campagne a-t-elle fait adopter ou visait-elle?

Quelle catégorie de femmes a milité ou milite pour la libération de la femme, pour ce qui est de:

- l'appartenance ethnique;
- la classe sociale;
- le lieu de résidence (ville ou campagne);
- la région?

Quels autres mouvements ont eu un impact sur les droits de la femme?

Quels groupes de pression ou d'intérêt ont défendu les droits de la femme?

Quelle a été ou est la relation entre droits politiques, droits sociaux et droits économiques?

Pourquoi les droits politiques ont-ils été considérés comme un préalable nécessaire à l'obtention d'autres droits?

Quelle sont les différences entre le militantisme pour des droits politiques (droit de vote) et pour des droits sociaux (la liberté de voyager)?

Quels sont les avantages et les limites des droits politiques?

Comment une législation différente a-t-elle influé sur la vie des femmes?

Il conviendrait d'examiner ce point sous les angles suivants:

- fiscalité;
- retraite;
- droits liés à la maternité;
- droits liés à la maladie.

Quels comportements à l'égard des femmes sous-tendent ces systèmes?

4. La vie culturelle: sexualité, image de la femme, expression personnelle, art, littérature, musique, religion et moralité

Quels ont été les changements dans l'image de la femme au 20^e siècle?

Quelles ont été, au fil du 20^e siècle, les différentes images de la femme «idéale»?

Comment ces images ont-elle changé au cours du temps?

De quelle manière ces images ont-elles perduré (continuité)?

Comment peut-on utiliser le contexte de l'époque pour expliquer ces similarités et ces différences?

Quelles images de la femme «idéale» ont été plus uniformes et restrictives?

Quelles images de la femme «idéale» ont montré de la variété et ont été plus ouvertes?

Quels modes différents et variés d'expression personnelle les femmes ont-elles utilisés?

Thèmes d'étude:

- la littérature;
- la musique;
- l'art;
- le théâtre et le cinéma.

A ces périodes, comment différentes femmes ont-elles réagi?

Comment les femmes ont-elles utilisé l'écriture, la peinture, le théâtre comme moyen de résistance?

Dans quelle mesure l'image de la femme a-t-elle été fonction de l'appartenance de classe?

Quelles ont été les différences dans la manière dont des femmes issues de différentes classes sociales se sont exprimées?

Dans quelle mesure l'image de la femme a-t-elle été spécifique à l'appartenance à un groupe ethnique?

Qu'est-ce que la littérature de fiction peut nous apprendre sur la vie des femmes?

Quels types d'héroïnes et d'anti-héroïnes les romans et poèmes du 20^e siècle nous présentent-ils?

Comment le thème de la littérature «féminine» diffère d'autres genres littéraires?

Qu'est-ce que l'intrigue révèle sur un comportement et des sentiments socialement acceptables et inacceptables?

Quelle sorte de moralité la littérature nous dépeint-elle pour les femmes?

Existe-t-il des différences significatives entre littérature populaire et littérature classique?

Que peuvent nous apprendre les pièces de théâtre et les films sur la vie des femmes?

Quelles sortes d'héroïnes et d'anti-héroïnes nous sont présentées dans le théâtre et le cinéma du 20^e siècle?

Qu'est-ce que l'intrigue révèle sur un comportement et des sentiments socialement acceptables et inacceptables?

Quelle sorte de moralité nous montrent-ils pour les femmes?

Existe-t-il des différences significatives entre théâtre et cinéma populaires et classiques?

Qu'est-ce que la musique peut nous apprendre sur la vie des femmes?

Comment les femmes ont-elles utilisé la musique (y compris populaire) comme moyen d'expression personnelle?

Qu'est-ce que l'art (peinture et sculpture) peut nous apprendre sur la vie des femmes?

Quel portrait de la femme la peinture et la sculpture nous donnent-elles?

Comment les femmes ont-elles utilisé l'art comme expression personnelle?

Quels sont les sujets traités par les femmes artistes?

Qu'est-ce que les médias peuvent nous apprendre sur les comportements, valeurs et croyances concernant les femmes au 20^e siècle?

Comment les femmes sont-elles présentées dans les grands titres, articles, ou images?

Quel est le degré de «visibilité» des femmes dans les médias d'hier et d'aujourd'hui?

Quel est le thème des médias «féminins», y compris les magazines?

Quelles publicités ciblent les femmes?

Quelles images présentent-elles?

Quelles grandes figures féminines dans le monde de l'écriture, de la philosophie, des penseurs et des artistes ont changé le cours des choses dans la manière dont les femmes se voient?

Quelles croyances ont-elles exprimées concernant les femmes?

Comment des idées telles que l'indépendance, le féminisme, la féminité, la sexualité, etc., ont-elles été interprétées?

Comment ces interprétations ont-elles évolué dans le temps et pourquoi?

Quel a été l'impact des croyances religieuses sur la vie des femmes?

Quelles positions sur la nature de la femme les institutions religieuses ont-elles défendues?

Quelles positions ont-elles soutenues sur la moralité?

Quels changements ces idées ont-elles connus au cours du 20^e siècle?

A quels moments et pour quelles raisons des femmes et groupes de femmes particuliers sont-ils entrés en conflit avec des groupes religieux ou de moralité?

Comment les changements dans l'image du corps ont-ils symbolisé des changements de comportements, de croyances et de valeurs sur le fait d'être une femme?

Comment les changements dans la mode ont-ils reflété et renforcé les changements dans la manière dont les femmes se voient et s'expriment?

5. Les temps de guerre et de conflit: contributions spécifiques des femmes, résistance, survie, Holocauste, guerre et travail, guerre et famille

Quel rôle particulier les femmes ont-elles joué durant les guerres et conflits (première et seconde guerres mondiales, et guerres civiles)?

Quel type de travail les femmes ont-elles assumé: des emplois traditionnellement «masculins», par exemple dans l'industrie lourde; des emplois de guerre, par exemple d'infirmières; ont-elles travaillé pour des fabriques de munitions?

Dans quelle mesure ce travail était-il représentatif ou non du travail des femmes en temps de paix?

Des structures d'aide ont-elles été mises en place, par exemple des garderies pour les enfants, des centres de soins de santé, des structures d'approvisionnement alimentaire, une législation adaptée (protection sur le lieu de travail)?

Quel sort ces structures ont-elles connu après la guerre ou le conflit?

Dans quelle mesure la contribution des femmes à l'effort de guerre national a-t-elle été cruciale?

Quelle impact la guerre a-t-elle eu sur la vie de famille?

Les mères de famille et leurs enfants ont-ils été séparés pendant la guerre?

L'Etat est-il beaucoup intervenu, ou moins, dans la vie de la famille en temps de guerre ou de conflit?

Quel en a été l'impact sur le rôle et le comportement envers les femmes?

Les femmes ont-elles assumé du travail en temps de guerre en plus de leurs responsabilités familiales?

Comment les femmes ont-elles fait face à la «double charge» du travail et de leur famille en temps de guerre ou de conflit?

Comment les femmes ont-elles résolu des dilemmes moraux en temps de guerre, par exemple l'évacuation, l'approvisionnement et la distribution de vivres?

Les femmes ont-elles assumé des responsabilités concernant des domaines «cachés» tels que le bien-être moral de leur communauté, l'éducation des enfants?

Quelle a été l'attitude des pouvoirs publics à l'égard du rôle des femmes en temps de guerre?

Une législation a-t-elle été adoptée, par exemple sur la conscription?

Ont-ils recouru à la propagande? Comment? Pourquoi?

Quelles croyances, attitudes et valeurs cela révèle-t-il à l'égard des femmes?

Quelle a été la contribution spécifique des femmes au cours de périodes d'occupation ou de résistance?

Quelles ont été les souffrances des femmes et des enfants pendant la guerre (viol, détresse, séparation, etc.)?

Quelles ont été les souffrances des femmes et des enfants pendant une «guerre moderne» du fait du blitz, des bombardements, des sièges, etc.?

Quel a été l'impact de la guerre sur les femmes à court et à long termes?

Quelles similarités et différences, quels changements et permanence a-t-on pu observer dans le rôle et les expériences des femmes entre les guerres?

Quelles ont été les causes et les conséquences des changements?

Quelle a été l'expérience particulière des femmes durant l'Holocauste?

Pour quelles raisons des groupes particuliers de femmes ont été persécutés durant l'Holocauste?

Quelles ont été leurs souffrances?

Quels dilemmes sont apparus durant l'Holocauste, notamment dans les ghettos?

Quelles stratégies de survie ont été mises en œuvre à l'époque?

Comment les femmes ont-elles utilisé l'écriture, le dessin, etc., pour mieux supporter les souffrances?

Les femmes et le travail: principaux points¹

Cette partie aborde des questions concernant le travail, l'enseignement et la formation. Le lien avec la vie familiale est d'autant plus important qu'une grande partie du travail accompli par les femmes est «caché» et non rémunéré au sein de la famille. Pour beaucoup d'entre elles, la séparation entre «travail» et «famille» n'existe pas, situation qui s'est déjà produite dans le passé. A l'inverse, un grand nombre de femmes réalisent des travaux domestiques rémunérés (garde d'enfants, ménage, etc.) qui peuvent demeurer «invisibles». Seul un regard sur le travail des femmes dans le contexte de la vie familiale nous permet de bien comprendre la «double charge» (production en dehors du foyer/tâches domestiques et reproduction à l'intérieur du foyer) très souvent assumée par les femmes. En outre, c'est seulement en comprenant les rôles contradictoires tenus par bon nombre de femmes qu'il est possible d'appréhender et d'expliquer les réticences à l'égard de questions telles que l'égalité des salaires ou l'égalité des chances.

Le point de vue historique libéral et progressiste qui prévaut dans certains pays européens a alimenté ce mythe vivace: en termes de travail, les possibilités des femmes sont allées en augmentant au fil du siècle. En fait, dans la majorité des sociétés préindustrielles, femmes et hommes travaillaient côte à côte; la séparation entre «foyer» et «travail» était minime, voire nulle. Par conséquent, il n'est pas forcément judicieux de voir les réussites des femmes dans le monde du travail comme une évolution dans le temps. Mieux vaut comparer et confronter la nature du travail des femmes avant, pendant et après le processus d'industrialisation.

De la même façon, il convient de cerner et de reconnaître la contribution cruciale des femmes au processus d'industrialisation. Dans la Russie soviétique, quoique vitale, cette contribution est passée plus inaperçue que celle des hommes. Dans certains pays, l'industrialisation a favorisé l'introduction de lois censées «protéger» la femme mais qui, dans un même temps, l'empêchaient de travailler. En France, par exemple, la loi de 1892 interdisant aux femmes le travail de nuit passa pour une législation «protectrice». En réalité, elle servit aussi à protéger le travail des hommes puisque la législation fit perdre leur emploi à beaucoup de femmes.

1. Les documents de cette section – tout comme des sections suivantes sur la femme, la famille, la politique, la culture et la guerre – se fondent sur les ouvrages *A century of women: the history of women in Britain and the United States*, de Sheila Rowbotham, Penguin Books, Londres, 1999, et *Visibilité/invisibilité des femmes dans l'enseignement de l'histoire au 20^e siècle*, de l'historienne française Christine Bard, document inédit présenté lors du 83^e Séminaire de formation continue pour le personnel éducatif, organisé par le Conseil de l'Europe sur le thème de l'histoire des femmes au 20^e siècle (Donaueschingen, Allemagne, 1999).

C'est aussi pendant l'industrialisation qu'apparut, dans la plupart des pays européens, l'image «idéale» de la femme au foyer, attentive et dévouée. Cet idéal peut, en soi, conduire à des idées fausses et à des mythes sur le travail des femmes. Au tournant du siècle en Grande-Bretagne, plus d'un tiers de la population féminine occupait un emploi rémunéré malgré le stéréotype dominant de la femme au foyer. Au 20^e siècle en France, le nombre des femmes au travail n'est jamais tombé en dessous d'un tiers de la population féminine. Il convient donc de montrer la portée et la nature réelles du travail des femmes, ainsi que les attitudes, opinions et valeurs qui prévalent. Les deux sont souvent contradictoires. Ainsi, en Europe occidentale, durant le boom économique de l'après-guerre, les femmes étaient encouragées à réintégrer le foyer. A l'époque, maîtresse de maison, mère et épouse incarnaient la femme «idéale». Mais, parallèlement, la pénurie de main-d'œuvre suscita des campagnes pour attirer les femmes, y compris les femmes mariées, dans le monde du travail rémunéré. Les femmes faisaient donc l'objet d'une double propagande: pour aller au travail et pour rester au foyer.

La relation entre éducation et travail joue un rôle fondamental. Les systèmes éducatifs peuvent à la fois servir et mettre en question les opinions sur le travail et le sexe. En des temps et des lieux différents, les femmes ont été plus ou moins égales aux hommes en termes d'accès à l'enseignement. Cette égalité relative a pu et peut avoir sa contrepartie en donnant lieu à des différences au niveau des programmes scolaires – lorsque des disciplines différentes étaient/sont enseignées selon le sexe afin de répondre à une différence des qualités/besoins. Cela peut aussi entraîner une différence dans l'organisation scolaire en fonction du public (filles ou garçons) – par exemple ségrégation de l'enseignement selon le sexe. Dans ce dernier cas, il importe de vérifier si l'enseignement dispensé et les dispositions prévues sont les mêmes pour les filles et pour les garçons. L'accès à un même enseignement peut constituer un moyen important de donner aux femmes l'égalité des chances dans le travail. L'accès à la formation continue a souvent été refusé aux femmes, ce qui a eu des conséquences négatives sur leur capacité de réussite ou de promotion par rapport aux hommes.

Au seuil du 21^e siècle, on peut soutenir que les qualités qui s'imposeront dans le nouveau monde du travail – flexibilité, communication et coopération, par exemple – constituent des aptitudes que femmes et jeunes filles sont davantage encouragées à développer, au sein de la famille et dans la société en général, que les hommes. Ce fait peut expliquer les meilleures performances réalisées, dans certains pays européens, par les femmes à l'école, à l'université et, de plus en plus, au travail.

La nature du travail accompli à diverses époques est souvent très révélatrice des attitudes, opinions et valeurs que la société nourrit à l'égard de la femme.

Profondément enracinées et incontestées, elles reflètent l'opposition fondamentale entre la nature de la femme et celle de l'homme. Le travail des femmes s'est fréquemment cantonné dans les emplois domestiques, l'industrie «légère», le secteur social (infirmières, enseignantes...) et l'administration. Bien souvent, ce sont ces attitudes de la société qui ont fait obstacle au changement et dénié aux femmes l'égalité des chances dans le monde du travail.

Quelles femmes ont travaillé aux diverses époques? Autre question importante, qui révèle d'ailleurs de grandes variations selon la classe sociale, l'âge et le statut marital. Ainsi, certaines sociétés acceptaient bien le travail des femmes célibataires mais pas celui des femmes mariées. Il est donc essentiel d'essayer de cerner le principe qui sous-tend la pratique. Dans la majorité des sociétés, ce principe dit que la femme mariée est dépendante de l'homme et, de ce fait, ne doit pas avoir besoin de travailler après le mariage. Par ailleurs, en mettant en exergue les progrès accomplis par les femmes des classes moyennes dans le monde du travail, les historiens ont souvent négligé ou rendu «invisible» le travail des femmes issues de la classe ouvrière.

Ces attitudes aident à expliquer des problèmes tels que l'égalité des salaires. Pour bien des femmes en Europe, cette égalité n'est pas une réalité. Le principe qui aurait voulu que les droits politiques (obtention du vote) conduisent aux droits économiques (égalité des salaires et des chances) n'a pas été corroboré par l'histoire. Certains pays ont introduit une législation en faveur de l'égalité des salaires, mais les attitudes dominantes demeurent et font barrage à sa réalisation. Aussi une étude de l'égalité des salaires pourra-t-elle mettre en lumière la puissance des attitudes de la société par rapport aux limites de la législation.

A la base, le problème de l'égalité des salaires repose sur l'opinion que les femmes dépendent des hommes; auquel cas l'égalité des salaires ne se justifie pas. A l'heure actuelle, de nombreux responsables politiques s'opposent à l'égalité des salaires, et ce sous de multiples prétextes – par exemple elle coûterait trop cher aux entreprises et, donc, son application nuirait à l'ensemble de la société. Ces raisons pourront faire l'objet d'une analyse critique. Il faut inviter les élèves à examiner le problème sous plusieurs angles et à interroger l'apparente «logique» de l'argument avancé contre l'égalité des salaires. En s'aidant de l'activité «L'égalité dans le travail», les enseignants pourront prévoir des pratiques d'apprentissage efficaces autour de ces questions complexes.

Enfin, il est important d'identifier et d'analyser les facteurs qui transforment le monde du travail. Parmi les conquêtes réalisées par les femmes au travail, beaucoup résultent d'actions directes et de campagnes, et ce en dépit des obstacles rencontrés pour organiser une action politique et syndicale. Le tra-

vail des femmes est souvent à temps partiel, temporaire, flexible et de statut inférieur. Face à toutes ces conditions, les femmes ont d'autant plus de difficulté à constituer un groupe, à s'unir autour d'objectifs communs. En outre, les conquêtes dans le monde du travail faites tant par les femmes que pour les femmes devraient être une source d'inspiration et un motif de célébration.

Les femmes et la famille: principaux points

«Le rôle d'épouse, de mère et de maîtresse de maison est une norme sociale représentant le principal facteur qui façonne la vie des femmes.»

Christine Bard,
historienne

L'histoire des femmes au sein de la famille en tant qu'épouses, mères et maîtresses de maison a façonné la vie des femmes dans tous les domaines. Elle peut expliquer leur faible représentation parlementaire tout comme l'incapacité à obtenir au travail l'égalité des salaires et des chances avec les hommes. Dans l'histoire des femmes, c'est leur contribution à la société en général par le biais de la famille qui a été le plus négligée.

De même, c'est seulement en reconnaissant l'interdépendance des sphères privée et publique que l'on pourra saisir dans toutes ses dimensions la globalité de l'histoire des femmes. Pour éclairer ce problème, prenons, comme le fait l'historienne française Christine Bard, l'exemple de la maternité. La maternité a été considérée comme une expérience «féminine» et reléguée à la sphère «privée» de l'histoire. Pourtant, il n'est pas possible de pleinement appréhender l'histoire de la maternité sans analyser l'impact de la sphère «publique» – législation, politiques nationales de santé, politiques natalistes, programmes de stérilisation, etc. – sur la vie des femmes au sein de la famille. La maternité est vécue différemment selon le contexte politique dans lequel ont évolué les femmes. Ainsi, des systèmes politiques tels que le fascisme peuvent avoir sur la vie reproductive des femmes des conséquences radicales.

Pour comprendre la répartition du pouvoir au sein de la famille, il faut analyser la législation appliquée en matière de santé, de prestations sociales et de droits familiaux. Par exemple, dans certains pays européens, les femmes n'ont pas acquis l'égalité de responsabilité parentale avant les années 70. Des lois interdisaient aux femmes de posséder des comptes bancaires ou de travailler sans l'autorisation de leur mari. Par ailleurs, il est important d'observer les changements apportés par les lois et d'évaluer leur impact sur la vie des femmes à court ou à long terme. Ainsi, il se peut que les comportements qui, dans un premier temps, ont permis d'aboutir à cette législation n'aient pas réellement bougé après la mise en place des nouvelles lois. L'histoire de la législation relative au congé de maternité, à la retraite, à l'avortement, au divorce, à la responsabilité parentale, au viol dans le mariage, etc., peut être particulièrement révélatrice des attitudes qui prévalent à l'égard du rôle et du pouvoir relatif des femmes dans la société.

C'est au sein de la famille que les femmes ont sans doute le plus gravement subi la pression des modèles sociaux. A plusieurs reprises au cours des âges, la femme au foyer a été tenue responsable de la santé et de l'harmonie de la société dans son ensemble. L'incapacité à créer une vie de famille heureuse et harmonieuse peut provoquer chez les femmes des sentiments de culpabilité et d'échec. Aussi convient-il de reconnaître les éléments dysfonctionnels de la vie familiale et la charge de responsabilité qui pèse sur les femmes. Tout au long du 20^e siècle, la théorie psychologique concernant les rôles et les responsabilités de la femme envers ses enfants a souvent eu de profondes répercussions sur le comportement et les sentiments.

Il est important d'analyser d'un œil critique la société et de voir si et comment elle soutient le fonctionnement de la vie familiale. Cette démarche pourra conduire à l'observation du milieu local: dans quelle mesure les installations et équipements (loisirs, consommation, transport, santé et éducation) favorisent-ils la vie familiale? Dans quelle mesure les autorités assument-elles la responsabilité du fonctionnement de la vie familiale par le biais d'équipements sanitaires et sociaux? Ou, au contraire, dans quelle mesure le fonctionnement de la vie familiale est-il considéré comme relevant de la responsabilité personnelle des femmes?

Autre aspect devant faire l'objet d'une analyse critique: l'impact des progrès technologiques et de la société de consommation sur les femmes au sein de la famille. Certes, l'arrivée des appareils ménagers dans le foyer a transformé la vie domestique, mais elle n'a peut-être pas nécessairement réduit le temps consacré aux tâches ménagères. La culture de la société de consommation a engendré une publicité massive ciblant la «maîtresse de maison». L'analyse de ces publicités permettra d'apprécier les attitudes, les opinions et les valeurs liées aux femmes.

Dans l'ensemble, les médias constituent une source aussi riche qu'intéressante sur la vie familiale. La presse écrite peut servir à identifier la «panique morale» qui touche la vie familiale, à l'heure actuelle comme par le passé. Les élèves peuvent analyser cette «panique morale» pour apprécier jusqu'à quel point le comportement des femmes est tenu responsable des problèmes sociaux et culturels. De même pourra-t-on exploiter les programmes télévisuels qui abordent les questions familiales à travers des comédies de situation et des séries/feuilletons/téléfilms «mélo». Quels messages les intrigues et personnages transmettent-ils à la femme quant à ses rôles et ses responsabilités?

A prendre en compte également: la diversité des expériences vécues, selon la classe sociale, par les femmes au sein de la famille. Pour beaucoup de

femmes appartenant à la classe ouvrière, l'histoire du 20^e siècle se résume à une lutte de survie économique: dans ce cas les sources d'information sont plus difficiles à trouver. L'histoire orale pourra permettre de rétablir l'équilibre (voir l'activité «Trois générations de femmes»). Autre possibilité: utiliser les statistiques (taux de mortalité maternelle/infantile et indicateurs de pauvreté) pour faire des inférences sur ces femmes «invisibles».

Autre sujet d'étude: les succès remportés par les campagnes et les divers mouvements féministes qui ont contesté les attitudes «traditionnelles» envers la famille et favorisé les changements socio-économiques. En règle générale, ces campagnes ont privilégié des thèmes tels que contraception, avortement, éducation des enfants et fonction nourricière; autant d'aspects susceptibles d'apporter aux femmes dans la famille un plus grand degré de contrôle sur leur propre vie et, par là même, un plus grand degré d'indépendance. Beaucoup de ces campagnes se sont inspirées des objectifs et méthodes des suffragettes (mouvement pour le vote des femmes). En outre, dans bon nombre de pays européens, les femmes se sont montrées particulièrement actives au niveau local – mise en place de coopératives alimentaires, cuisines communales, cliniques de contraception et d'avortement.

Les femmes et la politique: principaux points

Ce chapitre porte un regard sur le caractère de la vie politique et sur son impact sur les femmes au 20^e siècle. Les questions abordées sont les suivantes: exclusion des droits politiques, causes/conséquences de l'exclusion mais aussi de l'intégration croissante, représentation politique, politique nationale/locale et activisme politique chez/pour les femmes.

Les élèves devront explorer la nature et la portée de l'exclusion des femmes des droits politiques, ainsi que la domination de la sphère politique «publique» par les hommes au cours du 20^e siècle. A étudier également les arguments avancés contre l'égalité des droits politiques pour les femmes. Sous ces arguments hostiles se cachaient (et se cachent toujours) des principes et préjugés puissants et souvent non controversés sur la «nature» des femmes par rapport à celle des hommes. Les élèves doivent aussi avoir la possibilité d'étudier les conséquences de cette exclusion sur la vie sociale, économique et culturelle des femmes.

Autres aspects à aborder: les changements importants qui ont affecté les droits politiques des femmes au cours du 20^e siècle (suffrage, par exemple), ainsi que les causes de ces changements – notamment les campagnes menées par les femmes elles-mêmes. Dans de nombreux pays européens, l'obtention du droit de vote par les femmes est parfois considéré par les historiens comme un «cadeau» ou une «récompense» pour le travail accompli pendant la guerre. Or, ce point de vue revient à effacer ou à minimiser l'activisme des suffragettes, sans compter qu'il continue à déresponsabiliser les femmes aujourd'hui. Il peut aussi entraîner une mauvaise compréhension de l'influence et de l'impact des suffragettes sur toutes les autres formes d'activisme politique au cours du 20^e siècle. Car il ne fait aucun doute que les méthodes et approches adoptées, à partir des années 60, par les mouvements plus vastes en faveur des droits civils ont été lancées par les suffragettes.

Cette activité est aussi l'occasion de comparer les droits des femmes en Europe. Le mouvement en faveur du suffrage féminin a pris de l'ampleur dans certains pays européens après la première guerre mondiale. On pourra examiner les causes de ce succès, ainsi que les obstacles au droit de vote dans certains de ces pays au cours de la première moitié du siècle. Similitudes et différences dans les attitudes adoptées en Europe à l'égard des droits politiques des femmes peuvent aussi faire l'objet d'une étude.

Autres points importants à discuter: l'incidence du suffrage, qui, dans la majorité des pays et tout au moins à court terme, est restée minime. En effet, la parité hommes-femmes dans les parlements nationaux n'est toujours pas acquise, et les droits politiques n'ont pas nécessairement débouché sur la conquête de droits économiques et sociaux. Pour expliquer cet échec, il faut

se pencher sur l'histoire de la famille, sur les représentations d'un «idéal» féminin dans les médias, etc. Les élèves devront essayer de cerner les raisons pour lesquelles le suffrage n'a pas abouti à une égalité de représentation parlementaire, et déterminer les obstacles qui ont freiné ou interdit l'égalité professionnelle et sociale. Par cette démarche, ils comprendront mieux la force de l'impact que les conceptions culturelles peuvent exercer sur la vie politique.

Il convient aussi de s'intéresser aux campagnes féministes menées dans de nombreux pays européens après les années 60. Les changements intervenus dans les droits politiques, loin d'être automatiques, ont résulté de l'action délibérée de groupes bien précis. Dans l'Europe occidentale de la dernière partie du siècle, les objectifs des féministes étaient axés sur la nécessité d'émanciper les femmes et de les libérer du carcan des mentalités et des normes traditionnelles. Ainsi, les féministes ont remis en cause la conception traditionnelle qui séparait sphère politique et sphère personnelle. De nombreuses féministes ont déclaré que le «personnel [est] politique», que des questions telles que sexualité, image du corps et autonomie personnelle restaient étroitement liées aux systèmes politiques. Il sera bon d'identifier les objectifs des mouvements féministes (éducation des enfants, avortement, contraception, etc.) ainsi que d'évaluer dans quelle mesure les femmes ont acquis un plus grand contrôle sur leur vie.

Il est également possible de faire une distinction entre l'activisme politique des femmes aux niveaux national et local. Souvent politiquement actives au sein des communautés locales, les femmes ont particulièrement œuvré pour faire évoluer des domaines tels que santé, éducation et vie sociale. Il convient de reconnaître l'unité des femmes en politique par-delà les différences de classe sociale, de religion et de groupe ethnique. Dans de nombreux pays, en effet, les suffragettes et les activistes féministes sont venues d'horizons sociaux, ethniques et religieux variés.

On pourra analyser l'impact des différents systèmes politiques sur la vie des femmes, par exemple en dégagant et en évaluant similitudes et différences entre les rôles et les responsabilités des femmes sous les régimes fasciste, communiste et capitaliste – différences dans la nature de l'éducation, de la propagande, de la maternité, etc. Cette démarche devrait permettre aux élèves de cerner la relation entre vie politique de la nation et vie personnelle de la femme.

Pour aborder le thème «femmes et politique», les enseignants prennent souvent en exemple l'action individuelle de femmes célèbres. Incontestablement, certaines ont largement contribué à l'émancipation féminine, mais elles peuvent être les exceptions qui confirment la règle et rendre encore plus «invisible» l'exclusion de la majorité des femmes de la vie politique. Sans oublier que les femmes célèbres n'ont pas toujours été favorables aux droits

féminins et que, souvent, elles ont soutenu des régimes qui prônaient la soumission des femmes. En procédant à un examen critique de ces femmes, on peut éclairer l'interaction entre les multiples identités qu'une femme pourrait avoir et privilégier. Les femmes n'agissent pas toujours en faveur de leur propre sexe mais, au contraire, pour des raisons d'identités ethniques, politiques et religieuses.

Les femmes et la vie culturelle: principaux points

Cette section aborde les problèmes liés à la vie culturelle des femmes, notamment l'impact des diverses formes de communication, les représentations de la femme dans la culture populaire et «intellectuelle», les moyens d'expression et l'influence des femmes sur la culture.

Au 20^e siècle, identité féminine et identité masculine ont l'une et l'autre considérablement évolué. Pour distinguer les changements survenus, on peut comparer diverses représentations de la femme au cours du siècle. Les élèves relèveront les périodes caractéristiques de changement et de continuité. Pour expliquer les changements, ils peuvent exploiter ce qu'ils ont appris sur d'autres aspects de la vie des femmes au 20^e siècle – évolution des droits politiques, évolution du statut économique, impact de la société de consommation, influence de la culture des jeunes, etc., sont autant de changements qui permettront d'expliquer les multiples représentations de la femme au 20^e siècle. Ainsi, l'évolution de l'image du corps (coiffure, habillement, cosmétique...) reflète et renforce l'évolution des opinions et valeurs sociales liées aux femmes.

Dans quelle mesure les images de la femme reflètent-elles et renforcent-elles le changement? En quoi ces représentations (dans les médias, par exemple) influent-elles sur le comportement des femmes? Quels sont les messages véhiculés par ces images et dans quelle mesure constituent-elles une forme de contrôle social?

Les élèves pourront analyser le point de vue offert sur les femmes (qui exerce un contrôle sur les images et quels types de femme choisissent-elles de montrer?), l'interprétation féministe de la femme-objet au 20^e siècle (dans quelle mesure les images font-elles réellement de la femme un objet?) et les racines historiques des images contemporaines (dans quelle mesure les représentations de la femme sont-elles affectées par l'image de la Madone et de la prostituée?).

«Invisibilité» ou «visibilité» des femmes par rapport aux hommes peuvent être étudiées. Par exemple les élèves peuvent analyser les médias pour identifier les différences quantitatives et qualitatives des représentations de la femme par rapport à celles de l'homme. Où apparaissent les représentations de la femme dans les médias? Quel est leur objectif et en quoi diffère-t-il de celui visé par les images de l'homme?

Les médias constituent une source d'information précieuse sur les attitudes morales vis-à-vis des femmes. Par exemple, quels sont les messages implicites ou explicites transmis par les médias concernant la mortalité? A cet égard, les comptes rendus d'affaires judiciaires (viol, avortement, prostitution, infanticide...) peuvent fournir des sources particulièrement riches sur les attitudes morales de la société vis-à-vis des femmes.

L'impact des convictions religieuses au sein de sociétés spécifiques peut être exploré en relation avec les femmes. En quoi l'éducation religieuse et la structure/pratique des institutions religieuses influent-elles sur les attitudes et les valeurs liées aux femmes? Existe-t-il des conflits ou tensions spécifiques entre croyances religieuses et attitudes à l'égard de la femme? Quelle est l'influence des groupes religieux sur la vie politique et familiale?

Les femmes se sont exprimées à travers divers moyens artistiques (littérature, peinture, musique et théâtre). Les élèves rechercheront les périodes durant lesquelles ces moyens ont été plus ou moins interdits (censure, attitudes sociales...). Comment certaines femmes ont-elles surmonté ces obstacles? Parfois, il peut apparaître difficile de trouver des exemples de femmes ayant réellement contribué à la vie culturelle en termes de littérature, de peinture ou de musique. Dans ce cas, il est important d'exploiter les autres connaissances (sur la nature de la vie politique ou familiale, par exemple) pour expliquer les raisons qui ont empêché les femmes d'agir dans ces domaines.

La littérature, les arts et le théâtre qui font des portraits de femmes pourraient être analysés pour rendre compte des attitudes sociales. Quels sont les types de femmes qui deviennent des héroïnes et des anti-héroïnes? Que révèle l'intrigue sur les attitudes envers les femmes? On remarquera que le comportement atypique, rebelle ou radical adopté par des personnages féminins dans les œuvres de fiction se voit souvent puni de mort ou d'ostracisme.

Femmes dont la contribution a marqué un tournant social: ce thème pourra s'inscrire dans une étude interdisciplinaire sur l'art, la science, la littérature, etc., selon le cas. Ainsi, l'œuvre picturale de femmes telles que Dorothy Hodgkin, lauréate du prix Nobel, peut à la fois illustrer et enrichir l'enseignement dispensé sur les femmes scientifiques célèbres, ainsi que renforcer les compétences d'interprétation.

L'impact de la révolution technologique au 20^e siècle sur la vie des femmes pourrait être un sujet d'investigation. Les élèves compareraient les changements survenus dans les modes de communication (radio, cinéma, télévision et Internet, par exemple), puis analyser leurs caractéristiques et leur incidence possible sur la vie des femmes. Ils pourront également évaluer l'influence que les représentations de la femme à la télévision (y compris dans la publicité) ont pu avoir sur la vie familiale. Par rapport à la radio, Internet permet, par exemple, de masquer le genre féminin-masculin. Il permet aussi aux femmes de travailler tout en restant à la maison. Comparativement aux autres formes de communication, quelles possibilités supplémentaires Internet offre-t-il aux femmes? Il est également possible d'analyser les dangers d'exclusion que représentent certaines formes de communication.

Les femmes et la guerre: principaux points

Les questions soulevées dans cette section se rapportent aux expériences vécues par les femmes en temps de conflits armés, qu'il s'agisse de guerres internationales, civiles ou de l'Holocauste. Ce point occupe une place essentielle dans l'histoire des femmes à plusieurs titres.

En tant que travailleuses, gardiennes du foyer, mères, amantes, les femmes sont profondément affectées par les conflits armés. En périodes de guerre, la présence des femmes en dehors du foyer s'est souvent révélée cruciale, car on avait besoin d'elles pour faire le travail jusqu'alors accompli par les hommes (dans l'industrie lourde, notamment), mais aussi pour assumer des tâches directement liées à la guerre (infirmierie et production des munitions, par exemple). Parallèlement, les femmes ont continué à jouer un rôle vital au foyer, leur double fonction nourricière et maternelle prenant souvent encore plus d'importance durant ces temps troublés. On voit donc que la «double charge» famille-travail peut encore s'alourdir en temps de conflits armés.

Beaucoup de manuels d'histoire qui traitent des guerres passent sous silence la participation capitale des femmes à l'effort de guerre et le caractère spécifique de leurs souffrances. En temps de conflits armés, d'une part les femmes assument souvent d'éminentes fonctions morales et matérielles, d'autre part elles sont particulièrement vulnérables à certains types de dangers. Ainsi les femmes font souvent office de gardiennes morales de toute la communauté en des périodes où la moralité se voit remise en cause. Par exemple, durant la seconde guerre mondiale, les femmes juives enseignaient à l'intérieur du ghetto de Varsovie, en Pologne, mais en même temps elles devaient se servir de leurs enfants pour des tâches illégales et dangereuses afin de se procurer de la nourriture. Aussi peut-on dire qu'en période de conflits armés le dilemme moral s'inscrit à maintes occasions dans la vie des femmes. A la même époque, en Grande-Bretagne, des mères durent se séparer de leurs enfants en les évacuant pour tenter de les protéger; de même que des familles juives envoyèrent leurs enfants en lieu sûr pendant la période nazie.

Quant à la vulnérabilité des femmes en temps de guerre, elle diffère de celle des hommes. Les femmes sont souvent violées, acte qui entend perpétrer une violence supplémentaire contre une nation ou un groupe ethnique pour en symboliser la conquête et la soumission. Depuis la première guerre mondiale, le viol des femmes par des soldats se produit impunément. Par ailleurs, ce sont presque toujours les femmes, en tant que filles et épouses, qui sont endeuillées par les guerres et les conflits.

Les guerres apportent souvent de grands changements dans la vie des femmes. Il arrive aussi que la guerre ouvre aux femmes des perspectives qui leur restaient fermées en temps de paix. Face au patriotisme suscité par la

guerre et à la nécessité de mobiliser des populations entières, les femmes peuvent adopter des types de comportement normalement réprouvés en temps de paix. Ainsi les périodes de guerre ont-elles souvent permis aux femmes de voyager, de travailler dans des industries traditionnellement «masculines», de diriger, d'organiser, etc. En résumé, les femmes jouissent parfois d'un plus grand degré d'indépendance en temps de guerre qu'en temps de paix.

En période de conflit armé, l'Etat intervient souvent beaucoup plus dans la vie familiale qu'en temps de paix. Cette situation se manifeste sous plusieurs formes. Parfois, comme en Grande-Bretagne durant la seconde guerre mondiale, c'est la conscription: les femmes sont appelées sous les drapeaux pour servir l'effort de guerre. Bien souvent, l'Etat ressent également l'urgente nécessité de protéger la génération suivante, ce qui peut entraîner des changements quant aux services sanitaires accordés aux enfants et aux mères.

Pour inciter les femmes à contribuer à l'effort de guerre, propagande et législation viennent souvent en renfort. Le volume de propagande visant les femmes montre bien la place cruciale qui est la leur en temps de guerre. Selon son caractère, la propagande peut efficacement modeler les attitudes, opinions et valeurs que la société en général entretient vis-à-vis de la femme. Les messages véhiculés sont souvent contradictoires: les femmes doivent être protégées, les femmes doivent se battre, les femmes peuvent faire des «travaux d'homme», etc.

Il conviendra donc d'évaluer l'impact de la guerre sur les femmes, à court et à long termes. De l'avis de nombreux historiens, les deux guerres mondiales ont contribué à l'obtention du droit de vote dans certains pays occidentaux, telle la France. Les expériences diverses acquises par les femmes durant la guerre dissipent souvent les mythes concernant ce qu'elles «peuvent» et «ne peuvent pas» faire; ce qui conduit parfois à modifier les comportements et jugements à l'égard des femmes, mais aussi leur perception d'elles-mêmes. Ces changements ne sont pas toujours aussi concrets que l'obtention du droit de vote. Ainsi, l'expérience gagnée en assumant des fonctions d'organisation et de direction (ou tout simplement en servant comme soldat) en temps de guerre peut apporter aux femmes une confiance que la vie en temps de paix leur a refusée.

III. ACTIVITÉS EN CLASSE

L'égalité dans le travail

Objectifs d'apprentissage

- apprécier l'importance de l'égalité des salaires pour les droits des femmes;
- comprendre les raisons avancées pour et contre l'égalité des salaires, hier comme aujourd'hui;
- trouver des informations pertinentes concernant l'égalité dans le travail;
- comprendre les problèmes particuliers qui ont affecté les femmes au travail.

Contexte

Les problèmes liés à l'égalité des salaires varieront à travers l'Europe, mais pour organiser un enseignement sur cette question les grands points suivants peuvent s'avérer utiles.

L'égalité des salaires conformément à la loi n'est pas atteinte dans tous les pays européens et, là où elle l'est, c'est souvent de fraîche date. Pour comprendre les raisons de cette situation existant dans le passé comme à l'heure actuelle, il importe de connaître les attitudes vis-à-vis du rôle des femmes dans la société. Si la femme est considérée comme dépendante du salaire de l'homme au sein de la famille, pourquoi donc devrait-elle obtenir un salaire égal à celui de l'homme?

La législation ne garantit pas que l'égalité des salaires sera une réalité pour toutes les femmes. Elle ne peut l'être que pour celles accomplissant le même travail que les hommes («à travail égal, salaire égal»). Mais au sein même du travail se rencontre fréquemment une ségrégation/division entre emplois «masculins» et «féminins».

L'égalité des salaires conformément à la loi ne résout pas le problème de la domination masculine, du statut supérieur et des emplois mieux rémunérés.

La législation sur l'égalité des salaires ne résout pas les problèmes que peuvent rencontrer les femmes qui reprennent le travail après s'être consacrées à l'éducation de leurs enfants. Leur expérience et leurs compétences de mère sont rarement reconnues ou gratifiées.

Les campagnes en faveur de l'égalité des salaires, y compris celles organisées par les mouvements féministes, doivent être étudiées. Leurs méthodes, objectifs et succès feront également l'objet d'une évaluation.

Les arguments avancés par certains gouvernements et hommes politiques contre l'égalité des salaires pour les femmes peuvent faire l'objet d'une analyse critique. Pour justifier cette opposition, beaucoup arguent du coût excessif et du préjudice causé à l'économie, y compris aux femmes; les entreprises feraient faillite et la société en général pâtirait de cette égalité. On pourra encourager les élèves à réfléchir à des contre-arguments qui montreraient comment l'égalité des salaires peut bénéficier à chacun.

Exploitation possible de l'activité: examiner pourquoi les femmes ont eu autant de mal à s'organiser pour obtenir de meilleures conditions de travail, une égalité des salaires et une égalité des chances. Il est souhaitable d'observer la législation et les attitudes – y compris préjugés et discrimination – qui ont empêché (et empêchent encore) les femmes d'obtenir l'égalité dans le travail. Sera également abordée la nature du travail des femmes – souvent mal rémunéré, à temps partiel, temporaire et isolé. Elle a souvent rendu plus difficile l'organisation syndicale, tandis que les préjugés masculins ont souvent donné lieu à une législation «protectrice» faisant barrage aux femmes actives.

Autres points à étudier concernant l'égalité dans le travail: égalité des chances et égalité dans la réussite (accès à la formation, à la spécialisation, à la promotion...).

Le réseau Internet constitue une source utile pour connaître les barèmes de salaire pratiqués en Europe et les débats actuellement menés au sein de l'Union européenne (voir annexe I).

Activité

Voici des arguments utilisés dans le débat sur l'égalité des salaires:

- les femmes ne doivent pas prétendre à l'égalité des salaires parce qu'elles ne sont pas le principal soutien de famille;
- les femmes doivent prétendre à l'égalité des salaires pour être financièrement indépendantes;
- l'indépendance financière est une condition importante d'égalité et de liberté;
- les femmes ne doivent pas prétendre à l'égalité des salaires, car leur temps de travail est souvent temporaire et interrompu par les responsabilités socioéducatives au sein de la famille;
- les compétences et l'expérience acquises par les femmes en tant que mères devraient être reconnues au travail;

- l'égalité des salaires coûte trop cher et provoquerait la faillite des entreprises;
- l'égalité des salaires est mauvaise pour la société;
- l'égalité des salaires est bonne pour tout le monde.

Avec quelles déclarations êtes-vous d'accord?

Avec quelles déclarations n'êtes-vous pas d'accord? Expliquez deux de vos choix.

Construisez une argumentation logique en faveur de l'égalité des salaires pour les femmes.

Quels sont les défis que pourraient avoir à relever les jeunes femmes qui entreront dans le monde du travail en l'an 2000?

Un défi à l'histoire

Objectifs d'apprentissage

- analyser de manière critique les programmes et outils pédagogiques en histoire pour mettre en évidence les idées et attitudes de notre société au sujet du rôle et du statut des femmes;
- réfléchir de manière critique à notre formation en histoire et la remettre en cause;
- comprendre que l'histoire est écrite par des individus qui choisissent de poser certaines questions et de répondre à ces questions sur la base de faits choisis;
- prendre conscience du fait qu'il est possible de poser des questions différentes et de sélectionner des faits différents pour y répondre;
- comprendre que notre programme scolaire n'est ni «fortuit» ni «inéluçtable», mais qu'il est le produit d'un travail d'élaboration par l'Etat/l'école/l'enseignant/les éditeurs.

Ressources: programmes scolaires d'histoire, programmes de l'enseignement supérieur, outils pédagogiques scolaires en histoire

Activité 1: réfléchir de manière critique au programme scolaire

On pourrait poser les questions suivantes:

- comment le programme d'histoire est-il structuré? par thèmes/périodes/ Etats-nations/autre méthode?
- où l'«histoire des femmes» apparaît-elle? existe-t-il des sujets consacrés de manière spécifique aux femmes?
- si oui, s'agit-il de sujets politiques/économiques/sociaux/culturels/militaires?
- quelles femmes font l'objet d'une étude?
- s'agit-il de femmes célèbres/d'individus/de groupes/de femmes ordinaires?
- s'il s'agit de femmes célèbres, pour quelle raison le sont-elles?
- à quelle classe sociale/quel groupe ethnique appartiennent-elles?
- certains sujets généraux comme la seconde guerre mondiale, les droits de l'homme ou l'industrialisation sont-ils abordés selon un point de vue féminin?
- que vous a montré votre programme d'histoire sur la manière dont l'«histoire des femmes» est envisagée dans notre société?

Comparez votre programme avec celui d'une autre école (de préférence de type différent)/d'un autre pays/d'une autre époque. Quelles différences et similitudes remarquez-vous dans le traitement de l'histoire des femmes? Qu'observez-vous du point de vue du changement et de la continuité dans le traitement de l'histoire des femmes?

Répétez l'exercice avec un programme d'université. Quels sont les cours proposés? L'histoire des femmes est-elle traitée? De quelle façon? Dans quelle mesure? Que révèlent ces approches?

Activité 2: réfléchir de manière critique aux ressources pédagogiques en histoire

Organisation et axe de la ressource:

- quel est le sujet principal de la ressource?
- où l'«histoire des femmes» apparaît-elle?
- apparaît-elle sous la forme d'un chapitre/d'une rubrique unique?
- si oui, quel est l'axe du chapitre/de la rubrique?
- cela veut-il dire que le reste de la ressource ne porte pas sur l'histoire des femmes?
- examinez la ressource dans son ensemble: quelles parties concernent l'histoire des femmes?
- expliquez en quoi elles concernent l'histoire des femmes/elles pourraient être adaptées?
- existe-t-il un chapitre/une rubrique sur l'histoire des hommes? pourquoi/pourquoi pas?

Langage utilisé dans la ressource: regardez les titres de chapitres et de rubriques. Pouvez-vous trouver des exemples de «langage sexiste»? En français, on prendrait comme exemple «Madame le Ministre», le terme «Statut des agents», «droits de l'homme», pour n'en citer que quelques-uns. Au Conseil de l'Europe, ainsi que dans d'autres organisations internationales ou entreprises privées, ces termes ont été remplacés. On pourrait utiliser comme alternatives «Madame la Ministre», «Statut du personnel», ou plus rarement «droits de la personne». Parfois, le langage sexiste peut être discriminant à l'égard des hommes, comme le mot «sage-femme».

Regardez le vocabulaire employé (servez-vous de l'index/du glossaire si le livre en a un). Pouvez-vous trouver d'autres exemples de «langage connoté du point de vue de la différence entre les sexes»?

Illustrations utilisées dans la ressource: comptez toutes les illustrations (images) de la ressource. Combien montrent des femmes? Combien des

hommes? Quel pourcentage représentent les illustrations montrant des femmes? Choisissez au moins une illustration montrant une femme.

Décrivez-la. Que montre-t-elle? A quoi vise cette illustration? Pourquoi a-t-elle été incluse dans la ressource?

Rédigez une lettre à l'intention de l'éditeur de la ressource en lui suggérant des améliorations. Essayez de justifier ces améliorations.

Un tableau de points de vue est donné en complément ci-dessous. Celui-ci pourra être utilisé/adapté pour aider les apprenants en stimulant leur réflexion et l'emploi de certains mots, ou pour provoquer des échanges et une discussion.

Tableau 1: Un défi à l'histoire¹

Les femmes sont représentées comme des héroïnes/des victimes/des symboles/des êtres ordinaires.
Les femmes représentées sont des figures politiques/sociales/économiques/militaires/religieuses/culturelles.
Les rubriques/chapitres consacrés à l'histoire des femmes portent sur l'histoire sociale/politique/économique/militaire/religieuse/culturelle.
L'«autre» histoire porte sur les hommes.
L'«autre» histoire ne porte pas sur les hommes mais sur tout le monde.
L'«autre» histoire pourrait porter sur les hommes et les femmes.
Il n'y a pas de chapitre/rubrique consacré à «l'histoire des hommes» parce que l'«autre» histoire porte entièrement sur les hommes.

1. Ce tableau ainsi que ceux qui suivent dans le livre sont issus du site Internet: <http://culture.coe.fr/hist20>

L'histoire de la maternité

Objectifs d'apprentissage

- exploiter une variété de sources d'information pour découvrir l'histoire de la maternité;
- identifier et analyser les différentes influences sur les rôles et les responsabilités des mères;
- utiliser les représentations et les interprétations de la maternité véhiculées par les médias pour cerner les attitudes, opinions et valeurs qui prévalent envers les mères dans telle ou telle société;
- comprendre l'interrelation entre les systèmes politiques et les expériences vécues par les femmes;
- analyser et évaluer les diverses expériences vécues par les mères dans plusieurs classes sociales et/ou groupes ethniques.

Contexte

L'histoire de la maternité peut être abordée de plusieurs manières: en examinant différentes périodes dans une même région ou en comparant des expériences distinctes vécues par les mères sous plusieurs systèmes politiques. Programmes de stérilisation, législation sur l'avortement, législation sur le contrôle des naissances et possibilités dans différents pays ou à différentes époques serviront de base de comparaison.

Pour réfléchir au thème de la maternité, santé publique et politique sociale offrent de bons points de départ. La maternité peut aussi être le prétexte à une analyse approfondie dans le contexte plus large d'une étude sur l'histoire de la santé publique et des systèmes d'aide sociale. Pour explorer le thème de la santé publique seront évoquées les campagnes qui ont permis de modifier ou d'influencer le comportement des mères. Parfois, ces campagnes sont étroitement associées à la classe sociale et peuvent cibler telle ou telle tranche de population. Cette approche permettra de sensibiliser les élèves à la diversité inhérente au vécu des femmes et à l'importance de certains facteurs (richesse, groupe ethnique, etc.) qui interagissent avec la réalité féminine. Par ailleurs, il faut prendre garde à ne pas généraliser les expériences d'une frange de la population. Ainsi, la maternité vécue dans les classes de la petite et de la moyenne bourgeoisie donne lieu à des expériences très différentes lorsqu'elle est vécue dans les classes défavorisées de la société.

Une histoire de la maternité peut aussi être l'occasion d'examiner l'impact de la psychologie sur la vie des femmes. On pourra analyser les théories contemporaines sur l'éducation des enfants et identifier les messages préconisant tel ou tel comportement maternel. Ces messages sont parfois liés à des

programmes politiques – par exemple nécessité pour les femmes d'entrer dans le monde du travail ou, au contraire, de rester à la maison. Cette démarche permettra donc de voir l'impact du contexte politique et économique – notamment organisation du travail et possibilités d'emploi – sur la maternité.

Cette étude peut aussi mettre en lumière les fréquentes contradictions et tensions dont la maternité fait l'objet. Les mères, en effet, subissent souvent des pressions antagonistes; par exemple, rester au foyer pour s'occuper des enfants et contribuer au revenu familial (ou y subvenir seules). Il arrive que ces contradictions entraînent des sentiments de culpabilité et d'échec. A cet égard, les journaux et magazines contemporains constitueront une source d'information précieuse.

L'histoire orale telle que présentée dans cette pochette pédagogique peut également servir à montrer la façon dont la maternité a changé au fil du temps (voir l'activité «Trois générations de femmes»).

La télévision, en particulier les feuilletons «mélo», les comédies et les documentaires, constitue une source utile pour découvrir les attitudes contemporaines à l'égard de la maternité (voir l'activité «Télévision et vie familiale»).

Activité

Utiliser une gamme de sources d'information pour répondre aux questions suivantes:

- quel a été l'impact de la santé publique et de l'aide sociale sur la maternité?
- quelles différentes formes d'aide (éducation sanitaire, crèches, garderies, traitement hospitalier...) existaient pour les mères à cette époque?
- quels étaient à l'époque les «besoins de la société» (y compris économiques et politiques) liés aux rôles et aux responsabilités des mères?
- quels types de messages les médias transmettaient-ils aux mères sur leurs rôles et leurs responsabilités?
- quelles théories sur l'éducation des enfants prévalaient à l'époque?
- quel impact ces théories avaient-elles sur le comportement et les sentiments des femmes?
- peut-on relever des contradictions dans les messages qui étaient transmis aux femmes concernant leurs rôles et leurs responsabilités de mère?
- dans quelle mesure les «besoins de la société» aident-ils à expliquer ces contradictions?

Trois générations de femmes

Objectifs d'apprentissage

Utiliser l'histoire orale pour découvrir la vie de trois générations de femmes:

- identifier les points de changement et de continuité entre leurs vies respectives;
- interpréter les interviews dans le contexte d'une connaissance et d'une compréhension plus larges de la vie des femmes.

Contexte

Pour étudier la vie des femmes durant le 20^e siècle, nous pouvons recourir directement au récit oral de trois générations consécutives. Il est probable que leur mémoire collective couvrira toute la période.

Les interviews doivent faire l'objet d'une préparation rigoureuse. Il convient de les orienter autour de questions précises concernant divers aspects de la vie (mode, loisirs, vie domestique, travail, éducation...). La visée centrale des interviews peut s'inscrire dans une enquête plus large que la classe effectuée (ou a effectuée) sur les femmes. Sinon, les élèves doivent mener des recherches préalables afin d'approfondir l'interview et de mieux interpréter les informations obtenues.

Démarche: confronter chacune des trois générations à une même batterie de questions; les élèves trouveront ensuite plus facile d'identifier les points de changement et de continuité dans le temps. Autre possibilité: enregistrer trois générations de femmes conversant entre elles sur un sujet spécifique.

Il faudra encourager les femmes interviewées à utiliser des supports (photos, lettres, pièces de monnaie, etc.) pour illustrer et stimuler leurs souvenirs.

Exploitation possible de l'activité: demander aux élèves de présenter leurs informations à un public. Ils pourront, par exemple, concevoir une exposition, un site Web, le plan d'un cours ou une brochure. Cette exploitation peut être l'occasion d'apprendre à opérer un choix de documents destinés à un objectif et à un public spécifiques. Elle offre aussi une leçon d'interprétation de l'histoire.

Activité

Le cadre suivant concernant l'utilisation de l'histoire orale peut servir à structurer l'interview ainsi que l'organisation et l'interprétation des informations obtenues:

- quelle est la visée centrale des interviews?

- quelles seront les principales questions?
- comment les informations seront-elles enregistrées?
- comment seront-elles interprétées?
- quelles sont les informations générales nécessaires?
- comment les utiliser efficacement pour interpréter et présenter les interviews?

Télévision et vie familiale

Objectifs d'apprentissage

- découvrir et comprendre les attitudes vis-à-vis du rôle des femmes au sein de la famille au cours du 20^e siècle;
- exploiter une variété de sources pour décrire, expliquer et analyser les principales caractéristiques du rôle et de la vie des femmes au sein de la famille au 20^e siècle;
- identifier et expliquer l'évolution (changements et continuité) du rôle et de la vie des femmes au sein de la famille au 20^e siècle;
- apprécier la diversité des expériences vécues par les femmes selon le groupe ethnique, la classe sociale, la région et la religion;
- analyser le rôle des médias en tant qu'agent de contrôle social.

Contexte

Feuilletons «mélo», comédies et publicités sont autant de sources riches et intéressantes pour explorer la vie familiale. Dans cette perspective, les magazines pourront aussi constituer un outil à part entière ou complémentaire à la télévision.

L'accent sera mis sur les responsabilités et les rôles présentés par les médias comme étant spécifiques aux femmes. Quel type de relations est montré dans les familles décrites à la télévision? Le fait de demander aux élèves de comparer les images représentant hommes et femmes peut les inciter à se montrer plus critiques dans leur analyse. La distribution du pouvoir au sein de la famille sera mise en avant. Quel genre de pouvoir apparaît légitime pour les femmes intervenant dans l'histoire narrée/montrée et comment l'humour est-il utilisé pour essayer d'influencer le comportement?

Avec des élèves plus jeunes, un bon moyen d'entrer dans le sujet consiste à leur demander d'identifier les publicités qui s'adressent à eux, puis d'analyser et de justifier le choix de telles ou telles images. Que révèlent ces images sur les attitudes de la société à leur égard? Comment «doivent»-ils se comporter et quelles valeurs «doivent»-ils avoir?

La télévision offre souvent des images partiales et limitées de la femme. Il convient d'aider les élèves à reconnaître les stéréotypes et les représentations idéalisées de la vie des femmes. Les images de la femme sont souvent «iconiques» et leur origine peut remonter à des représentations religieuses ou culturelles. On pourra analyser ces images «idéalisées» par rapport à des informations sur la vie «réelle» des femmes. Les élèves peuvent alors étudier la relative ressemblance ou différence entre la vie «réelle» des femmes et ces

images. Cette démarche passera par l'identification de différentes sources d'information (statistiques, recensements, témoignages oraux, etc.).

Activité

Que peut-on apprendre sur les attitudes, opinions et valeurs liées aux femmes à partir de tel ou tel élément d'un programme, notamment:

- l'intrigue;
- les personnages féminins (qualités, apparence et comportement);
- les autres personnages et leurs relations.

D'autres questions qui pourraient être abordées:

- comment la maîtresse de maison idéale est-elle décrite?
- quel membre de la famille est occupé à des tâches spécifiques (par exemple en train de cuisiner, de faire le ménage, de s'occuper des enfants...)?
- que remarquez-vous sur les relations au sein de la famille? quels sont les membres de la famille les plus «puissants»? quel genre de pouvoir possèdent-ils? comment l'exercent-ils?
- quels changements peut-on constater dans la vie familiale au fil du temps? qu'est-ce qui est resté identique? dans quelle mesure les femmes apparaissent-elles (visibilité) dans les programmes et les magazines qui n'ont pas trait à la vie familiale? trouvez des publicités qui s'adressent aux femmes, décrivent les femmes; qu'est-ce que les publicités essaient de vendre? comment les femmes sont-elles décrites? quels sont les messages transmis à propos de leurs rôles et responsabilités?
- en quoi les vies de tel ou tel groupe de femmes s'écartent-elles de l'idéal?

Femmes et systèmes politiques

Comparez et confrontez les expériences vécues par les femmes dans différents systèmes politiques: communisme, capitalisme et fascisme.

Objectifs d'apprentissage

- comprendre l'impact du système politique sur la vie des femmes, notamment sur leur vie «personnelle»;
- rechercher les différences entre les expériences vécues par les femmes et utiliser l'histoire d'un domaine particulier pour expliquer les différences;
- identifier les similitudes entre les expériences vécues par les femmes à travers l'Europe;
- sélectionner des informations pertinentes dans une enquête et les exploiter de manière critique;
- aboutir à des jugements et des conclusions étayés, puis évaluer leur importance relative.

Contexte

Le domaine couvert par cette activité est vaste. Il est donc probable que les enseignants auront à opérer un choix pour s'adapter aux besoins spécifiques, par exemple en assignant différentes parties de l'enquête à des élèves/groupes d'élèves distincts. L'apprentissage collectif peut être partagé à la fin et, si les élèves sont amenés à «enseigner» aux autres, il pourra servir à renforcer leur compréhension.

D'autres approches possibles pourraient inclure l'étude en profondeur d'un aspect particulier. Pour les trois systèmes politiques, les informations disponibles sur les rôles et les responsabilités des femmes au sein de la famille abondent. Il sera bon d'examiner tout spécialement les opinions concernant l'eugénisme, la génétique et le rôle des femmes dans la production de la génération suivante. La famille représente un thème d'autant plus intéressant que les élèves ont souvent du mal à apprécier l'étroite relation existant entre le système politique (sphère publique) et la vie «personnelle» au foyer (sphère privée). En découvrant les différences entre, par exemple, l'impact du fascisme et celui du communisme sur la vie des femmes, ils apprécieront mieux l'interrelation entre les deux domaines.

Examiner le changement d'une décennie à l'autre à l'intérieur d'un pays ou d'un système politique. Il sera plus facile pour les élèves d'identifier et d'organiser les informations pertinentes si les décennies choisies se situent au moins à vingt ans d'écart.

Quelle que soit l'approche adoptée, les élèves doivent préparer (ou se voir proposer) un ensemble de questions autour desquelles ils pourront structurer leur enquête. En canalisant les recherches, cette démarche les aidera à sélectionner les informations pertinentes et à les organiser efficacement.

Pour identifier les idées et les opinions véhiculées sur les femmes dans telle ou telle société, les multiples représentations iconographiques (cinéma, télévision, magazines, peinture, sculpture...) de la femme constituent une source aussi riche qu'intéressante pour les élèves. Au cours de la seconde guerre mondiale, les trois systèmes politiques ont largement recouru à la propagande, et celle-ci avait trait et s'adressait en grande partie aux femmes.

Activité

L'enquête peut être axée sur un seul ou sur plusieurs domaines étroitement liés, notamment la problématique suivante:

- quelles étaient les opinions et les idées du système politique à propos des femmes (nature, rôle et responsabilités)?
- quel est l'impact de ces idées et opinions sur les expériences vécues par les femmes dans les contextes suivants: famille, enseignement, travail, vie politique?
- comment ces idées étaient-elles diffusées?
- quelles étaient les méthodes de propagande utilisées?
- quelles sont les différences entre les trois systèmes, communisme, capitalisme et fascisme? en utilisant vos connaissances sur l'histoire de chaque pays, essayez d'expliquer les différences;
- quelles sont les similitudes?
- quelle est celle qui vous paraît la plus importante? expliquez votre choix;
- quelles conclusions pouvez-vous tirer de toutes vos réponses?
- essayez de trouver trois points qui vous paraissent importants; expliquez votre choix.

Les femmes et le droit de vote¹

Objectifs d'apprentissage

- analyser de manière critique les multiples interprétations dont le suffrage des femmes a fait l'objet;
- évaluer l'impact du vote, à court et à long termes, et suggérer des raisons qui ont rendu si difficile la représentation politique des femmes;
- faire des inférences sur les attitudes adoptées vis-à-vis des femmes à partir de l'histoire du suffrage féminin;
- comprendre les relations entre droits politiques, économiques et sociaux.

Contexte

Dans de nombreux pays européens, les historiens ne s'entendent pas sur les raisons qui ont permis aux femmes d'obtenir le droit de vote. Beaucoup, ignorant les femmes, présentent le suffrage comme un cadeau offert par les hommes de pouvoir. Cette attitude rend les femmes invisibles dans l'histoire. D'autres attribuent l'obtention du vote à la contribution des femmes en temps de guerre, sans tenir compte de l'impact de l'activisme politique des suffragettes.

Cette activité va permettre aux élèves de découvrir les différentes interprétations du passé proposées par les historiens, ainsi que d'en évaluer la validité et la fiabilité.

Il importe également de rechercher les arguments utilisés par les adversaires au vote des femmes. Quelles opinions et valeurs ceux-ci exprimaient-ils sur les femmes? En ce qui concerne les questions liées aux suffragettes, les similitudes sont évidentes dans de nombreux pays européens; on pourra donc établir des comparaisons au niveau international. En France comme en Grande-Bretagne par exemple, on a attribué l'obtention du droit de vote à la contribution des femmes à l'effort de guerre – une expérience qui leur permit de «faire leurs preuves» et qui méritait récompense.

Il convient aussi d'identifier et d'évaluer l'impact du vote, à court et à long termes, sur les femmes. Pour la majorité, l'obtention du droit de vote n'a rien apporté à court terme. D'ailleurs, bien des pays ne considèrent pas cette conquête comme un tournant majeur dans l'histoire des droits de la femme. Les élèves pourront rechercher les proportions actuelles des femmes et hommes dans la vie politique, puis débattre des problèmes de représentation

1. Des informations utiles relatives à l'acquisition du vote par les femmes en Europe se trouvent dans l'activité «Le statut de la femme en Europe au 20^e siècle», qui peut également être utilisée pour développer des idées concernant les droits politiques et la citoyenneté.

politique. Si les élèves ont déjà travaillé sur le thème des femmes par rapport à la famille, à l'enseignement et aux médias, ils pourront rechercher les causes possibles du manque de pouvoir politique chez les femmes. Par cette démarche, ils exploiteront les acquisitions antérieures efficacement pour établir liens et connexions.

L'étude des campagnes menées par les suffragettes est souvent une excellente occasion de reconnaître l'unité des femmes qui, malgré la diversité de leurs origines sociales, se regroupent autour d'un objectif commun.

L'activité peut se poursuivre par un débat en classe. Rappelons que le réseau Internet offre un certain nombre de sites consacrés à ce thème (voir annexe I).

Dans la plupart des pays européens, les droits politiques (le vote) étaient considérés comme essentiels pour que les femmes obtiennent d'autres droits – économiques (égalité des salaires) et sociaux (égalité au sein de la famille). Il faudra encourager les élèves à repérer les liens entre les droits existant dans différents domaines.

Activité

Les historiens ont manifesté un désaccord sur les raisons ayant conduit au vote des femmes. Les avis sont partagés entre ceux qui pensent qu'il fut le fruit de leur contribution à l'effort de guerre; ceux qui estiment qu'il est l'aboutissement des campagnes menées par les suffragettes; ceux, enfin, qui jugent cette conquête complètement étrangère au comportement des femmes.

Observez les énoncés ci-dessous. Chacun peut servir à défendre un point de vue de ce débat:

- pourquoi les femmes ont-elles obtenu le droit de vote en ... (pour la Grande-Bretagne)? effort de guerre ou campagne des suffragettes?
- en France, les femmes ont contribué à l'effort de la première guerre mondiale, mais n'ont pas obtenu le droit de vote avant les années 40;
- pendant la guerre, les femmes ont pu prouver qu'elles étaient capables de faire des «travaux d'homme»;
- grâce aux suffragettes, les droits des femmes ont bénéficié d'une large publicité;
- la violence et les grèves de la faim ont montré aux gouvernements la détermination des femmes;
- en Grande-Bretagne, beaucoup de femmes ayant contribué à l'effort de guerre avaient entre 21 et 30 ans, mais ce groupe d'âge n'a pas obtenu le droit de vote avant 1928.

A l'aide d'un tableau tel que celui proposé ci-après, classez les énoncés.

Tableau 2: Classer les énoncés

Les femmes ont obtenu le droit de vote grâce à l'effort de guerre.	Les femmes ont obtenu le droit de vote grâce à la campagne des suffragettes.

Quels énoncés vous semblent les plus pertinents? Choisissez des énoncés dans chacun des points de vue et expliquez pourquoi, à votre avis, ils offrent ou non une explication pertinente et fiable.

Chacun des énoncés montre, à sa manière, comment les femmes ont obtenu le droit de vote. Classez-les par ordre d'importance.

Pourquoi était-il important que les femmes obtiennent des droits politiques (le vote) pour pouvoir ensuite accéder à d'autres droits (égalité des salaires, par exemple)?

Malgré l'obtention du droit de vote, les femmes ne se sont pas emparées du pouvoir politique comme l'avaient craint certains opposants. A votre avis, pourquoi les femmes n'ont-elles pas obtenu de représentation paritaire avec les hommes dans la plupart des pays européens?

Le statut de la femme en Europe au 20^e siècle

Thèmes principaux

- changement et continuité dans le statut de la femme;
- avoir des droits et jouir de droits;
- modèles de droits de la femme dans toute l'Europe;
- le rôle d'institutions telles que le Conseil de l'Europe ou les Nations Unies pour la promotion et la protection des droits de la femme.

Objectifs d'apprentissage

- mieux connaître et comprendre le statut juridique des femmes au cours du 20^e siècle;
- comprendre et utiliser à bon escient des termes tels que droits, statut, juridique, politique, social, citoyenneté, discrimination, et comprendre leur signification pour l'histoire des femmes au cours du 20^e siècle;
- distinguer le changement et la continuité dans le statut des femmes en Europe au 20^e siècle;
- comprendre la différence entre «avoir des droits» et «jouir de droits», et pouvoir proposer des raisons expliquant la différence entre ces deux expressions.

Contexte¹

L'objectif principal de cette activité est de mieux comprendre l'évolution des droits de la femme à la fois du point de vue juridique (avoir des droits en théorie) et de leur traduction concrète (jouir de droits dans la pratique). En d'autres termes, même après avoir obtenu, juridiquement, le droit de vote, celui de posséder des biens ou encore de bénéficier de l'égalité des chances au travail, les femmes n'ont pas forcément été en mesure de jouir de ces droits ou d'en bénéficier dans la réalité, car, fréquemment, elles ont continué à être en butte à une discrimination du fait de certaines valeurs et comportements sociaux.

Au début du 20^e siècle, les femmes n'étaient pas les égales des hommes en Europe, mais au contraire des citoyennes de second ordre exclues de la vie publique et de la gestion de la société. Des mouvements d'émancipation et

1. Cette partie se fonde pour l'essentiel sur un rapport intitulé «Evolutions dans le statut des femmes au 20^e siècle: aspects juridiques et sociopolitiques», de Maria Regina Tavares Da Silva, qui a été présenté lors du 83^e Séminaire de formation continue pour le personnel éducatif, organisé par le Conseil de l'Europe sur le thème de l'histoire des femmes au 20^e siècle (Donaueschingen, Allemagne, 1999).

de libération ont alors émergé dans tous les pays pour réclamer l'égalité civique des femmes et des hommes. Des campagnes en faveur du droit de vote ont pris de l'ampleur, notamment en Europe du Nord, où les femmes ont obtenu ce droit plus tôt que dans le sud de notre continent.

Le tableau ci-dessous indique, au regard des pays européens, l'année au cours de laquelle les femmes se sont vu accorder ce droit:

Finlande	1906	Turquie	1934
Norvège	1913	France	1944
Danemark	1915	Bulgarie	1944
Islande	1915	Hongrie	1945
Pologne	1918	Albanie	1945
ex-URSS	1918	Italie	1945
Autriche	1918	Roumanie	1946
Allemagne	1918	Malte	1947
Irlande	1918	Belgique	1948
Pays-Bas	1919	ex-Yougoslavie	1949
Luxembourg	1919	Grèce	1952
ex-Tchécoslovaquie	1920	Chypre	1960
Suède	1921	Monaco	1962
Royaume-Uni	1928	Suisse	1971
Espagne	1931	Portugal	1974

Les informations reprises dans ce tableau font apparaître des tendances nettes dans le domaine du droit de vote en Europe. Les élèves devraient être encouragés à discerner les différences entre zones géographiques distinctes, Europe du Nord, méridionale, occidentale et orientale, par exemple; les disparités à certaines dates clés (1918 et 1945, par exemple); et les différences entre systèmes politiques (communisme et capitalisme, par exemple).

Le fait d'avoir obtenu le droit de vote n'a cependant pas entraîné pour les femmes d'Europe de l'Ouest l'égalité des droits civiques avec les hommes: les femmes mariées, notamment, étaient exclues de la vie politique et publique et subordonnées aux hommes dans la sphère privée. Ainsi, dans les pays du

sud de l'Europe, les hommes, en qualité de chef de famille, pouvaient autoriser leurs femmes à travailler, choisir le lieu de résidence, administrer des biens en copropriété ou ceux de leur épouse.

Trois grands modèles de statut légal en Europe sont à distinguer:

- le modèle anglo-saxon et nordique, influencé par le droit coutumier et relativement plus libéral;
- le modèle méridional, latin, fortement marqué par le Code Napoléon qui excluait les femmes de la vie publique;
- le modèle communiste en Europe de l'Est.

Après la seconde guerre mondiale, les droits de l'homme en général, et le statut de la femme en particulier, ont connu d'importants changements. Tous gardaient à l'esprit que les droits de l'homme avaient été foulés au pied avant et pendant la guerre, et la Charte fondatrice des Nations Unies a donc pour la première fois établi formellement au niveau mondial le principe de l'égalité entre les femmes et les hommes. La Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies, en 1948, allait encore plus loin en garantissant que «tous ont droit à une protection égale contre toute discrimination qui violerait la présente déclaration et contre toute provocation à une telle discrimination», reconnaissant ainsi formellement que la discrimination à l'égard des femmes pouvait empêcher celles-ci de jouir des droits légaux qu'elles avaient obtenus en théorie, ce qui est le cas dans la réalité. La déclaration a été complétée par deux avenants adoptés en 1996 qui stipulent que «les Etats parties au présent pacte s'engagent à assurer le droit égal qu'ont l'homme et la femme au bénéfice de tous les droits, sociaux et culturels, qui sont énumérés dans le présent pacte».

De plus, le Conseil de l'Europe a été établi en 1949, avec pour mission de sauvegarder et de promouvoir la paix et les droits de l'homme. Sa Charte sociale européenne, adoptée en 1961, contenait des dispositions relatives au statut de la femme portant, par exemple, sur la protection des femmes enceintes au travail. Les années 60 ont ainsi connu des évolutions relatives à certaines conditions spécifiques aux femmes plutôt qu'à de simples principes généraux.

Au cours des années 70, on a de plus en plus pris conscience de la nécessité d'aborder les questions féminines de manière intégrée, par exemple la nécessité de prendre des dispositions légales concernant les droits sociaux et économiques autant que les droits politiques et civiques. Durant cette décennie, les Nations Unies ont défini un certain nombre de domaines où il convenait d'agir pour la promotion des droits de la femme (notamment la vie de la famille, la vie rurale, l'éducation et l'emploi).

Ces déclarations et conventions sont toutefois limitées au niveau national. Quelques pays d'Europe, à titre individuel, ne les ont pas acceptées dans leur totalité, et ont formulé des réserves fondées sur des motifs liés à la culture et à la tradition. De ce fait, certaines situations de discrimination à l'égard des femmes ne sont toujours pas éradiquées, en particulier au sein de la famille.

Au cours des années 80 et 90, d'autres évolutions ont concerné la manière dont les droits de la femme étaient perçus par des institutions telles que les Nations Unies. La plus importante de ces évolutions a été la prise de conscience que les droits de la femme sont essentiels pour le développement de tous au sein d'une société. En d'autres termes, les bons résultats en matière de soins de santé, de réforme de l'éducation, de développement économique dépendent, en partie, de l'égalité de statut des femmes par rapport aux hommes.

Activité

- Discutez et expliquez la différence entre «avoir des droits en théorie» et «jouir de droits dans la pratique».
- Étudiez les dates où les Européennes ont obtenu le droit de vote/suffrage.
- Les dates pourraient être présentées sur une échelle chronologique ou sur une carte de l'Europe.
- Regroupez les dates en diverses catégories, par exemple par régions européennes, par dates charnières, par systèmes politiques, par religions et confessions.
- Quelles conclusions peut-on tirer des grandes tendances qui se dégagent en étudiant les années où les divers pays d'Europe ont accordé le droit de vote aux femmes en Europe?
- Quelles autres questions pourrait-on se poser au sujet de ces grandes tendances?
- Dans quelle mesure peut-on se servir des trois modèles de statut légal de la femme pour organiser les dates d'obtention du droit de vote en catégories?
- Y a-t-il des exceptions à ces modèles? Comment peut-on les expliquer?
- Quels ont été les changements significatifs intervenus dans les dispositions prises entre 1945 et 2000 par des institutions telles que les Nations Unies et le Conseil de l'Europe en faveur de l'égalité des droits pour les femmes? Décrire chaque changement, expliquer son importance et proposer d'éventuelles explications.
- En s'aidant d'éléments supplémentaires tels que les politiques nationales et au sein de la communauté (collectivités locales, école) pour les droits de la femme, étudiez dans quelle mesure les politiques nationales et locales

dans votre pays reflètent les déclarations, conventions et politiques internationales.

- Y a-t-il des différences significatives? Si oui, comment peut-on les expliquer? Il pourrait être nécessaire à ce stade de faire référence à la culture nationale, à la tradition, à la religion.
- Expliquez pourquoi le bon développement de l'ensemble de la société passe nécessairement par l'égalité des droits pour les femmes.

«Enseigner» les femmes célèbres

Objectifs d'apprentissage

- évaluer de manière critique le rôle individuel joué dans «l'histoire des femmes» par les femmes célèbres;
- comprendre certaines réalisations et expériences dans le contexte de la société en général;
- utiliser l'histoire des femmes célèbres pour identifier les attitudes adoptées à l'égard de l'ensemble des femmes dans telle ou telle société;
- comprendre que la «célébrité» implique un choix par l'ensemble de la société et que ce choix dépend du contexte social, culturel, politique et économique.

Contexte

Enseigner la vie des femmes célèbres risque de poser des problèmes par rapport à «l'histoire des femmes». Bien souvent, ces femmes célèbres sont originales, privilégiées, et leur «visibilité» peut souligner l'«invisibilité» de la vaste majorité des femmes. Mettre l'accent sur quelques femmes célèbres, n'est-ce pas aussi laisser entendre qu'elles sont simplement l'exception qui confirme la règle?

La solution pour remédier à ces problèmes: s'assurer que «l'histoire des femmes» enseignée en classe ne s'intéresse pas uniquement aux femmes célèbres et enseigner la vie des femmes célèbres avec un esprit critique. Il convient aussi de poser les questions suivantes: pourquoi ces femmes-là sont-elles devenues célèbres plutôt que d'autres? Que représentent les femmes célèbres (attributs physiques, richesse, accomplissements intellectuels, réussites culturelles...) et de quelles qualités ont-elles fait montre (courage, détermination, organisation, leadership...)? A travers leur étude, qu'apprend-on sur les attitudes adoptées par l'ensemble de la société à l'égard des femmes?

Autre impératif: placer les accomplissements des femmes célèbres dans le contexte de la société en général. Quelles tendances se dessinaient à l'époque qui aident à expliquer les réussites de telle ou telle femme? Est-il possible d'identifier des groupes ou des mouvements qui ont favorisé ces réussites? Un examen du contexte permettra aux élèves d'apprécier les obstacles et les défis auxquels telle ou telle personne s'est trouvée confrontée ou que tel ou tel individu a dû surmonter. De cette manière, on pourra aussi montrer pourquoi les femmes célèbres constituent une minorité par rapport aux hommes célèbres.

Christine Bard évoque la nécessité de reconnaître des «hors-la-loi du genre» dans les rangs des femmes célèbres. Ainsi, des femmes telles que Jeanne d'Arc, Greta Garbo et George Sand ont toutes brouillé les distinctions de sexe. Cet aspect peut aider les élèves à prendre acte de la nature et du comportement «atypique» de nombreuses femmes célèbres.

Enfin, on pourra aider les élèves à distinguer les femmes qui ont beaucoup œuvré en faveur des droits des femmes (Simone de Beauvoir, par exemple) d'autres qui l'ont fait, plus ou moins à leur insu, par leur seul exemple. Ainsi peut-on dire que, d'un côté, Margaret Thatcher a contribué aux droits des femmes en tant que modèle à émuler, mais que, de l'autre, elle leur a nui par le biais de certaines politiques.

A noter que le réseau Internet offre un moyen particulièrement efficace d'obtenir des informations sur la vie des femmes célèbres (voir annexe I).

Activité

Les élèves peuvent être invités à structurer leur enquête autour des questions suivantes:

- quelles sont les réalisations accomplies par ... ?
- en quoi ont-elles servi, le cas échéant, les droits des femmes ?
- quels obstacles et défis ont-elles rencontrés et ont-elles dû surmonter ?
- à votre avis, pourquoi sont-elles devenues célèbres et encore connues aujourd'hui ?

Analyse des images de la femme

Objectifs d'apprentissage

- utiliser les images représentant les femmes pour dégager des traits et des tendances caractéristiques;
- apprécier et comprendre la multitude des représentations dont la femme a fait l'objet par le passé;
- analyser l'évolution (changements et continuité) de la représentation des femmes au fil du temps;
- exploiter la connaissance et la compréhension de telle ou telle période pour interpréter les changements;
- utiliser les sources avec un esprit critique et dans leur contexte historique.

Contexte

Cette activité consiste à collecter et à analyser les images représentant les femmes à travers le siècle et l'Europe. Ces représentations pourront provenir d'une variété de supports iconographiques (manuels scolaires, peintures, sculptures, films, magazines, journaux, publicités, livres religieux, etc.).

Il faut encourager les élèves à observer attentivement les images avant de les classer et de les interpréter. Leurs connaissances sur les périodes, sociétés, personnes et tendances concernées pourront les aider à expliquer certaines caractéristiques. On peut également s'intéresser à l'impact des images sur les femmes de telle ou telle époque.

Si l'on compare les images véhiculées à travers le siècle, on pourra mettre l'accent sur les changements (cheveux plus courts et port du pantalon, par exemple) intervenus dans l'image du corps de la femme. Ils peuvent être symboliques de nouvelles attitudes adoptées par la société à l'égard des femmes. En termes d'apparence, les similitudes et les différences entre hommes et femmes au cours du 20^e siècle peuvent donner lieu à des hypothèses sur l'évolution de la relation entre les deux sexes durant cette période. Ces changements d'image peuvent aussi refléter un changement économique ou une influence culturelle venant d'autres parties du monde.

Le classement des images en catégories peut s'effectuer selon différents points de vue. Il est possible de proposer aux élèves plus jeunes des catégories prédéfinies, mais de laisser les élèves plus âgés les déterminer eux-mêmes. Le concept d'«icône» peut aider l'élève à classer les images et à en retracer les origines.

Les élèves pourraient également être amenés à se poser certaines questions: qui contrôle les images? les femmes sont-elles décrites d'un point de vue féminin ou masculin?

(Pour les élèves plus âgés) Dans quelle mesure les femmes sont-elles montrées comme des «objets» ou comme des individus respectés?

Il est souhaitable de connaître la provenance de chaque source, car, ainsi, les élèves pourront réfléchir à l'incidence de divers paramètres (date, objectif, auteur, etc.) sur le contenu de l'image. Pour classer et interpréter les images, il est important d'en connaître et d'en comprendre l'objectif.

Activité

Choisissez une image à décrire de manière détaillée. Essayez de répondre aux questions suivantes:

- que montre l'image?
- comment la femme est-elle décrite?
- quel est l'objectif de l'image?
- l'image est-elle symbolique?

Quels changements remarquez-vous au fil du temps dans les images représentant les femmes? Considérez l'apparence, la mode, les postures et l'action physique. En quoi l'objectif de l'image aide-t-il à expliquer le contenu?

Faites un collage pour illustrer vos conclusions sur les images représentant les femmes.

L'utilisation d'Internet – La vie des jeunes en Europe

Objectifs d'apprentissage

- utiliser Internet pour échanger des informations avec d'autres élèves en Europe;
- découvrir les différences culturelles dans la vie des jeunes en Europe, en particulier pour les filles;
- explorer les questions liées à l'identité;
- exploiter le savoir acquis en l'utilisant dans un contexte différent; établir liens et connexions.

Contexte

Le réseau Internet constitue à la fois une source précieuse d'information et un moyen de communication avec d'autres écoles en Europe. Avant de lancer ce type d'activité, il convient de prendre contact avec d'autres écoles désireuses de fournir des informations ou de réaliser la même enquête.

Suggestions d'utilisation d'Internet dans le cadre d'une enquête sur la vie contemporaine des jeunes. Les élèves doivent clairement comprendre l'objectif de l'enquête, mais aussi son orientation: s'agit-il de recueillir des informations sur tous les aspects de la vie des jeunes ou, au contraire, de s'intéresser à tel ou tel aspect en particulier (mode, argent, vie scolaire, responsabilités familiales...)? Les questions à poser devront être significatives selon les cultures différentes. L'enquête est donc interdisciplinaire. Les compétences et les connaissances utilisées pour mener la recherche comme pour en expliquer les résultats seront puisées dans plusieurs disciplines (technologie de l'information, histoire, géographie, langues, éducation religieuse, compétences de communication...).

Une fois les informations recueillies par le biais du questionnaire établi, les élèves devront analyser leurs résultats. Pour ce faire, ils utiliseront leurs compétences historiques d'interprétation et linguistiques. Dans la section intitulée «L'histoire orale – Etudes de cas», vous trouverez des idées utiles pour organiser et interpréter les informations obtenues par le biais d'une enquête.

Pour expliquer les différences existant dans la vie des jeunes en Europe, les élèves devront exploiter le savoir acquis et leurs recherches. Histoire religieuse, état de l'économie, impact de la migration, problèmes ethniques sont autant d'éléments pouvant contribuer à expliquer la culture des jeunes.

Les informations ainsi recueillies et interprétées peuvent servir à tirer des conclusions sur les problèmes liés à l'identité. Les élèves peuvent comparer l'importance relative de différentes identités sur leur propre culture. Par exemple ce qui a le plus d'influence sur leur comportement, sur leur attitude,

sur leurs valeurs, en tant que fille, garçon, musulman, juif, bouddhiste, etc., en tant qu'ouvrier, appartenant à la classe moyenne, venant d'un pays différent. Quel est l'impact d'une jeune fille sur la culture des adolescents dans une société donnée? Est-il identique ou différent d'autres sociétés? Quelle est l'importance d'autres identités, notamment ethniques, religieuses, et quelle est leur interaction avec l'identité de sexe?

Les femmes et le changement

Objectifs d'apprentissage

- analyser l'évolution (changement et continuité) de la vie des femmes au fil du temps;
- repérer les liens et connexions entre différents domaines de la vie des femmes;
- comprendre comment le changement survenu dans un domaine peut entraîner l'évolution d'un autre domaine;
- évaluer l'importance de certains changements.

Contexte

Cette activité propose une manière d'observer les changements survenus au cours du 20^e siècle et les relations qui les unissent: comment la transformation du rôle des femmes en temps de guerre a-t-elle entraîné d'autres changements en temps de paix? Comment l'évolution technologique après 1945 a-t-elle modifié la vie au foyer à partir des années 50?

L'enquête doit reposer sur des bases simples mais clairement définies. Selon l'âge, les capacités et les acquis des élèves, elle pourra se focaliser sur des changements intervenus sur une période plus ou moins longue (au cours du siècle, entre deux périodes données ou sur trois ou quatre décennies). Domaines d'étude possibles: événements internationaux, travail, technologie, loisirs, politique nationale, taille et structure de la population, vie familiale et santé.

Cette activité peut servir d'introduction à l'enseignement sur la vie des femmes au 20^e siècle.

Activité

Les élèves peuvent se diviser en petits groupes chargés d'examiner tels ou tels aspects du 20^e siècle.

Chaque groupe peut ensuite envisager la manière de présenter les résultats obtenus au reste de la classe. Pour cette présentation, il faudra sélectionner les informations pertinentes et intéressantes afin de les expliquer clairement. Il est possible de récapituler les principaux points dans un tableau (voir tableau 3). A l'aide de ce tableau, il sera plus facile d'établir des liens entre différents domaines et, ainsi, de montrer comment l'évolution d'un secteur peut entraîner l'évolution d'un autre.

Dans beaucoup de pays européens, les changements économiques de l'après-guerre ont provoqué une brusque expansion qui a poussé les gouvernements à favoriser activement le travail des femmes, résultat qui, à son tour,

a contribué à développer la lutte pour l'égalité des salaires et a polarisé les campagnes féminines menées en faveur de l'égalité des droits. Par ailleurs, l'augmentation du nombre de femmes mariées actives a eu pour effet de multiplier les structures d'accueil des enfants et de modifier la vie familiale.

Les élèves peuvent, par exemple, évaluer l'importance des changements par rapport à l'amélioration du statut des femmes. En quoi les femmes ont-elles bénéficié des changements? Ces changements ont-ils été sans inconvénient pour elles? Quelles femmes ont (et n'ont pas) bénéficié des changements?

Tableau 3¹: Les femmes et le changement

Années Rubriques	50	60	70	80	90
Événements internationaux					
Travail					
Technologie					
Loisirs					
Politique nationale					
Structure de la population					
Vie familiale et santé					

1. Ce tableau peut comporter d'autres rubriques, selon le contexte (par exemple éducation, art et architecture).

Aborder les questions sensibles en classe

L'enseignement de l'histoire des femmes suscitera probablement des controverses dans la plupart des classes d'Europe, car parler des femmes du passé soulève inévitablement des questions quant au rôle des femmes dans les sociétés actuelles. Selon le contexte dans lequel vous travaillez, cet enseignement pourra remettre en cause les idées préconçues et les préjugés que les apprenants peuvent avoir au sujet du rôle et du statut des femmes aujourd'hui et dans le passé.

L'activité qui suit permet aux apprenants d'exprimer leurs sentiments et leurs points de vue en toute sûreté et de manière confidentielle. Elle permet aussi l'expression de l'ensemble des sentiments et points de vue présents dans la classe qui pourront ensuite être abordés dans les cours suivants. Elle donne en outre la possibilité à l'enseignant de se faire une idée générale de l'éventail des sentiments et points de vue pouvant exister dans un groupe particulier d'apprenants.

Il est important d'insister auprès des élèves sur le fait qu'il n'y a pas de «bonnes» réponses à ces questions. Elles visent à leur permettre d'exprimer leur point de vue et de susciter ensuite échanges et discussion.

Ressources: copies du questionnaire pour chacun des élèves; grands chiffres (1 à 5) sur les murs de la classe.

Activité

- distribuez les copies du questionnaire;
- les apprenants remplissent les questionnaires; insistez sur le fait que toutes les réponses resteront confidentielles;
- les apprenants plient leur questionnaire;
- les apprenants échangent leur questionnaire avec quelqu'un d'autre dans la classe mais ne les ouvrent pas;
- répétez les échanges plusieurs fois jusqu'à ce qu'il soit impossible d'identifier l'origine de chaque questionnaire;
- demandez aux apprenants d'ouvrir les questionnaires et de se répartir sous les grands chiffres collés au mur en fonction des réponses à la question 1. Notez, par exemple, combien d'élèves ont coché 1/2/3/4/5;
- répétez l'opération avec les autres questions et notez tous les résultats;
- discutez des résultats.

Tableau 4: «Boîte à opinion»

Les questions ci-dessous sont des exemples de points de vue que vous pouvez adapter et sélectionner en fonction de vos besoins particuliers.

Points de vue	1 pas du tout d'accord	2 d'accord	3 ne sait pas, indécis	4 pas d'accord	5 entièrement d'accord
Les hommes et les femmes devraient avoir des rôles très différents dans la société.					
Les hommes et les femmes sont égaux dans notre société.					
Les hommes et les femmes devraient être égaux dans notre société.					
La classe sociale/le groupe ethnique/la confession auxquels une femme appartient a plus d'importance dans sa vie que son sexe.					
50 % de notre programme devrait être consacré à l'histoire des femmes.					
Nous devrions étudier les femmes célèbres dans les cours d'histoire.					
Nous devrions étudier certains groupes de femmes dans les cours d'histoire.					
Nous devrions étudier les femmes ordinaires dans les cours d'histoire.					
L'enseignement de l'histoire des femmes contribuera au développement de l'égalité dans notre société.					
Nous devrions étudier «l'histoire des hommes» aussi bien que celle des femmes.					

IV. LES FEMMES EN UNION SOVIÉTIQUE – ÉTUDE DE CAS

Les femmes dans la Russie stalinienne: introduction

Notes à l'usage des enseignants sur «Le rôle capital des femmes dans la Russie de Staline» et «Quelle est l'idée maîtresse?»

Objectifs d'apprentissage

Il s'agit de faire comprendre aux élèves:

- les idées d'une historienne russe sur le rôle des femmes dans la Russie stalinienne;
- le rôle des femmes soviétiques dans la production (industrielle et agricole) et la reproduction (maternité, éducation des enfants);
- en quoi les femmes ont joué un rôle crucial en URSS sous Staline;
- la démarche d'une historienne: présentation d'une hypothèse, argumentation, éléments de preuves.

Contexte

«Le rôle capital des femmes dans la Russie de Staline» est une adaptation d'un essai de l'historienne Elena Osokina, présentée sous forme de questions et de réponses. Cette adaptation demeure cependant un texte difficile et long à lire, à ajuster aux besoins de chaque groupe d'apprenants.

«Quelle est l'idée maîtresse?» contient des outils destinés à faciliter la transmission des idées de l'historienne, qui doivent eux aussi être adaptés au cadre de la classe. Des suggestions à ce sujet figurent ci-après.

Avant d'entreprendre ce travail, les élèves devront avoir acquis certaines notions de l'histoire de la Russie, notamment sur les questions suivantes: structure de la société russe; communisme et croyances en Union soviétique, aperçu de l'histoire de l'URSS; industrialisation, urbanisation, production, reproduction – exemples: comment Staline a-t-il tenté d'industrialiser la Russie?

Après la mort de Lénine en 1924, Staline commença son combat pour obtenir le pouvoir politique de l'Union soviétique¹. A la fin des années 20, il

1. Il est essentiel que les étudiants comprennent ce que l'on entend par «Russie», «Union soviétique», et qu'ils fassent la différence avec la «Fédération de Russie», qui leur a succédé. Il faut surtout bien expliquer que la Russie de Staline fait référence à la Russie soviétique ou à l'ancienne Union soviétique.

avait gagné des batailles politiques et avait commencé des réformes que les historiens occidentaux appellent la «révolution par le sommet». Un axe essentiel de cette «révolution» était l'industrialisation du pays. Il s'agissait de développer l'industrie lourde et de tenir la Russie prête pour la guerre. Staline voulait que cette industrialisation soit très rapide.

L'industrialisation a entraîné l'urbanisation: l'industrie lourde s'appuyait sur des usines qui devaient nécessairement se situer dans les villes. Les travailleurs de ces villes avaient besoin de nourriture, et les usines de matières premières. C'est ainsi qu'en 1929 Staline a lancé sa politique de collectivisation: les petites exploitations agricoles ont été remplacées par des fermes collectives gérées par l'Etat. La collectivisation a été menée à bien par la coercition et sous la terreur.

Adaptation des supports pédagogiques

«Le rôle capital des femmes dans la Russie de Staline» peut être adapté de diverses manières. Les élèves sont divisés en groupes. L'enseignant donne aux membres de chaque groupe des questions à traiter, individuellement ou par deux. Une fois écoulé le temps imparti, chaque élève fait un compte rendu au groupe.

Il est conseillé de choisir des questions qui s'écartent des questions clés de l'essai, de manière à obliger les élèves à lire et à sélectionner des informations pertinentes. Le degré de difficulté des questions à traiter pourra être modulé en fonction de l'âge et des aptitudes des intéressés.

L'enseignant peut soit demander à chaque élève de lire l'essai intégralement, soit diviser celui-ci en plusieurs parties et en répartir la lecture entre les élèves s'il souhaite réduire la charge de travail. Exemples de questions:

- quels moyens de propagande a-t-on utilisés pour pousser les femmes soviétiques à travailler?
- quels moyens de propagande a-t-on utilisés pour les inciter à être «féminines»?
- quel type de travail les femmes soviétiques ont-elles effectué entre 1930 et 1935?
- quel type de travail ont-elles effectué après 1935?
- de quelle manière et pour quelles raisons les femmes se sont-elles opposées à la politique de Staline?
- quelles étaient les différences entre les femmes des villes et celles des campagnes?

Les mots et phrases clés de l'essai pourront être mis en relief pour les élèves éprouvant des difficultés de lecture. Le texte de l'essai pourrait aussi être

enregistré et diffusé aux élèves en même temps qu'ils le lisent. Les élèves pourraient enregistrer eux-mêmes sur cassette des résumés des points clés de l'essai.

L'essai pourrait être complété au moyen d'illustrations, de vidéos, de manuels d'histoire, etc. Ces outils serviront à une comparaison entre l'essai et d'autres sources d'information sur la Russie stalinienne. La réflexion s'attachera aux questions suivantes:

- comment les femmes sont-elles présentées dans d'autres documents d'information sur l'URSS?
- qu'y apprend-on sur le «rôle des femmes»?
- ces documents montrent-ils que les femmes jouaient un rôle «crucial»?
- qu'apprend-on sur le rôle des hommes?
- peut-on trouver dans ces documents des éléments allant dans le sens des idées de l'historienne Elena Osokina?
- peut-on y trouver des éléments allant à l'encontre de ses idées?
- «Quelle est l'idée maîtresse?» pourrait être adapté aux besoins des apprenants de plusieurs manières.

La deuxième partie de l'activité concerne les arguments et les faits sur lesquels Elena Osokina appuie sa théorie. Pour les rendre plus accessibles, l'enseignant pourrait écrire ces faits et arguments sur des cartes, en demandant aux élèves de les trier et d'en faire deux piles.

D'autres exercices pourraient être imaginés pour aider les élèves à comprendre les idées de l'historienne, par exemple écrire des phrases sur des fiches et demander aux élèves de les ordonner en une suite logique. Les phrases du tableau 5 sont des exemples; des variantes devront être trouvées en fonction de l'âge et des aptitudes des élèves.

Tableau 5: «Boîte d'affirmations» sur l'Union soviétique

<p>L'historienne Elena Osokina a formulé une théorie concernant le rôle des femmes en URSS sous Staline.</p>
<p>Cette théorie repose sur l'idée que les femmes jouaient un rôle crucial comme productrices et comme reproductrices.</p>
<p>Elle utilise des statistiques pour étayer cette théorie.</p>
<p>Ces statistiques montrent que la plupart des femmes travaillaient à l'étranger.</p>
<p>Selon l'historienne, la différence entre la période 1930-1935 et la période postérieure à 1935 corrobore l'idée que les femmes jouaient un rôle crucial dans la Russie stalinienne.</p>
<p>Entre 1930 et 1935, on a encouragé les femmes à aller travailler, en minimisant l'importance de la famille.</p>
<p>Après 1935, on a encouragé les femmes à avoir davantage d'enfants, en revalorisant la famille et en rendant l'avortement illégal.</p>

Le rôle capital des femmes dans la Russie de Staline

1. Pourquoi a-t-on eu besoin des femmes comme travailleuses dans la Russie de Staline?

L'industrialisation de la Russie a requis plus de main-d'œuvre dans les usines et dans les fermes collectives.

L'Etat a encouragé et contraint les femmes à travailler dans la production, c'est-à-dire dans l'industrie et l'agriculture. Celles-ci étaient également supposées travailler à la maison en tant que mères et épouses, en tant que reproductrices et ménagères.

2. Comment l'Etat a-t-il amené les femmes à travailler?

L'Etat a poussé les femmes à travailler en modifiant l'importance accordée jusque-là à la famille. Pour ce faire, il a eu recours à la législation et à la propagande. Le Code du mariage, de la famille et de la tutelle (1926), par exemple, accorda aux concubins la même protection juridique qu'aux couples mariés. Il facilita le divorce. Pour divorcer, il suffisait à l'un des époux de se rendre auprès d'un fonctionnaire pour lui demander un certificat de divorce et d'informer ensuite l'époux concerné, par courrier, de la dissolution du mariage.

A partir de 1920, l'avortement fut légalisé et gratuit. L'Union soviétique fut le premier pays au monde à légaliser l'avortement. Ces lois s'inscrivaient en conséquence dans le droit fil du programme révolutionnaire bolchevique: affranchir (libérer) les femmes de l'esclavage des travaux ménagers («les corvées ménagères»). Les marxistes considéraient la famille comme une institution de la bourgeoisie des classes moyennes qui devait disparaître pour permettre au communisme de prospérer.

3. Pourquoi l'Etat a-t-il modifié sa position à l'égard du divorce et de l'avortement?

L'Etat voulait affranchir (libérer) les femmes non par égard pour elles, mais dans l'intérêt de la production. Il s'est employé à convaincre les femmes soviétiques qu'en s'impliquant dans le processus d'industrialisation et de collectivisation elles amélioreraient leur situation dans la société. Mais les chances de promotion des femmes n'étaient pas égales à celles des hommes. En outre, en milieu urbain, les femmes avaient bien plus de chance d'améliorer leur situation qu'à la campagne. Sur le lieu de travail, les femmes devaient faire face à des conditions de travail difficiles, à la discrimination et souvent au harcèlement des chefs et collègues masculins. Le but de l'Etat n'était donc pas de faire des femmes les égales des hommes pour le bien des femmes et de la société au sens large, mais plutôt de les amener à travailler pour aider à l'industrialisation du pays.

4. Comment les femmes ont-elles réagi?

Des millions de femmes sont allées grossir les rangs de la main-d'œuvre rémunérée. Par exemple, pendant les années 30, plus de 80% des personnes intégrant pour la première fois la main-d'œuvre soviétique étaient des femmes. A la fin de la décennie, plus de 70% des femmes soviétiques âgées de 16 à 65 ans occupaient un emploi. Les femmes étaient tourneurs, tractoristes, enseignantes, médecins, agronomes, chercheurs, pilotes, employées de bureau.

Du milieu à la fin des années 30, les femmes représentaient un tiers des étudiants suivant des études supérieures d'agriculture, de sorte que des milliers de femmes sont devenues par la suite cadres agricoles.

5. Quelle a été la vie des travailleuses dans la Russie de Staline?

Dans l'ensemble, au lieu de la belle vie que les femmes attendaient, les transformations imposées par Staline ont plutôt été vécues comme un cauchemar par la plupart d'entre elles.

L'industrialisation et la collectivisation forcées ont provoqué une crise alimentaire en URSS. De 1928 à 1936, il fallut utiliser des tickets de rationnement pour les aliments et les marchandises. Quand la nourriture venait à manquer, l'Etat s'efforçait de distribuer les stocks existants aux travailleurs de l'industrie plutôt qu'à la main-d'œuvre agricole et rurale, ou aux employés d'autres secteurs. Les paysans ne recevaient pas de tickets de rationnement et les rations destinées à la population urbaine adulte non active étaient petites et irrégulières.

De ce fait, les femmes ont été contraintes d'aller travailler à l'usine pour pouvoir se procurer des aliments à des prix inférieurs à ceux qu'elles auraient dû payer en étant femmes au foyer. A la fin des années 30, environ 40% des travailleurs de l'Union soviétique étaient des femmes. Elles travaillaient principalement dans l'industrie légère où les salaires étaient plus bas que dans l'industrie lourde dont la main-d'œuvre était essentiellement masculine.

Si les femmes travaillaient dans le secteur industriel, elles n'en étaient pas pour autant déchargées des tâches familiales et ménagères. On a considéré de tout temps que les courses et le ménage étaient du ressort des femmes et, dans les années 30, ces tâches tenaient en effet une large place dans leur vie. En conséquence, les femmes eurent désormais un double fardeau: au travail à plein temps dans les usines s'ajoutait à présent l'obligation de nourrir et de vêtir leurs familles à une époque où la pénurie était courante.

6. Comment les femmes des villes ont-elles réagi à la pénurie d'aliments?

Il y a eu de nombreuses manifestations concernant la pénurie alimentaire. La plupart des manifestants étaient des femmes. Les hommes étaient moins

enclins à protester. L'industrie métallurgique, par exemple, un secteur dominé par les hommes, a enregistré 22 grèves dans la première moitié de 1930. L'industrie textile, dominée par les femmes enregistra 92, dans les trois premiers mois de 1930! La plus importante, à laquelle participèrent 600 femmes, se déroula à l'usine textile Telegin dans la région d'Ivanovo-Voznesensk. Les femmes arrêtaient le travail en réclamant plus de tickets de pain avec le slogan: «Nous travaillons dur, donnez-nous à manger!»

C'est dans les queues, qui se formaient devant les magasins d'alimentation et qui se composaient essentiellement de femmes, que se déroulaient le plus souvent les manifestations. En juin 1930, à Novorossisk, sur la mer Noire, quelque 350 femmes détruisirent deux boulangeries et s'avancèrent vers les autorités municipales en criant: «Donnez-nous du pain et de la viande!» A la fin de la journée, le nombre de manifestants était passé à 800. En traversant la ville, elles frappèrent deux policiers et le directeur du magasin coopératif. Elles demandèrent aux travailleurs de la gare et de la cimenterie qui se trouvaient sur le parcours de se joindre à elles mais ils refusèrent. Elles se dirigèrent alors vers le port et la marine internationale. Elles molestèrent le capitaine d'un cargo étranger pour protester contre les exportations soviétiques de céréales. La manifestation ne s'acheva qu'après que les autorités municipales eurent accepté de les rencontrer.

Les documents de cette époque présentent une situation de semi-famine dans les villes et nous donnent maints exemples de résistance des femmes.

7. Que se passa-t-il pour les femmes à la campagne durant la disette?

Dans la première moitié des années 30, la situation à la campagne était encore pire que dans les villes.

Les paysans ne recevaient pas de tickets de rationnement. Ils étaient censés se nourrir de la production des fermes collectives et du lopin de terre individuel qui leur restait. Or, c'était très difficile puisque l'Etat détruisait le lopin de terre individuel et prenait la quasi-totalité de la production agricole pour alimenter les villes et l'armée, et pour exporter.

Il suffisait dès lors d'une seule mauvaise récolte pour entraîner une tragédie. Le cas se produisit en 1932-1933, où une terrible famine causa la mort de millions de personnes.

Durant la famine, les femmes se sont trouvées dans l'ensemble dans des situations pires que les hommes.

Les hommes étaient plus mobiles (pouvaient se déplacer plus aisément) que les femmes, puisqu'on considérait qu'ils avaient un rôle moins important au sein de la famille. Ils partaient travailler en ville dans les usines en laissant les femmes et les enfants au village. Certains d'entre eux aidaient leurs familles en leur envoyant de l'argent et des vêtements, mais d'autres oublièrent rapidement leur passé paysan, se remariaient et fondaient une nouvelle famille

en ville. Entre 1926 et 1939, environ 23 millions de personnes dont une nette majorité d'hommes ont quitté la campagne pour s'établir de manière permanente dans les villes. De plus, 5,5 millions de résidents ruraux, là encore surtout des hommes, s'absentaient temporairement pour des emplois saisonniers à l'extérieur des villages d'origine.

Un nombre croissant de femmes restées seules à la campagne ont dû assumer les responsabilités familiales et domestiques, tout en travaillant dans les fermes collectives. A la fin des années 30, les femmes représentaient presque 60% de la main-d'œuvre rurale disponible et même davantage, parmi les personnes affectées aux travaux agricoles proprement dits, comme les récoltes et les soins au bétail. La mainmise des hommes sur les postes les plus importants et les mieux rémunérés dans les nouvelles fermes collectives s'est poursuivie: présidents, présidents adjoints, directeurs, chefs de brigade, intendants et comptables.

8. Comment les femmes ont-elles protesté à la campagne?

La résistance fut plus vive à la campagne que dans les villes. Les femmes jouèrent un rôle très important dans l'agitation rurale. En 1929, sur 1307 insurrections enregistrées dans les campagnes, 486 ont été le fait exclusif de femmes. Dans la première moitié de 1930, sur les 8707 soulèvements enregistrés dans les villages, 2800 ont été quasi entièrement féminins.

Les documents indiquent que les paysans plaçaient souvent les femmes en tête du cortège, comme boucliers, car ils pensaient que les autorités se montreraient indulgentes avec les femmes. Ils s'efforçaient d'incriminer la prétendue «émotivité des femmes» et leur «conscience politique moindre».

9. Que s'est-il passé pour les femmes durant les «années fastes»?

L'année 1934 vit la fin de la crise alimentaire. Le pays connut alors des «années fastes» de 1934 à 1936. Le gouvernement abolit le système de rationnement. La population put acheter davantage d'aliments et de biens dans les magasins. De nombreux nouveaux magasins s'ouvrirent dans tout le pays ainsi que des cafés et des restaurants. Les habitants, en particulier dans les villes, purent aller au cinéma, au théâtre, au music-hall, aux expositions. Pour beaucoup de gens, la vie s'améliora et devint plus agréable.

Parallèlement, le rôle des femmes dans la Russie de Staline changea considérablement. L'Etat avait besoin d'accroître la population après les décès causés par la famine et la collectivisation. Les femmes eurent un rôle important de «reproductrices». On utilisa la législation et la propagande pour les encourager à avoir plus d'enfants.

Les médias soviétiques se mirent à inciter les femmes à devenir plus «féminines». Permanentes, manucures, vêtements chics, maquillage, considérés

peu de temps auparavant comme «luxes bourgeois», devinrent tout à coup nécessaires pour la «femme idéale», la «nouvelle femme soviétique».

Le gouvernement proclama que la famille était l'une des composantes essentielles de la société soviétique. Les décrets de 1936 rendirent le divorce plus difficile et l'avortement illégal. Pour divorcer, la présence des deux conjoints dans un bureau public d'enregistrement était alors requise et le divorce devait être mentionné dans les passeports. Le divorce devint onéreux. Le gouvernement octroya des subventions (de l'argent) aux mères de familles nombreuses, dans le but d'accroître le taux de natalité.

Cela étant, les femmes ne furent pas déchargées du rôle qu'elles devaient jouer dans la production. Le gouvernement continua de les encourager à travailler hors de chez elles. Une historienne américaine, Roberta Manning, a analysé des photos de femmes parues dans le quotidien *Pravda* (La vérité) – le principal organe de propagande du Comité central du parti communiste. Elle a constaté que la moitié des femmes dont la photo avait paru dans la *Pravda* en 1936 le devaient à leurs performances au travail et que presque toutes les légendes des photos indiquaient leur profession. Les femmes ont donc continué à porter un double fardeau en travaillant dans la production et en remplissant leurs obligations ménagères et familiales.

10. La fin des années fastes

Les «années fastes» s'achevèrent avec une famine localisée qui s'abattit sur les campagnes à la fin de 1936. Elle frappa d'abord les mères de famille dont les maris étaient partis travailler en ville et qui furent les premières à en mourir. La famine dans les campagnes provoqua une pénurie alimentaire dans les villes. On réintroduisit les tickets de rationnement pour veiller à ce que les travailleurs urbains aient suffisamment à manger. Une fois de plus, les files d'attente, les magasins vides et le combat alimentaire devinrent le lot quotidien des femmes. Heureusement, la récolte de 1937 fut excellente. La situation alimentaire s'améliora rapidement et la crise fut surmontée.

11. Les femmes durant la «Grande Terreur»

La période allant de 1936 à 1938 est appelée la «Grande Terreur». Ce fut l'époque la plus sanglante du règne de Staline. Des millions de personnes furent arrêtées, fusillées ou expédiées dans des camps de concentration où elles moururent d'épuisement, de maladie et de faim. Personne, excepté Staline, ne pouvait se sentir en sécurité.

La Grande Terreur fit des milliers de victimes parmi les femmes. Elles furent arrêtées, fusillées, envoyées dans les camps de concentration, accusées d'être des «ennemis du peuple» ou parce qu'elles étaient les femmes, les sœurs, les filles, les mères ou les amies de prétendus «ennemis du peuple». Beaucoup d'entre elles furent punies pour n'avoir pas donné d'informations sur leurs

maris, fils, pères et amis. Même les femmes laissées «en liberté» vécurent et travaillèrent sous le stigmate d'une éventuelle parenté avec un «ennemi du peuple».

Staline plaçait les épouses de ses collaborateurs immédiats dans des camps de concentration comme otages. Polina Zhemchuzhina, par exemple, la femme de V. Molotov – chef du Conseil des commissaires du peuple, deuxième personnage de l'Etat juste après Staline – fut arrêtée et détenue dans un camp. Quelques femmes nous ont laissé leurs récits de ces années terribles, comme Evgenia Ginzburg dans son ouvrage *Emportée dans le tourbillon*.

12. Quel rôle les femmes ont-elles joué dans l'effort de guerre soviétique?

Durant la guerre, les femmes ont joué un rôle capital dans la mobilisation de la population et des ressources. En 1943, quelque 800000 femmes volontaires servaient dans les forces armées soviétiques, représentant ainsi 8% des effectifs de l'armée. Elles n'étaient pas seulement présentes dans le corps médical, dans les transports et dans les bureaux, mais également au front, comme conducteurs de char, tireurs d'élite, sapeurs, mitrailleurs et pilotes. Les femmes ont combattu dans la résistance dans les territoires occupés.

Les femmes contribuèrent beaucoup à la victoire en remplaçant les hommes dans l'industrie et l'agriculture. A la fin de la guerre, elles représentaient 56% de la main-d'œuvre rémunérée (environ 40% en 1939). En comparaison, les femmes américaines représentaient 36% de la main-d'œuvre nationale en 1945. Dans l'agriculture, la main-d'œuvre devint quasi totalement féminine. Durant cette période, les femmes occupaient les postes clés, comme directeurs d'usine et chefs des fermes collectives. Durant la guerre, la plupart des médecins soviétiques étaient des femmes.

Durant l'après-guerre, l'Etat a poursuivi sa politique d'avant-guerre en préconisant pour les femmes un rôle capital dans la famille et dans la production. Au début des années 50, les femmes jouaient ainsi un rôle très important dans l'industrie; dans l'agriculture, elles représentaient environ 60% de la main-d'œuvre des fermes. Outre leur travail dans la production, les femmes étaient censées recréer d'«heureux» foyers, ce qu'elles firent dans des conditions très précaires, en se battant notamment contre la faim. Par ailleurs, après la guerre, les hommes retrouvèrent leurs fonctions dirigeantes dans la production industrielle et agricole.

Quelle est l'idée maîtresse?

Les activités ci-après portent sur l'exposé «Le rôle capital des femmes dans la Russie de Staline».

Activité

Lisez l'exposé sur le rôle capital des femmes dans la Russie de Staline. Validez votre lecture en mettant en lumière ou en établissant la liste des points importants, en notant les idées et les réflexions, en relevant des termes/points que vous ne comprenez pas.

Vérifiez votre compréhension des termes utilisés par Elena Osokina. Par exemple, quel est «le rôle capital de votre enseignant en classe»? Qu'entend Elena Osokina par «rôle capital des femmes»? (Imaginez-vous devoir l'expliquer à un ami/parent/jeune apprenant.)

Les historiens organisent leurs idées sur le passé autour d'une hypothèse ou d'une idée maîtresse. A vous de trouver maintenant l'idée maîtresse/hypothèse des travaux d'Elena Osokina. Dans le tableau ci-dessous, cochez ce que vous pensez être l'idée maîtresse.

Tableau 6: Quelle est l'idée maîtresse?

Quelle est l'idée maîtresse?	Cocher
Les tickets de rationnement existaient de 1928 à 1936.	
Le rôle des femmes a changé après 1935.	
Le rôle capital des femmes dans l'URSS stalinienne était double: travailleurs de l'industrie à l'extérieur et reproducteurs (mères) à la maison.	
Les femmes ont joué un rôle très important en résistant (en s'opposant) aux politiques de Staline. Leur participation aux grèves et manifestations a souvent été sanctionnée: beaucoup de femmes ont ainsi été envoyées en Sibérie, au Kazakhstan et dans le nord de la Russie.	
Le rôle essentiel des femmes dans l'URSS de Staline consistait à être belles et heureuses.	

Comparez votre choix avec celui d'autres apprenants autour de vous. Notez les raisons de votre choix et de celui des autres apprenants.

Elena Osokina étaye son idée maitresse (hypothèse) avec des arguments pertinents et des preuves. Le reste des questions vous aidera à comprendre le processus.

1. Elena Osokina fait valoir que les femmes ont joué un rôle capital en tant que producteurs dans la Russie de Staline:
 - pourquoi Staline avait-il besoin de femmes pour travailler dans l'industrie?
 - pourquoi Staline avait-il besoin de femmes pour travailler dans l'agriculture?
2. Elena Osokina soutient également que les femmes ont joué un rôle capital en tant que reproductrices dans la Russie de Staline:
 - comment les femmes ont-elles aidé la Russie dans leurs foyers et sur le lieu de travail?
3. Elena Osokina prétend que l'Etat a eu recours à la propagande et à la législation pour inciter les femmes à soutenir l'industrialisation et non pour favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes:
 - quelles étaient les lois sur le divorce et l'avortement jusqu'en 1936?
 - quelles étaient les lois sur le divorce et l'avortement après 1936?
 - pourquoi les lois sur le divorce et l'avortement furent-elles modifiées entre 1930 et 1935, et à partir de 1936?
4. Elena Osokina prétend également que l'un des rôles capitaux des femmes n'a pas changé durant la période considérée:
 - quels rôles capitaux des femmes sont restés inchangés durant ladite période?
 - remplissez le tableau 7 pour vous aider à répondre aux questions 3 et 4.
5. Elena Osokina estime que les femmes ont joué un rôle important en protestant contre les conditions de vie dans la Russie de Staline:
 - quelles preuves avance-t-elle à l'appui de cette thèse?
 - que s'est-il passé pour certaines des femmes qui ont résisté (se sont opposées) à Staline?

Tableau 7: Différences et similitudes

Les différences observées dans le rôle des femmes entre 1930 et 1935, et à partir de 1935	Raisons expliquant les différences
De 1930 à 1935, l'Etat n'encourageait pas les femmes à avoir des enfants. Après 1935, elles ont été encouragées à avoir davantage d'enfants et la loi interdisait par exemple l'avortement.	Staline voulait augmenter la population de l'URSS, notamment pour préparer le pays à la guerre.
Similitudes observées dans le rôle des femmes entre 1930 et 1935 et à partir de 1935: continuité	Raisons des similitudes

Propagande et réalité: images de la femme en URSS

Objectifs d'apprentissage

- observer et soumettre à une analyse critique des images de femmes soviétiques à l'époque de Staline;
- découvrir, au travers de ces images, la vie de ces femmes;
- comprendre comment l'étude de la propagande permet de mieux appréhender le passé;
- identifier des sources d'information similaires dans nos sociétés et les soumettre à une évaluation critique.

Contexte

Ces activités devraient de préférence être précédées par une réflexion sur «Les femmes dans la Russie stalinienne: introduction», «Le rôle capital des femmes dans la Russie de Staline» et «Quelle est l'idée maîtresse?»

A défaut, l'enseignant devra avoir préalablement fourni à ses élèves quelques données de base sur la vie en Russie sous Staline (système communiste, famines, rationnement, collectivisation, etc.).

Adapter et élargir

Images de la femme en URSS: le point de vue de l'historien est une analyse de la nature et des visées de la propagande en Union soviétique. Cet ouvrage ne devrait être lu, le cas échéant, que par les élèves les plus compétents de la tranche d'âge supérieure. Il devrait servir à compléter des supports visuels et à étayer les connaissances de l'enseignant, et l'aider dans la préparation des cours. S'il n'est pas possible d'obtenir une copie du film *La voie lumineuse*¹, la méthode pourra s'appliquer de la même manière avec d'autres films de propagande de l'époque, aussi bien soviétiques qu'étrangers.

Elle pourra aussi être utilisée avec d'autres types de supports pédagogiques: timbres, pièces de monnaie, sculptures, publicités, etc.

Des informations pourraient être tirées de l'ouvrage *Images de la femme en URSS: le point de vue de l'historien* pour permettre aux élèves d'élargir leurs connaissances sur la Russie stalinienne. Si ceux-ci lisent l'ouvrage par eux-mêmes, ils pourront appliquer les techniques de lecture évoquées plus haut (voir «Le rôle des femmes dans la Russie de Staline»).

1. *La voie lumineuse*, mis en scène par Grigoriy Aleksandrov, 1940.

L'histoire racontée dans *La voie lumineuse* doit être présentée de manière très visuelle. Une méthode possible: prendre une feuille A4 et la diviser en six cases. Reproduire dans ces cases les scènes clés du film et les parties essentielles du dialogue. Les élèves analysent le récit à partir de ce support visuel. La technique peut être employée pour aider les élèves à comprendre aussi bien des œuvres cinématographiques qu'ils connaissent déjà que des films qu'ils n'ont jamais vus!

L'exercice ci-après pourrait être utile aux élèves qui auront à faire une rédaction à la fin de la section.

Quel était le rôle des femmes en URSS sous Staline?

Voici une liste de titres de paragraphes:

- la théorie relative au rôle crucial des femmes;
- le but de la propagande;
- les images de la femme dans la propagande soviétique;
- comment lire cette propagande – que nous apprend-elle?
- la femme dans sa fonction de travailleuse hors du foyer;
- la femme dans sa fonction de travailleuse au sein du foyer;
- brève introduction à la Russie stalinienne;
- les différences et les similitudes dans la propagande et la politique soviétiques avant et après 1935.

Choisissez les titres que vous voulez utiliser. Organisez-les selon un ordre clair et logique et sous chaque titre, développez le sujet.

Ajoutez une introduction et une conclusion.

Photographies soviétiques et vies de femmes

Note: les indications ci-après sont à utiliser avec ou après la section sur «Analyse des images de la femme».

Utilisez les photographies n^{os} 4, 5, et 6 comme témoignages du rôle des femmes dans l'approvisionnement en nourriture; du rôle des femmes dans le système de rationnement; du physique et de l'émotion des femmes.

Posez les questions suivantes:

- qui est sur la photo? hommes/femmes/enfants?
- que font-ils?
- comment sont-ils habillés?
- quelle pose prennent-ils? comment se tiennent-ils?
- quelles expressions se lisent sur leur visage?
- y a-t'il d'autres indices révélateurs de leur vie?

Comparez les photos n^{os} 1, 2, et 3 aux photos n^{os} 4, 5, et 6: le premier groupe de photos a été produit par le gouvernement et utilisé comme propagande. Le deuxième a été produit par des photographes privés.

Quelles sont les différences entre les deux séries de photographies?

Quels sont les indices permettant de conclure que les photographies n^{os} 1, 2, et 3 ont été utilisées à des fins de propagande contrairement aux photos n^{os} 4, 5 et 6?

Autres questions à poser éventuellement:

- qui a produit ce document/témoignage? (photographe privé ou photographe d'Etat?)
- pourquoi? dans quel but?

Sur la base et à la suite des questions ci-dessus:

- quelle est la série de photographies la plus fiable pour explorer le quotidien des femmes sous Staline? motivez votre réponse;
- quelle est la série de photographies la plus utile pour établir les attitudes à l'égard des femmes dans la Russie de Staline? motivez votre réponse;
- dans quelle mesure le témoignage qu'apportent les photographies vient-il à l'appui des éléments présentés dans l'exposé sur le rôle capital des femmes dans la Russie de Staline?



© Archives nationales russes du film et de la photo
(issu du fonds RGAKFD à Krasnogorsk)

1. Un paysan achète un nouveau manteau à sa fille
(Stalingrad, 1933)



© Archives nationales russes du film et de la photo
(issu du fonds RGAKFD à Krasnogorsk)

2. Une parfumerie (1940)



© Archives nationales russes du film et de la photo
(issu du fonds RCAFID à Krasnoyarsk)

3. «Les années fastes»: abolition du système de rationnement pour le pain – une boulangerie dans l'enceinte d'une usine de voiture (Gorki, 1935)



© Archives nationales russes du film et de la photo
(issu du fonds RCAFID à Krasnoyarsk)

4. Des personnes achètent du pain le premier jour de l'instauration dy système de rationnement (Moscou, 1929)



© Archives nationales russes du film et de la photo
(issu du fonds RGAKFD à Krasnogorsk)

5. Une queue pour le pain (Moscou, 1929)



© Archives nationales russes du film et de la photo
(issu du fonds RGAKFD à Krasnogorsk)

6. Des paysans qui n'ont pas reçu leurs tickets de rationnement retournent chez eux après avoir vendu du lait pour acheter du pain (région de Moscou, 1929)

Images de la femme en URSS: le point de vue de l'historien¹

Les médias soviétiques – la presse, la radio, les arts – ont joué un rôle très important dans la politique de transformation et d'encadrement de la société soviétique menée par Staline. Ils étaient entièrement sous le contrôle de l'Etat. Leur mission principale était d'expliquer et de promouvoir les campagnes de Staline. Chaque jour, les Soviétiques ouvraient leur journal ou allumaient la radio pour s'entendre rappeler combien ils étaient fortunés de vivre dans la première société prolétarienne et de participer à l'édification d'un monde nouveau.

Le cinéma comme outil de propagande

Le cinéma soviétique a rempli une fonction importante dans l'endoctrinement de la population. La beauté de la musique, la poésie des images, la chorégraphie, le jeu des comédiens, la mise en scène étaient autant d'outils utilisés pour renforcer les messages véhiculés dans les films.

Les femmes étaient les personnages principaux d'une bonne partie des films produits sous Staline. Staline pensait en effet que les femmes avaient un rôle crucial à jouer dans la transformation de la Russie. Les productions mettant en vedette des femmes étaient généralement des comédies ou des comédies musicales. Le modèle féminin présenté dans ces films était celui de femmes belles et talentueuses, ayant trouvé le bonheur dans l'exercice d'une activité au service de l'Etat. Nulle trace dans ces films des famines, des queues devant les magasins d'alimentation, de la peur, voire de la terreur, ni de toutes les autres contraintes de la vie sous Staline. Au lieu de cela, la femme soviétique chantait, dansait, souriait et, surtout, travaillait.

La voie lumineuse (1940)

Parmi les films de propagande produits par la Russie stalinienne, l'un des meilleurs exemples est *La voie lumineuse* (Svetlyi put'), mis en scène par Grigoriy Aleksandrov, avec dans le premier rôle Lyubov' Orlova.

La voie lumineuse est l'histoire d'une Cendrillon du monde industriel soviétique. Tous les personnages du genre y sont représentés: le prince dans son palais, la bonne fée et la jeune fille pauvre – Tanya – qui deviendra finalement une princesse.

Tanya, l'héroïne, arrive dans une grande ville pour s'y placer comme domestique. Le film n'explique pas pourquoi elle a quitté son village. Les causes principales de l'exode rural massif des années 30 – collectivisation, répression, grandes famines – sont éludées. Au début du film, Tanya est présentée comme une paysanne illettrée, vêtue de haillons, le visage sale. Elle fait la cuisine et le ménage et prend soin de l'enfant de la maison.

1. Basé sur un texte de Elena Osokina.

Puis un jour, elle rencontre l'homme de ses rêves et tombe amoureuse. Pourtant, elle ne peut même pas espérer qu'il lui rendra son amour, car ils appartiennent à deux milieux socioculturels trop différents – il est ingénieur dans une grande usine textile.

C'est alors que la bonne fée – la responsable locale du parti communiste – va venir transformer la vie de Tanya. Elle lui fait quitter sa place de domestique, la mène au «palais» – l'usine textile – et lui offre l'emploi dont elle rêvait. A présent, Tanya travaille le jour et suit des cours le soir. Ouvrière non qualifiée, elle parcourt ainsi le chemin qui va faire d'elle une vraie Stakhanoviste (travailleuse qui dépasse de beaucoup les objectifs de production). Elle commet parfois des erreurs politiques (elle n'oublie pas ses origines paysannes), mais la bonne fée est toujours là pour l'aider à affermir sa conscience prolétarienne.

La voie lumineuse présente l'image d'ouvriers heureux et en bonne santé. L'usine est claire et propre. Le film ne montre pas la réalité des conditions de travail des années 30 en URSS, ni les inégalités qui existaient (dans les salaires et les rations alimentaires) entre la main-d'œuvre masculine et féminine. Dans les faits, ce sont leurs conditions de vie difficiles, et souvent la faim, qui ont contraint la plupart des femmes soviétiques à travailler dans l'industrie. Le film ne montre pas non plus les grèves dans le textile et les manifestations et grèves antisoviétiques organisées par les femmes à l'époque.

En raison de ses succès prodigieux à l'usine, Tanya est invitée à Moscou. Au Kremlin, en compagnie de nombreux autres éminents travailleurs, paysans, intellectuels et militaires, elle reçoit sa première décoration.

La séquence finale du film montre Tanya, belle et heureuse, au bras de son prince – ingénieur, à Moscou. Ils sont égaux à présent. Ensemble, ils œuvreront à consolider la puissance de leur pays.

Images de la femme et de l'homme dans la propagande soviétique

L'un des principaux objectifs des films de propagande était d'amener les femmes soviétiques à croire que leur participation à la construction de l'Etat soviétique leur assurerait l'égalité sociale et professionnelle avec les hommes. C'était faux. En réalité, les possibilités de promotion n'étaient jamais les mêmes pour les hommes et pour les femmes. D'autres instruments de propagande soviétiques nous montrent l'attitude officielle à l'égard des femmes et les inégalités entre les sexes.

Dans les années 30, toutes les pièces de monnaie soviétiques étaient frappées à l'effigie de personnages masculins. Les timbres – le Gouvernement soviétique en avait émis plus de 300 après la révolution – ne représentaient pour aucun d'entre eux des femmes. Ce n'est qu'en 1929, lors de l'émission de quatre nouveaux timbres, que l'image de la femme fait sa première apparition. L'étude des affiches politiques bolcheviques montre que la révolution était largement considérée comme une affaire d'hommes. La

quasi-totalité des affiches postrévolutionnaires représentait uniquement des hommes et s'adressait à un public masculin.

A partir du début des années 30, cependant, les affiches illustrées d'images de femmes sont devenues plus courantes. L'économie avait besoin de main-d'œuvre féminine à cette époque et les affiches ont commencé à représenter des femmes au travail.

L'image masculine est néanmoins restée le symbole premier et universel du prolétariat et de la victoire du socialisme. La représentation de la femme ne jouait qu'un rôle d'appoint. La femme n'occupait la première place sur les affiches que dans les campagnes de propagande visant la population féminine. Les affiches à la gloire de l'industrialisation présentaient essentiellement des personnages masculins. Lorsqu'elle apparaissait aux côtés d'hommes sur les affiches, la femme occupait toujours le deuxième rang ou incarnait la paysannerie. La paysannerie, dans l'idéologie soviétique, jouait un rôle secondaire par rapport à la classe ouvrière dans la construction de la société socialiste.

La même conception du rôle et du statut des femmes et des hommes transparaît dans la sculpture de l'époque. L'exemple le plus célèbre est la statue de Vera Mukhina, *L'ouvrier et la kolkhoziennne* (Rabochiy i Kolkhoznitsa), qui ornait le pavillon soviétique lors de l'Exposition universelle de 1937 à Paris. Dans la propagande soviétique, la femme était «l'autre».

La grande retraite à partir de 1935

A partir du milieu des années 30 (période connue sous le nom de «grande retraite»), la propagande a commencé à promouvoir la femme dans son rôle de mère. C'était le lancement de la politique nationale de mobilisation pour la reproduction. En 1938, le premier timbre valorisant la fonction maternelle a été émis et, en 1940, l'ordre de la gloire de la maternité a été institué. Le cinéma a également été utilisé pour inciter les femmes à avoir davantage d'enfants.

La propagande passait sous silence les problèmes que les enfants pouvaient engendrer dans la vie des femmes. Dans les films, par exemple, les mères n'avaient jamais aucune difficulté pour nourrir et vêtir leur famille. Dans la réalité, cependant, durant la crise de l'approvisionnement de l'hiver 1939-1940, des femmes ont écrit à Staline qu'elles songeaient à tuer leurs enfants parce qu'elles n'avaient rien à leur donner à manger.

Mais, même au cours de la période de mobilisation pour la reproduction, les films de propagande ont rarement présenté la femme dans sa seule fonction maternelle et une mère au foyer n'y jouait jamais le rôle principal. L'Etat n'a jamais cessé d'encourager les femmes à exercer une activité professionnelle. La fonction maternelle devait toujours s'exercer en plus de l'accomplissement d'un travail au service de l'Etat.

Images de la femme en URSS – Activités

Lisez la section précédente intitulée «Image de la femme en URSS: le point de vue de l'historien» et regardez les images qui accompagnent le texte.

A l'aide de toutes les informations données dans ce chapitre, remplissez le tableau ci-dessous en vous inspirant de l'exemple suivant.

Tableau 8: Image et réalité

Image: ce que la propagande soviétique montre sur le rôle et la condition des femmes	Réalité: ce que la propagande soviétique ne dit pas sur le rôle et la condition des femmes
Les ouvrières des usines soviétiques étaient heureuses et en bonne santé (voir, par exemple, <i>The Happy Way</i>).	Les conditions de travail dans les usines soviétiques étaient mauvaises: les usines étaient sales, dangereuses, surpeuplées, etc.

Comment s'expliquent les différences entre les informations de la première colonne et celles de la seconde? Que nous apprennent-elles, par exemple, sur la propagande soviétique?

L'étude de la propagande soviétique permet d'en savoir plus sur les attitudes à l'égard des femmes et les méthodes employées pour contrôler la population en URSS.

En vous aidant des questions suivantes, servez-vous des images pour dégager des informations sur les points ci-dessus:

- comment les femmes sont-elles présentées? observez leur pose, leur expression; quel est le but recherché?
- qui était la femme «idéale»?
- quelle influence ces images exerçaient-elles sur les populations? qui les voyait? où? avec quelle fréquence?
- en quoi les images sont-elles des instruments de propagande efficaces?

Vous pouvez aussi utiliser les images de propagande pour trouver les différences entre le rôle de la femme et celui de l'homme dans la Russie stalinienne.

Et la situation dans nos sociétés?

Cherchez des images se rapportant à votre pays ou d'autres pays d'Europe, par exemple sur les timbres, les pièces de monnaie, dans le cadre de campagnes nationales, dans la publicité, etc. Elles devront de préférence être représentatives de périodes passées aussi bien que de l'époque actuelle:

- quelles similitudes et quelles différences observez-vous entre ces images et les images soviétiques? entre vos images d'époques plus anciennes et celles de la période actuelle? entre les images produites dans votre pays et celles d'autres pays d'Europe?
- quelles informations tirez-vous de ces représentations sur le rôle que les femmes sont supposées jouer dans votre pays? en Europe?
- ces images, selon vous, diffèrent-elles d'une quelconque manière de la réalité?
- pouvez-vous expliquer en quoi?
- pouvez-vous trouver des représentations de la femme, émanant du Conseil de l'Europe? décrivez-les;
- que vous apprennent-elles sur l'attitude du Conseil de l'Europe à l'égard des femmes?

Le rôle de l'historien

par Elena Osokina

Quelle que soit la nation ou l'époque, le rôle de l'historien est d'étudier le passé. Le savoir apporté par l'historien à travers ses recherches ne sert pas uniquement un but d'enseignement, mais remplit des fonctions sociales et politiques fondamentales. Il satisfait la curiosité historique du public et fournit des informations (manuels d'histoire, programmes pédagogiques vidéo, programmes scolaires...) pour enseigner l'histoire. Le savoir historique sur le passé influe également sur le cours économique, social et politique de l'avenir d'un pays. En ce sens, le débat portant sur le passé est aussi un débat sur l'avenir, et le débat sur l'histoire revient très souvent à un débat sur la politique.

Pour que l'historien puisse accomplir sa mission, certains facteurs s'imposent: accès aux informations (archives, bibliothèques, témoins, etc.), liberté d'exprimer en public et dans la presse des opinions personnelles, libre circulation des savoirs à l'échelon mondial et séparation entre histoire «professionnelle» et politique (les historiens ne doivent pas accepter d'être évalués par les politiciens).

Durant de nombreuses décennies, ces conditions indispensables à un travail fructueux ont fait défaut en Union soviétique. Sans aller jusqu'à parler de totale stagnation de la recherche historique, l'accès des historiens aux archives concernant le 20^e siècle a cependant fait l'objet de sévères restrictions. Histoire et historiens étaient placés sous la surveillance de départements spéciaux inféodés à l'idéologie du parti en place. Censure et répression ont interdit le développement de nouvelles recherches ou approches. Les scientifiques qui exprimaient le point de vue officiel détenaient un monopole de contrôle sur certains volets de l'histoire. Les opinions non officielles n'avaient droit de cité qu'en privé. En résumé, l'histoire était au service de l'idéologie et les historiens soviétiques se trouvaient isolés de l'Occident. Résultat: l'histoire du 20^e siècle (et certains problèmes datant de périodes antérieures) écrite par les historiens soviétiques a été largement falsifiée. Les historiens soviétiques avaient donc une grande dette envers la science et le public. On peut estimer que tout ce qui précède s'applique aussi au pays de l'Europe de l'Est alors sous l'emprise de l'Union soviétique.

Avec la nomination de Gorbatchev au poste de Secrétaire général du Parti communiste de l'Union soviétique, en mars 1985, et la politique de «perestroïka» et de «glasnost» qui s'ensuit peu après, les historiens soviétiques/russes et est-européens voient s'ouvrir une nouvelle ère. Cette

politique déclenche une révolution intellectuelle où les historiens joueront un rôle éminent. Leur première tâche est de réexaminer le passé – et, avant tout, de repenser les principes et la pratique du socialisme dans leurs pays. La nouvelle recherche historique se basera sur les informations auparavant tenues secrètes et sur une approche méthodologique neuve.

Toutefois, précisons que les historiens soviétiques, à quelques exceptions près, ne furent pas les premiers à entamer la lutte. Romanciers, journalistes et spécialistes des sciences humaines discutaient des aspects cruciaux de l'histoire soviétique depuis près d'une année lorsque les historiens, à la fin 1988, s'associèrent à cette quête de la vérité. Ce retard ne tient pas à la seule nature du travail des historiens qui – à la différence des journalistes, souvent en mal de sensation – doivent fournir une étude détaillée et objective basée sur la recherche et l'analyse de sources multiples, mais surtout à l'«idéologisation» et au conservatisme de l'histoire officielle en Union soviétique. Ce n'est pas un hasard si le «dossier» historique des œuvres réalisées dans le passé mais interdites à la publication pour raisons idéologiques se révéla bien plus modeste que celui des romanciers. Durant la première phase de la révolution intellectuelle, la littérature dépassa les historiens dans le réexamen du passé soviétique.

Certes lents à démarrer, les historiens se polarisèrent ensuite résolument sur le passé socialiste et participèrent en première ligne au progrès de la révolution intellectuelle. Tout en poursuivant leurs objectifs professionnels, ils ne se contentèrent pas de «récolter passivement les fruits de la perestroïka». Ils entrèrent dans le débat universitaire et public, ainsi que dans la lutte sociale et politique. Leur participation demeure un des facteurs qui a élargi et stimulé les réformes.

Quels mérites faut-il attribuer aux historiens? Quels furent les résultats de leurs efforts?

Les historiens ont largement gagné la bataille complexe et orageuse de l'accès à l'information. En URSS, grâce aux pressions de la société, on a d'abord procédé à de nouvelles nominations dans l'administration des archives. Puis s'est amorcé le processus de déclasserment des documents secrets. Les historiens ont travaillé et travaillent encore avec les archivistes au sein de commissions chargées de déclasser les informations. Résultat: entre 1989 et 1998, les archives ont publié des millions de dossiers. Pourtant, c'est après l'échec du coup d'Etat d'août 1991 que les archives russes ont fait leur plus grande avancée. Avec leur ouverture, le mécanisme de publication s'est enclenché. Si bien qu'aujourd'hui l'histoire soviétique dispose de volumes de documents publiés – publics (émanant de l'Etat et de la police politique) et privés (lettres

et journaux personnels) – sur des sujets auparavant tenus secrets. La publication de documents se poursuit. A noter que presque tous les gros projets de publication actuels sont internationaux.

La bataille pour l'information a aussi été livrée dans les bibliothèques. Des milliers de livres qui, sous le régime communiste, étaient conservés dans des départements spéciaux et uniquement accessibles aux chercheurs, ont été transférés dans les salles de lecture publique. Historiens et grand public ont ainsi pu accéder à l'historiographie occidentale.

L'accès à l'information et la liberté d'expression ont rendu possible le réexamen du passé. En Russie, beaucoup d'aspects de l'histoire pré-révolutionnaire et soviétique ont été étudiés durant les ères Gorbatchev et Eltsine. C'est la question du stalinisme (répression massive, collectivisation obligatoire, grande famine des années 1932-1933, industrialisation, alternatives au stalinisme, système stalinien, etc.) qui a provoqué les débats les plus houleux. Ces temps-ci, de nouveaux sujets captent l'attention des historiens russes – notamment la politique étrangère soviétique, la seconde guerre mondiale, la guerre froide et l'histoire des nationalités non russes. Quant aux historiens des anciens pays socialistes de l'Europe de l'Est, ils ont eu les «trous noirs» de leur passé historique à étudier.

Les études et les débats ont donné lieu à la publication, au cours de la dernière décennie, d'une myriade d'articles importants et de livres intéressants sur l'histoire. Bien sûr, ils ne prétendent nullement restituer un tableau complet du passé (à supposer qu'un tel projet soit réalisable). Il n'empêche qu'en rassemblant et en analysant toutes ces informations inédites les historiens ont accompli un travail colossal qui vient combler les anciens «trous noirs» dans l'histoire de leur pays. Ce type de travail est un préalable nécessaire au renouvellement des modèles et concepts.

Les historiens ont réussi à apporter l'information au public. Réformées, les revues historiques universitaires publient aujourd'hui des documents concernant des sujets du passé particulièrement sensibles. Avec la révolution intellectuelle sont apparus de nouveaux journaux et magazines historiques, dont certains indépendants de l'Etat, sans compter les centaines de milliers de communications que les historiens ont faites un peu partout (mairies, télévision et radio) sur des points historiques capitaux.

A signaler aussi le rôle important joué par les historiens pour résoudre la crise née, dans l'enseignement de l'histoire, avec l'effondrement de l'histoire officielle en Union soviétique et dans certains de ses pays satellites. En effet, les manuels dogmatiques livrant une fausse conception historique ne pouvaient répondre à l'appétit croissant de la jeune génération, alimenté par la révolution intellectuelle. Enseignants et élèves se trouvèrent dans une

impasse: les enseignants ne savaient comment répondre aux questions de leurs élèves, et ceux-ci ne savaient comment répondre aux questions d'examen. La tension entre enseignants et élèves monta. Comme en paroxysme à cette crise, en Union soviétique, les écoles durent annuler l'examen de fin d'études en histoire et en sciences sociales; dans les universités, de nombreux départements firent de même pour les examens d'admission en histoire. Grâce aux efforts des historiens, cette crise se dénoua à la fin des années 90. Furent produits de nouveaux programmes, manuels scolaires et autres documents pédagogiques qui, même s'ils restent encore lacunaires, apportent un regard neuf sur le passé, d'autant qu'ils incluent le travail des historiens occidentaux et abondent en idées propres à stimuler le débat.

Avec la révolution intellectuelle est apparue une nouvelle génération d'historiens russes et est-européens (ils ont aujourd'hui entre 30 et 45 ans), qui proposent sur l'histoire un large éventail de points de vue. Née pendant la politique de «glasnost», cette nouvelle génération a l'esprit ouvert et respecte la compétence professionnelle de ses confrères étrangers. En termes de méthodologie, les historiens européens modernes recourent à toute une panoplie d'études comparatives de l'histoire. Leur travail érudit et leur activité sociale ont eu un effet crucial: les historiens russes et est-européens sont sortis de leur isolement et ont pu s'intégrer à la communauté historique mondiale. Grâce à leur travail, dans une large mesure, l'histoire «professionnelle» en Russie et en Europe de l'Est est maintenant séparée de la politique.

En dépit de tous les résultats obtenus, on ne peut pas dire que la révolution intellectuelle, en Russie et en Europe de l'Est, soit achevée. Il reste encore beaucoup à faire pour revoir le passé ou étudier les nouvelles questions suscitées par le cours des événements mondiaux. Quant à la lutte pour l'information – et pour l'ouverture des archives –, elle aussi doit se poursuivre. A vrai dire, en Russie, après les immenses progrès des années 1991-1992, le processus d'ouverture des archives s'est ralenti. Certains documents, auparavant disponibles, ont été reclassés et ne sont plus accessibles au public. Côté enseignement de l'histoire, il faut continuer à améliorer les supports pédagogiques. Enfin, les historiens russes et est-européens doivent maintenir et affirmer leur position dans la communauté historique mondiale en participant activement à ses manifestations – conférences, colloques, programmes d'échanges et de recherche, projets internationaux, etc. Par ailleurs, en réaction à la baisse d'intérêt pour l'histoire que depuis quelques années on remarque dans le public, les historiens doivent faire plus d'efforts pour vulgariser leurs résultats par le biais des médias. Dans la réalisation de ce programme ambitieux, le rôle crucial reviendra à la nouvelle génération d'historiens qui a grandi pendant la révolution intellectuelle des années 1980-1990.

Sélection bibliographique

Davies, R.W., *Soviet history in the Gorbachev revolution*, Indiana University Press, Bloomington & Indianapolis, 1989.

Davies, R.W., *Soviet history in the Yeltsin era*, St. Martin's Press, Inc., New York, 1997.

McClarnand, Elaine, «The debate continues: views on Stalinism from the former Soviet Union», in *The Soviet and Post-Soviet Review*, 20, n° 1, 1993.

McClarnand, Elaine, «The politics of history and historical revisionism: de-Stalinization and the search for identity in Gorbachev's Russia, 1985-1991», in *The History Teacher*, vol. 31, n° 2, février 1998.

V. L'HISTOIRE ORALE¹ – ÉTUDE DE CAS

L'histoire orale en classe

L'histoire orale (souvent appelée «histoire personnelle») peut présenter un réel intérêt pour aborder l'histoire des femmes. Constituer des sources d'information orales peut rendre perceptible «l'invisibilité» de l'histoire des femmes. En effet, la femme est souvent la «mémoire» de sa famille et de sa communauté locale. Qui plus est, l'histoire du 20^e siècle est d'autant mieux servie par l'histoire personnelle qu'elle peut encore être transmise «en direct».

Cette section montre une approche rigoureuse de l'exploitation de l'histoire orale en classe, qui pourra s'appliquer à la plupart des activités proposées dans la pochette pédagogique et, en particulier, à l'activité intitulée «Trois générations de femmes».

Qu'est-ce que l'histoire orale?

Un récit historique composé de témoignages obtenus par le biais d'entretiens avec les personnes directement concernées. Voilà peut-être une manière bien prétentieuse de décrire le mode de recherche historique le plus démocratique qui soit – ne nécessitant aucune ressource onéreuse, accessible à toute personne simplement capable de parler ou d'écouter. N'importe qui peut décider d'être historien et/ou source. Chacun a une histoire orale à soi qu'il peut partager avec les autres et qui n'a d'autres limites que celles posées par l'individu interrogé.

Pourquoi utiliser l'histoire orale?

A l'évidence, l'accessibilité de l'histoire orale n'est pas en soi une raison suffisante pour justifier l'emploi de cette méthode en classe. Dans le cadre d'un enseignement, l'histoire orale est bien plus qu'un procédé économique et qu'une alternative moyennement satisfaisante à l'utilisation des textes ou de la technologie. En fait, elle offre de nombreux avantages qui en font une stratégie pédagogique tout à fait intéressante.

1. Ce chapitre est fondé sur des idées développées par Philip Ingram.

Développer chez l'élève d'importantes compétences sociales

Parmi les principales compétences sociales que l'élève acquerra dans la vie, beaucoup sont des outils pratiques indispensables à l'historien «oral»: apprendre à écouter et devenir assez tolérant pour ne pas interrompre la parole de l'autre; réfléchir à la manière de formuler les questions pour qu'elles suscitent des réponses utiles et précises; savoir comment aborder des sujets parfois sensibles; et prendre conscience de soi pour saisir l'importance de sa propre gestuelle et du ton de sa voix.

Socialement important

L'histoire orale fait tomber des barrières entre les gens différents et peut jouer un important rôle social, et ce d'autant plus lorsque les élèves interviewent des personnes beaucoup plus âgées qu'eux. Dans beaucoup de régions d'Europe, l'éclatement de la famille étendue a brisé le lien entre jeunes et vieux. Les deux générations se sont forgées l'une sur l'autre des stéréotypes préjudiciables et dangereux. Or, ces stéréotypes peuvent se voir remis en cause par un contact en face à face. L'histoire orale est l'occasion de partager une expérience. Elle permet aux individus de développer une estime et une empathie réciproques. Elle tisse entre le témoin et celui qui écoute des liens de respect.

Réconcilier l'histoire avec les élèves

L'histoire orale donne aux cours d'histoire un visage humain. A certains élèves, elle montre que l'histoire ne se confine pas à l'intérieur de la classe mais qu'elle les touche directement, eux et leur entourage. Elle leur parle de leurs origines. Elle est immédiate et intime. Surtout, elle est active et pratique. Elle met le travail sérieux de l'historien entre les mains des élèves et rompt avec le caractère passif des cours: l'élève ne se contente plus d'étudier l'histoire; il la fait. Il est aisé de penser l'histoire orale en termes d'expérience socialisante dépourvue de réel souci académique.

Développer chez l'élève des compétences historiques

Pour tirer le maximum de profit de cette discipline, nous devons la traiter comme un objectif académique à part entière. Une fois les interviews réalisées, le travail réel doit commencer: il faut encourager les élèves à analyser les témoignages recueillis, à les classer en catégories pertinentes et à les exploiter pour livrer un récit qui dépasse la simple expérience individuelle.

Le défi des mythes et la formulation d'une vision du monde

C'est le moyen pour l'élève de remettre en question les mythes historiques et de formuler sa propre vision du monde. L'histoire populaire ou locale est

tellement sujette au parti pris, au chauvinisme ou au sectarisme qu'en demandant aux élèves de réaliser des interviews nous courons le risque de les exposer à l'endoctrinement aux mythes véhiculés sur l'histoire locale ou nationale. Toutefois, ne l'oublions pas, les élèves sont déjà exposés à ce genre de mythes et c'est seulement en leur permettant de développer leur propre esprit critique qu'on peut espérer les aider à se former une vision du monde plus équilibrée. Ici, il est clair que si l'enseignant ne se montre pas prudent, il participera lui-même à la formation de mythes. Le rôle de l'enseignant est de stimuler l'esprit critique dans l'étude du passé, pas de contrer les mythes partisans par ses propres idées (peut-être partiales).

Accéder à une énorme quantité d'informations

Par le biais de leurs interviews, mes propres élèves ont touché indirectement à une foule de péripéties qui semblaient à jamais perdues. Ils sont revenus à moi avec la description d'événements de portée mondiale: zeppelins explosant au-dessus de l'Angleterre en 1915; forces alliées d'intervention aux prises avec les «blancs» de Russie; prisonniers de guerre italiens chantant lorsqu'ils travaillaient aux champs dans le sud de l'Angleterre durant la seconde guerre mondiale... Ils ont ressuscité le souvenir d'événements nationaux tels que catastrophes minières et effets du chômage pendant les années 30, et ont fait revivre beaucoup des expériences qui, autrefois, étaient le lot commun (rituels timides de cour amoureuse pratiqués avant-guerre, usage des châtiments corporels à l'école...).

Problèmes liés à l'histoire orale

Malgré son intérêt manifeste, l'histoire orale reste une stratégie largement sous-utilisée en classe. Elle souffre trop souvent d'une mauvaise réputation; on lui reproche, par exemple, son manque de fiabilité: les témoins tiennent fréquemment des propos d'une véracité ou d'une valeur douteuse que les élèves ne peuvent pas contester ni rectifier par leur propre réflexion. Voici donc quelques études de cas pratiques qui serviront à illustrer certains des problèmes rencontrés par les élèves.

Etude de cas 1

Il arrive que le témoin évoque des faits qui, pour autant qu'ils lui tiennent à cœur, n'offrent pas d'intérêt général. Ainsi cette femme qui raconta avec force détails un différend qu'elle avait eu autrefois avec un client alors qu'elle servait dans un magasin. En fait, cette histoire n'avait d'autre valeur qu'anecdotique, mais la conviction de la locutrice avaient rendu mes élèves perplexes; ils étaient persuadés qu'il s'y cachait une valeur de portée plus large qu'ils ne parvenaient pas à saisir.

Etude de cas 2

Le témoignage contredit parfois les tendances nationales reconnues par la majorité des historiens. L'élève se forme alors une vision non représentative. Ainsi cette femme qui expliquait comment, dans les années 30, les rituels officiels de cour amoureuse interdisaient toute forme de sexualité avant le mariage. Certes, ce compte rendu reflète sans doute ce qu'elle a vécu (et c'est un point de vue courant), mais il fait l'impasse sur des témoignages statistiques bien réels en ce qui concerne les grossesses involontaires et la quantité de couples qui cohabitaient avant de se marier.

Etude de cas 3

Les élèves se trouvent souvent exposés à des souvenirs fallacieux. Ainsi cet homme qui se rappelait avoir marché sur le toit d'un bus en pleine tempête de neige pendant le dur hiver de 1947. Histoire vraie ou fausse? Toujours est-il que l'élève l'a totalement acceptée.

Etude de cas 4

Il arrive que les témoins soient tout simplement incapables de se rappeler les détails qui peuvent avoir leur importance. Ainsi cette femme, née en 1904, à qui échappaient certains souvenirs. Dans pareil cas, l'élève risque de poser des questions orientées afin d'obtenir les réponses désirées. Pour «réveiller» la mémoire, les photos (ou une visite sur le lieu des faits) constituent un outil efficace, de même que des documents ou des objets contemporains.

Etude de cas 5

Le témoin souffre parfois de pertes de mémoire intermittentes. Ainsi cette femme qui, décrivant le recours aux châtiments corporels à l'école dans les années 20, raconta comment son frère les avaient subis. Quelques minutes plus tard, elle ne se rappelait plus rien à ce propos.

Etude de cas 6

Les témoins se mettent en devoir de plaire à l'interviewer en lui racontant ce qu'il souhaite – du moins le croient-ils – entendre. Résultat: la formation de mythes, certes palpitants, mais qui ne font guère avancer la compréhension historique.

Etude de cas 7

Les témoins ont toujours tendance au parti pris et à l'exagération, ce que les élèves ne sont pas nécessairement à même de discerner. Ainsi cet homme qui, décrivant un match de football amateur disputé dans les années 50, fit

montre d'un parti pris manifeste, allant même jusqu'à prétendre que son équipe gagna avec une telle aisance que son gardien de but avait eu le temps (et l'audace) de construire un bonhomme de neige en attendant le ballon!

La difficulté de l'histoire orale

Quelle que soit sa valeur, l'histoire orale n'est pas chose facile. En fait, elle abonde en problèmes qui en font peut-être la forme de recherche historique la plus ardue. En demandant à nos élèves d'utiliser l'histoire orale, nous risquons de les exposer à d'énormes mensonges qu'il nous est impossible de corriger. Même si les témoins n'ont pas l'intention de tromper l'élève mais au contraire veulent dire la vérité, de nombreux écueils demeurent. Pour autant, cet inconvénient ne doit pas nous faire renoncer à exploiter l'histoire orale, car les difficultés sont pédagogiquement gratifiantes.

Le témoin a souvent du mal à choisir les informations pertinentes. Pour une grande part, les témoignages recueillis n'offrent guère de valeur. Aussi les élèves doivent-ils apprendre à reconnaître et à sélectionner uniquement les informations dignes d'intérêt.

L'élève recueille le récit d'expériences qui peuvent être exceptionnelles et ne pas représenter la situation générale. Il doit ainsi être en mesure de comparer et de confronter ces informations pour brosser un tableau général qui n'oculte pas complètement la dimension individuelle et marginale.

Même aux personnes les plus honnêtes, la mémoire joue des tours. Parfois, les souvenirs viennent et s'en vont et, pour obtenir une réponse, les élèves doivent faire preuve de patience, savoir attendre, quitte à revenir plusieurs fois sur la même question. Cette démarche ne va pas sans risque car la personne interrogée peut «fabriquer» des souvenirs à seule fin de satisfaire l'interviewer. Il arrive aussi que la mémoire fasse totalement défaut, auquel cas l'élève doit être prêt à encourager sans suggérer. Une bonne méthode consiste alors à recourir à un support (objets, images, photos, livres, vidéos ou même visites sur les lieux) pour «réveiller» la mémoire.

La personne interrogée cherche parfois à tromper l'interviewer. Celui-ci doit détecter parti pris et exagération pour arriver à former un tableau exact, mais ce n'est pas à lui de rectifier ni de contester les propos reçus. L'élève doit toujours prendre soin de ne pas heurter la personne interrogée.

Utiliser les témoignages

Le rôle de l'élève

Une fois les témoignages recueillis, l'élève doit pouvoir les exploiter pour restituer une vision (image ou récit) élargie. Cette tâche sera axée sur un problème spécifique ou, mieux encore, formulée sous forme d'une question

pour favoriser une approche d'investigation. Les élèves évalueront les témoignages en fonction des critères suivants:

- valeur: le témoignage est-il intéressant et exploitable?
- vérité: y voyez-vous du parti pris ou de l'exagération? le témoignage vient-il corroborer les faits que vous connaissez déjà?
- représentativité: s'agit-il d'une expérience «fantaisiste» qui, en fait, risque d'induire en erreur par son caractère inhabituel?
- chronologie: classez le témoignage selon l'ordre des événements.

Le rôle de l'enseignant

L'enseignant aidera les élèves en structurant leur approche des témoignages et en développant leur capacité d'évaluation. Tâche difficile, car il lui est impossible d'assister à toutes les interviews et, de ce fait, bien des choses peuvent passer inaperçues. Face aux témoignages recueillis par les élèves, l'enseignant se posera en candide critique. Son rôle n'est pas d'émettre des jugements, mais d'inciter les élèves à former et formuler les leurs.

Pour mener cette tâche à bien, l'enseignant doit avoir les facilités suivantes:

- consulter les témoignages recueillis – ce qui signifie que ceux-ci doivent être enregistrés, car il ne pourra certainement pas assister à toutes les interviews;
- comprendre et guider le processus permettant aux élèves de trier et d'évaluer les témoignages;
- rassembler les meilleurs témoignages recueillis par l'ensemble des élèves afin d'obtenir un récit intéressant, à la fois représentatif, authentique et ordonné. A cette étape, les élèves doivent s'interroger sur la pertinence, l'importance, la véracité, etc., des témoignages.

Telle est la démarche à suivre pour exploiter efficacement en classe l'histoire orale comme discipline à part entière. L'enseignant doit suivre la ligne de réflexion des élèves et, pour ce faire, avoir libre accès à leurs informations et à leurs idées.

Ce qui suit a uniquement valeur de suggestion pour transformer les témoignages recueillis par quelques élèves via un grand nombre d'interviews en un récit restituant une vision élargie. Il se peut que la démarche ici proposée vous paraisse difficile, voire impossible, à réaliser. Dans ce cas, n'hésitez surtout pas à l'adapter à vos besoins et moyens.

Collecte des témoignages

Utilisez la **fiche de travail n° 1**. Pour recueillir les témoignages, soit directement par une interview (dans ce cas, il est souhaitable qu'un élève écrive et

qu'un autre parle), soit à partir d'un enregistrement (audio ou vidéo), les élèves noteront dans les cases prévues à cet effet les différents thèmes soulevés par la personne interrogée. Encouragez-les à utiliser une case par thème. Cette contrainte peut poser un problème dans la mesure où les élèves ont du mal à repérer le passage d'un «thème» à un autre, mais si le témoignage est enregistré le problème pourra se résoudre après l'interview.

Tri des témoignages

A la fin de l'interview, les élèves doivent procéder aux opérations suivantes:

- découper la **fiche de travail n° 1** pour obtenir des cases d'information individuelles;
- placer les cases d'information dans la colonne qui convient sur la **fiche de travail n° 2**; cette activité peut s'effectuer par groupes de deux (ou plus) afin de stimuler la discussion entre les élèves, qui devront alors s'interroger sur l'importance et la véracité de chaque déclaration; l'enseignant peut à ce moment-là intervenir, en contestant, par exemple, les décisions des élèves et en leur demandant de reconsidérer leurs attitudes pour chaque énoncé;
- éventuellement, utiliser la **fiche de travail n° 3**; elle reprend les éléments de la fiche précédente, mais l'élève doit en plus justifier ses décisions, c'est-à-dire expliquer la place choisie pour chaque déclaration; n'oublions pas que, dans l'étude historique, le processus de prise de décision revêt souvent en soi autant d'importance que la décision finale elle-même;
- les élèves ont à présent rassemblé les informations qui, selon eux, offrent le plus d'intérêt et de pertinence; normalement, ils ont aussi éliminé une grande partie des informations dépourvues d'intérêt ou de fiabilité;
- cette activité peut aussi être collective; toute la classe se mettra d'accord sur un corpus de témoignages jugés acceptables. Pour ce faire, il suffit de photocopier la **fiche de travail n° 2** sur un transparent que l'on projetera ensuite au mur; chaque groupe ou individu aura alors la possibilité de coller dans le segment agrandi le témoignage qui lui paraît valable; les témoignages rejetés peuvent aussi faire l'objet d'une réévaluation collective.

Après cette étape, les élèves (individuellement, par groupes ou collectivement) ont regroupé les témoignages qu'ils jugent fiables. A présent, il s'agit de les combiner pour obtenir un tableau global. En s'appuyant sur ses connaissances (et sur les conseils des élèves?), l'enseignant doit déterminer les grands thèmes exposés par les interviews. (Ces thèmes seront à inscrire sur la **fiche de travail n° 4**.) Les élèves répartiront alors les témoignages dans les cases thématiques *ad hoc*, constituant ainsi le corpus d'informations à traiter sous plusieurs chapitres thématiques.

Au lieu d'utiliser la **fiche de travail n° 4**, il serait peut-être préférable d'employer un tableau (ou celui de la classe) organisé à l'identique, et ainsi plus facile pour l'ensemble de la classe (ou du groupe) d'examiner le corpus de témoignages dans sa totalité.

Les élèves sont maintenant en mesure d'exploiter les informations classées pour présenter un récit élargi. Ils peuvent rédiger leur travail par chapitres thématiques sans se référer à d'autres sources (il s'agit alors d'une véritable enquête basée sur les seules sources disponibles); ou intégrer leurs recherches à leurs acquis, en s'appuyant sur des supports «officiels» (textes, cours, vidéos commerciales, etc.). Enfin, ce processus pourrait aisément servir à sélectionner des extraits en vue de la publication d'une cassette vidéo.

Lors de la rédaction, les élèves seront encouragés à travailler dans deux directions: tirer des conclusions à partir des témoignages recueillis et citer certaines des sources qui viennent contredire les résultats généraux. Ainsi ils pourront évaluer et tirer leurs propres conclusions.

Perspective internationale

Si la même méthode était employée par plusieurs pays, il serait possible d'envisager une réelle coopération. Prenons un événement ou un thème dans l'histoire du 20^e siècle: par exemple le suffrage ou la contribution des femmes à l'effort de guerre; ou bien une tendance: par exemple les femmes au travail ou l'école dans la période d'avant-guerre.

Avec l'aide de vos élèves, vous allez recueillir des témoignages, puis les répertorier et opérer un classement pointu. Si, ensuite, vous partagez ces témoignages avec des écoles d'autres pays, peut-être pourrez-vous envisager une étude paneuropéenne.

Fiche de travail n° 1 – Noter les témoignages recueillis des interviews

Fiche de travail n° 2 – Tri des témoignages

<p>Je pense que ces déclarations sont vraies et importantes...</p>	<p>Je pense que ces déclarations ne sont pas importantes...</p>
<p>Je pense que ces déclarations ne sont peut-être pas entièrement vraies...</p>	<p>D'après ce que je sais, je pense que les déclarations suivantes ne sont pas représentatives...</p>

Fiche de travail n° 3 – Discuter des preuves

<p>Je pense que ces déclarations sont vraies et importantes...</p>	<p>Je pense que ces déclarations ne sont pas importantes...</p> <p>Parce que</p> <p>Parce que</p> <p>Parce que</p>
<p>Je pense que ces déclarations ne sont peut-être pas entièrement vraies...</p> <p>Parce que</p> <p>Parce que</p>	<p>D'après ce que je sais, je pense que les déclarations suivantes ne sont pas représentatives...</p> <p>Parce que</p>

Fiche de travail n° 4 – Thèmes

Titre: _____	Quel rôle la femme a-t-elle joué dans la famille durant les années 50 et 60?	Titre: _____
Titre: _____		Titre: _____

Histoire orale: Roumanie

Les femmes et la mémoire en Roumanie

Le récit présenté ici est extrait d'une histoire orale recueillie en Roumanie par Elena Soare, élève en classe de terminale. Elena a interrogé sa grand-mère sur un événement qui a bouleversé l'histoire roumaine il y a cinquante-cinq ans: l'entrée des troupes russes en Roumanie en 1944. Aujourd'hui âgée de 66 ans, Rada Dinca vit à Castelu, village du département de Constanta. Elle a passé sa vie à la campagne, dans l'agriculture, et se souvient bien de ces événements qui l'ont profondément marquée, même si à l'époque, elle n'était qu'une petite fille de 9 ans.

Au départ, Elena s'est plongée dans les livres pour s'informer du contexte historique et pour pouvoir, au besoin, aider sa grand-mère; mais, après quelques questions, elle a constaté que la vieille dame adorait parler. Elle a décidé de ne plus l'interrompre.

C'est alors qu'en 1944...

Ma grand-mère se remémore l'entrée des soldats de l'Armée rouge à Tikederes, village de la région de Dobroudja, dans la commune Tudor Vladimirescu, près de la frontière bulgare. Elle avait alors 9 ans.

«Comment ça s'est passé?... Aujourd'hui encore, je me le rappelle très bien. Le matin, un avion a volé au-dessus du village et a lancé des petits papiers sur lesquels était écrit: "Nous ne voulons plus nous battre pour les Allemands." Tous les gens ont accouru au centre du village, devant la mairie. Certains disaient que la guerre était finie, d'autres qu'on pouvait maintenant s'attendre au pire. Au bout d'un moment, les gens sont rentrés chez eux ou sont repartis au travail. Moi, je suis allée avec mes parents au champ de melons, et le soir, en revenant en charrette, on a rencontré six soldats à cheval. On ne savait pas que c'était des Soviétiques, mais un des chevaux boitillait et l'homme l'a injurié en russe. Mon père m'a dit: "Les Russes ont envahi notre pays, Radita!"

On a entendu dire qu'ils entraient dans les villages et se conduisaient en sauvages. Les gens racontaient des tas de choses et on a pris peur! Mais dans les villages des alentours, ils n'étaient pas si terribles que ça. Tout comme dans notre village d'ailleurs.

Quand on est arrivés à la maison, ma mère, très inquiète, a rassemblé quelques affaires, et on est partis au champ avec des voisins. On est restés là toute la nuit et, au petit jour, ma mère est rentrée à la maison. Dans notre cour, elle a trouvé huit ou dix soldats russes en train de manger les melons qu'on avait laissés la veille au soir dans la charrette. Les soldats se sont

conduits très normalement avec elle, et l'un d'eux, qui parlait roumain, lui a dit que six d'entre eux allaient rester chez nous, mais qu'elle n'avait pas besoin de s'inquiéter parce que c'était la paix et que la guerre était finie. Comme on avait entendu dire que, dans d'autres villages, les soldats violaient les femmes et les jeunes filles, moi, mes sœurs et mes cousines, on nous a cachées dans le grenier, pas loin. Nous sommes restées une journée et après, voyant que les Russes n'étaient pas agressifs, nous sommes sorties. Et rien n'est arrivé.

Le soir, mon oncle a entendu à la radio que c'était la paix. Il était le seul à avoir une radio dans le village, alors il a réveillé tout le monde. Quel bonheur, quelle joie c'était! A ce moment-là, on ne savait encore rien des gens qui étaient morts dans ce village, en Transylvanie, en se battant contre l'armée allemande. Les Russes qui habitaient chez nous ont apporté une radio et installé des téléphones. Et puis, l'un d'eux, un certain Andrei, a demandé à ma mère si elle parlait bulgare. Elle a menti et répondu que non. Alors, Andrei a allumé la radio et ma mère a entendu un communiqué qu'elle comprenait et qui lui a fait peur. On voyait à son visage qu'elle comprenait tout et le soldat l'a remarqué aussi. Il a éteint la radio et lui a crié dessus parce qu'elle lui avait menti. Après ça, jamais plus il n'a allumé la radio quand on était dans les parages.

Le lendemain, des soldats ont commencé à défiler dans le village. Ils avaient des armes et des tanks. Les gens du village, surtout les vieux, disaient du mal d'eux. Je me rappelle qu'un des soldats a demandé à mon grand-père la route pour la Bulgarie. Il a répondu: "Au diable, à droite, c'est la Bulgarie." Le soldat a souri et il a dit à mon grand-père que, tous les deux, ils n'étaient pas responsables de la guerre et qu'eux aussi ils en avaient assez de parcourir le monde sans nouvelles de leurs familles.

Ce soldat, Andrei, nous a dit que, lui aussi, il avait un petit garçon, à la maison, qu'il lui manquait, et qu'il adorait jouer avec mon petit frère qui avait le même âge que son fils.

Les soldats sont restés chez nous pendant trois ou quatre jours. En partant, ils ont dit à mon père que derrière eux arrivait une grande armée et que ça pouvait tourner mal pour les gens du village. Alors, mon père a caché les chevaux dans la forêt. Il les ramenait seulement le soir à la maison, pour les abreuver.

Quelques jours ont passé, puis l'armée est arrivée au village... Un jour, ils réclamaient un cochon, un mouton, un poulet, à nous et à nos voisins; le lendemain, ils partaient vers l'autre partie du village et redemandaient de la nourriture. Si bien que, même s'ils ne nous pillaient pas, ils nous laissaient la cour et le ventre vides.

On s'est fait à leur présence dans le village. On les voyait partout, dans le verger, dans le champ de melons, à la fontaine du village en train de laver leurs chemises.

Quand ils ont quitté le village, on nous a convoqués à la mairie et toutes les familles ont dû donner encore quelque chose pour leur nourriture: un cochon, un mouton, des céréales... On a donné tout ce qu'ils demandaient et ils ont aussi emporté la charrette et les chevaux; on ne pouvait pas les garder cachés sans que ça se remarque. C'est comme ça que, une fois l'armée soviétique partie de notre village, on est restés pauvres. Mais on était heureux d'être tous en vie et en bonne santé dans notre famille. Il n'y a qu'un seul de nos cousins qui est mort pendant la guerre, en Transylvanie.

Nous, les enfants, on ne comprenait pas grand-chose à la guerre. On était très impressionnés parce qu'on avait vu des soldats à cheval et sur des chameaux (!), on étaient excités comme des puces toutes les fois qu'on trouvait des cartouches dans le champ, quand on était dehors avec le bétail. On jouait à des jeux dangereux: on prenait les cartouches, on les mettait sur de la paille, on y mettait le feu... et vite, on allait se cacher dans les tranchées, car il y en avait beaucoup dans notre village.»

Elena Soare, terminale A
Ecole secondaire Eforie Sud

Histoire orale: Malte

Il s'agit d'une histoire orale préparée dans une école secondaire à Malte.

Interview

1. *Quels sont vos noms et nationalité?*

Je m'appelle Magda et je suis maltaise.

2. *Quel âge avez-vous?*

60 ans.

3. *Quelle était votre position dans la famille?*

J'étais la cadette de deux enfants. Mon frère avait seulement quatorze mois de plus que moi.

4. *En quoi est-ce que cela a affecté votre vie?*

Mon frère, en tant que garçon, a fréquenté une école privée de renom où mon père a payé ses études. Malheureusement, mon père était moins bien disposé à mon égard, disant que si je me mariais, ce serait de l'argent gaspillé. J'ai donc été envoyée à l'école primaire d'Etat et il a fallu que je bataille et que je travaille dur pour obtenir une bourse me permettant d'aller au collège d'Etat. A ma première tentative, j'ai raté mon examen, mais j'ai réussi la seconde fois... et heureusement, car c'était ma dernière chance étant donné la limite d'âge imposée. Le jour où ma tante préférée a offert de payer mes études secondaires dans une école privée, le reste de la famille a levé les bras au ciel et tout le monde l'a persuadée d'utiliser son argent pour les études de mon cousin. C'est ce qu'elle a fait, mais mon cousin n'a jamais réussi.

5. *Quelle était votre relation avec vos parents?*

Bonne... du moment que j'acceptais de participer aux tâches domestiques en rentrant de l'école. Ce qui veut dire que je devais rester tard le soir pour faire mes devoirs. A cette époque, les filles devaient aider aux tâches ménagères, mais pas les garçons. Si bien que mon frère avait beaucoup plus de temps pour sortir jouer avec ses camarades que je n'en ai jamais eu... Et il pouvait faire ses devoirs quand bon lui semblait.

6. *Vous êtes-vous sentie victime de discrimination en tant que fille?*

Oui, certainement. Même au niveau religieux... Par exemple mon frère pouvait être enfant de chœur, servir la messe et participer activement aux cérémonies religieuses; moi, en tant que fille, non. Cette attitude machiste s'éten-

dait même à l'enseignement universitaire, où certains professeurs, tous des hommes, considéraient la présence des quelques étudiantes (dix pour être exacte) comme une intrusion... comme si elles occupaient des places qui auraient mieux convenu à des hommes.

7. La manière dont on vous a traitée durant votre jeunesse a-t-elle affecté votre position sociale à l'âge adulte?

Oui, dans le sens où j'ai toujours senti qu'on n'attendait pas de moi les performances que l'on permettait à mon frère de réaliser.

8. En avez-vous ressenti une humiliation?

Oui, naturellement. Le résultat, c'est que je me suis toujours plus ou moins dévalorisée.

9. Pensez-vous que la manière dont on vous a traitée a eu des répercussions sur la société dans laquelle vous avez grandi?

Oui, bien sûr. Si moi et d'autres jeunes filles comme moi nous avons eu les mêmes possibilités que les garçons, d'un point de vue culturel et économique, notre société aurait bénéficié d'un apport bien plus riche de la part de la moitié féminine de la population. Et là, je tiens à préciser que lorsque je suis entrée dans l'enseignement d'Etat, en septembre 1958, j'ai toujours reçu un salaire mensuel égal à deux tiers de celui d'un homme qui faisait le même travail. Cette situation a duré jusqu'au milieu des années 70, lorsque le principe «à travail égal, salaire égal» a fini par entrer en vigueur; mais aucune sorte de rémunération n'est jamais venue compenser la discrimination subie. Au niveau de l'enseignement secondaire, les garçons se voyaient proposer beaucoup plus de matières que les filles. Par exemple, les filles ne pouvaient pas faire d'éducation physique, de disciplines scientifiques ni même de physique.

Mary Carabott, Malte
Magda Muscat, Malte

Bref compte rendu de l'interview

L'enseignant a choisi d'expliquer l'interview de la manière suivante: cette interview a été réalisée pour fournir un thème de discussion à une classe de vingt-six élèves âgés entre 13 et 14 ans. La classe s'est divisée en deux groupes, A et B, auxquels on a demandé d'écouter l'enregistrement des interviews. Ensuite, les deux groupes ont disposé d'un quart d'heure pour noter tous les faits sociaux et historiques qu'ils pouvaient apprendre des interviews. C'était donc aussi un exercice de compréhension orale.

Objectifs d'apprentissage

Les groupes devaient relever un certain nombre de points qui montraient différents modes de discrimination à l'encontre des femmes. Ils ont retenu les faits suivants:

- les filles acceptaient le fait de devoir offrir leur services pour aider leur famille, et tout particulièrement les hommes, même au prix de leur sommeil et de leurs loisirs;
- bien au-delà de la moitié du 20^e siècle, les filles se considéraient encore comme des citoyens de second rang, participant aux tâches ménagères (vaisselle, lessive, garde...); bref, elles étaient constamment sollicitées pendant que les garçons sortaient jouer ou s'occupaient à leur guise;
- alors que l'on faisait toutes sortes de sacrifices pour donner aux garçons une bonne éducation, bien peu était fait pour l'éducation des filles; à cela une raison évidente: les garçons restaient traditionnellement considérés comme les soutiens de famille;
- la manière dont les filles étaient traitées a gravement nui à leur confiance en elles-mêmes.

Le groupe B devait relever un certain nombre de faits historiques appris au cours de l'interview. Voici les faits que les élèves ont retenus:

- au milieu du 20^e siècle, l'Etat maltais offrait à tous la gratuité de l'enseignement primaire, mais pour l'enseignement secondaire la gratuité était réservée aux quelques privilégié(e)s qui réussissaient de difficiles concours;
- les rares jeunes filles admises à l'université étaient considérées comme des usurpatrices;
- au niveau universitaire, tous les professeurs étaient des hommes; la formation des femmes n'était jamais suffisante pour leur permettre d'enseigner à des niveaux supérieurs, si bien qu'elles restaient cantonnées à l'école primaire et secondaire;
- à travail strictement identique, les enseignantes recevaient un salaire inférieur à celui de leurs homologues masculins;
- dans l'enseignement secondaire, les filles avaient accès à moins de disciplines que les garçons; jamais elles ne faisaient d'éducation physique ni de matières scientifiques;
- le pays a dû connaître une dépression économique, car les gens avaient peu de moyens;
- les femmes n'étaient pas supposées occuper des emplois salariés.

Conclusion: à travers l'histoire personnelle d'une personne, les élèves ont pu relever une série de faits sociaux et historiques très intéressants en rapport avec le thème concerné: l'histoire des femmes en Europe au 20^e siècle.

Mary Carabott, Malte

GLOSSAIRE

Mots clés

Les mots clés ci-dessous peuvent servir à une étude sur l'histoire des femmes. Les élèves utiliseront ces termes pour constituer un glossaire et pour rechercher, sur Internet et dans les bibliothèques, des sources d'information utiles.

Action revendicative/grève	Gouvernement
Activisme	Grève
Allocations	Idéal
Attitude	Industrie
Attitudes	Industrie: services, légère, lourde
Barèmes de salaire	Jeunes
Blitz	Libération des femmes
Boom économique	Long-métrage
Campagne	Maison
Capitalisme	Maitresse de maison
Communisme	Mariage
Conscription	Maternité
Consommateur/consumérisme	Maternité/soins maternels
Discrimination	Mode
Division du travail	Munitions
Divorce	Patriotique/patriotisme
Documentaires	Piquet de grève
Domestique	Politique
Dysfonctionnel	Préjugé
Economique	Promotion
Egalité	Propagande
Egalité des chances	Publicité
Egalité des salaires	Rôles
Emploi	Social
Eugénisme	Socialisation
Famille	Stéréotype
Fascisme	Suffrage/droit de vote
Femme au foyer	Suffragettes
Fonctionnel	Syndicats/syndicalisme
Génération	Technologie/technologique
Genre	Valeurs

Activités

Il ne suffit pas de donner aux élèves des listes de termes et de significations. En effet, pour comprendre et employer les nouveaux termes avec exactitude et assurance, les élèves doivent avoir la possibilité de s'en approprier le sens; autrement dit, pouvoir les intégrer à leur propre cadre conceptuel.

Les exercices ci-dessous sont précisément conçus à cet effet:

- inscrivez des mots et des définitions sur des fiches séparées; les élèves mettront en correspondance les mots et les définitions;
- proposez des mots; les élèves construisent des phrases en utilisant les mots;
- proposez des mots/définitions; des élèves miment la définition; la classe doit deviner de quel mot il s'agit;
- proposez des mots/définitions; les élèves font un dessin (ou une bande dessinée) pour expliquer la signification du mot à un élève plus jeune.

ANNEXE I – SITES INTERNET

Site d'information sur le gouvernement national et les pouvoirs locaux au Royaume-Uni. On y trouve des textes de conférences, des textes de loi, des rapports de recherche et des articles de presse sur des questions liées aux femmes dans la famille et au travail:

<http://www.open.gov.uk>

Site du ministère de l'Éducation et de l'Emploi. Il contient des statistiques, des rapports de recherche, des articles de presse et des informations, des consultations concernant des questions d'emploi et l'éducation, ainsi que des informations spécifiques sur le travail et des questions liées à l'égalité des sexes:

<http://www.dfes.gov.uk>

Site du National Children's Bureau, une organisation dont le but est de promouvoir le bien-être des enfants et des jeunes. Il présente des informations sur la théorie et la pratique des soins à l'enfance, des synthèses de recherche et des articles de presse:

<http://www.ncb.org.uk>

Site dédié aux femmes artistes:

<http://home.webcom.se/art>

Site présentant du matériel très complet sur l'histoire des femmes:

<http://www.gale.com>

Site consacré à l'histoire des femmes, avec des liens vers d'autres sites intéressants:

<http://home.earthlink.net/~womenwhist>

Site du National Women's History Project (Etats-Unis); il présente des informations ressources et une liste d'organisations intéressantes sur ce thème, avec des liens avec d'autres sites:

<http://www.nwhp.org/>

Site contenant des ressources pédagogiques pour les enseignants, notamment sur l'émancipation des femmes, la première guerre mondiale, plus des hyperliens:

<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk>

Site dédié aux femmes célèbres à travers les âges:

<http://www.DistinguishedWomen.com>

Site sur le projet «What did you do in the war, Grandma?». Recueil de témoignages oraux de femmes pendant la seconde guerre mondiale, recueil d'histoires orales de femmes pendant la seconde guerre mondiale:
http://www.stg.brown.edu/projects/WWII_Women/tocCS.html

Site de la Commission européenne pour les établissements scolaires:
<http://www.devise-Europe.org>

Site destiné aux adolescentes et aux jeunes féministes:
<http://www.femina.cybergrrl.com>

Pour plus d'informations relatives au projet «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle», voir l'annexe II et <http://culture.coe.fr/hist20>. Tous les tableaux et les fiches de travail figurant dans le livre apparaissent sur ce site.

ANNEXE II – APPRENDRE ET ENSEIGNER L’HISTOIRE DE L’EUROPE DU 20^e SIÈCLE¹

Souvent perçu par les historiens comme étant «le plus difficile à étudier et à enseigner», le 20^e siècle fait l’objet d’un projet spécifique, «Apprendre et enseigner l’histoire de l’Europe du 20^e siècle». En 1993 et en 1997, les deux sommets des chefs d’Etat des pays membres du Conseil de l’Europe avaient donné mandat à l’Organisation de développer plus particulièrement les activités et les méthodes pédagogiques relatives à cette période, et l’Assemblée parlementaire avait exprimé une volonté similaire dans une recommandation sur l’apprentissage de l’histoire adoptée en 1996.

Ce projet constitue un véritable ensemble pédagogique, et peut être décrit comme un «atome dans lequel des satellites gravitent autour d’un noyau». Ce «noyau» sera matérialisé par un guide pratique destiné aux enseignants, entièrement consacré aux méthodes et aux différentes manières de présenter le 20^e siècle aux élèves. Un historien britannique, Robert Stradling, prépare cet ouvrage qui comprendra aussi bien des chapitres pédagogiques que des fiches pratiques et des exercices bâtis autour de cas et de thèmes concrets. Tout en reprenant et amplifiant les recommandations du Conseil de l’Europe déjà établies dans le domaine de l’histoire, il les adapte aux problématiques et à la complexité du 20^e siècle, en tenant compte des bouleversements intellectuels, politiques et sociaux qui le caractérisent. Il s’intéressera aussi à relever les omissions et les falsifications qui entachent la présentation du siècle, et à traiter les questions litigieuses, sources de conflits, de polémiques et d’incompréhensions.

Les «satellites» sont, quant à eux, constitués de pochettes pédagogiques consacrés aux femmes, aux mouvements de population, au cinéma, à l’enseignement de l’Holocauste et aux nationalismes, toujours en Europe et au 20^e siècle. Ils seront complétés par des rapports et des contributions concernant, entre autres, l’utilisation des nouvelles technologies dans l’enseignement, le problème des sources en histoire contemporaine et l’étude des «détournements de l’histoire». L’ensemble constitue un «paquet» utilisable par tous les enseignants, adapté à leurs besoins et leurs moyens. Il sera disponible aussi bien sur des supports traditionnels, composés de cahiers et de

1. Ce texte est tirée de *Leçons d’histoire: le Conseil de l’Europe et l’enseignement de l’histoire*, Editions du Conseil de l’Europe, 1999.

livres, complétés par des films et des photos, que sous une forme électronique.

Spécifiquement traitée par plusieurs rapports et ateliers, la question de la collecte et de l'exploitation des sources de l'histoire du 20^e siècle apparaît aussi, en transversale, dans l'ensemble du projet. Celui-ci prévoit d'initier les élèves à la consultation et à l'exploitation d'archives, comme base documentaire ou thème de réflexion. Mais, à la différence des siècles qui le précèdent, le 20^e siècle s'étudie et se lit aussi à travers les nouveaux médias qu'il a générés, comme le cinéma, la radio, la télévision et plus globalement l'image, qui côtoient, voire supplantent, l'information écrite.

Ces sources nouvelles doivent être recensées et connues, mais aussi décryptées et évaluées. Le pouvoir de l'image, fixe ou animée, accroît aussi le risque de manipulation du spectateur: les films de propagande tournés par les régimes totalitaires en sont l'illustration la plus tragiquement exemplaire, mais les omissions ou détournements – y compris ceux permis par les techniques de montage ou de prise de vues, parsèment aussi des films ou des reportages qui se drapent d'objectivité ou d'information. En découvrant ces mécanismes, volontaires ou non, les élèves d'aujourd'hui, qui vivent dans un environnement audiovisuel permanent, apprendront aussi à se montrer plus critiques face à celui-ci, en regardant un journal télévisé ou un film.

Mais, bien évidemment, au-delà de la propagande et de la manipulation, le passage progressif du monde de l'écrit vers une société de l'image constitue aussi, en soi, un phénomène historique devant être étudié. Dans ce contexte, la pochette pédagogique sur le cinéma proposera aux enseignants une «filmographie du 20^e siècle» comprenant les 100 films les plus significatifs du siècle; ils serviront à éclairer leur période, historiquement et culturellement, et favoriseront aussi les débats autour d'elle.

Le projet entend aussi stimuler le recours à des sources peu employées dans l'enseignement, comme le recueil de témoignages oraux. Ceux-ci constituent parfois la seule source disponible pour cerner un événement ou un cadre de vie, et fournissent souvent un éclairage capable de contrebalancer l'histoire «officielle»; ils permettent de plus de personnaliser l'histoire en donnant à l'orateur un rôle de témoin. Certaines écoles invitent déjà des anciens résistants, ou des anciens déportés, à raconter leurs souvenirs, qui replacent les auditeurs dans le contexte de l'époque; de même, la vie dans une usine peut être illustrée par le récit d'un ancien ouvrier. Toutefois, la mémoire orale doit aussi être multiple, car elle peut manquer d'objectivité comme toute source écrite ou visuelle.

Les technologies les plus récentes, notamment informatiques, véhiculent elles aussi des nouvelles sources d'information, comme les CD-Rom ou les

sites Internet, mais constituent de plus des moyens d'enseignement en tant que tels. Là aussi, il importe d'aider les élèves à sélectionner et à évaluer la profusion de documents disponibles sur Internet, et de les faire s'interroger sur leur provenance, leur fiabilité et tous les risques de manipulation ou d'omission qu'ils peuvent contenir. Mais, pour l'enseignant, utiliser Internet signifie d'abord savoir s'en servir: en fonction de leur formation et de leur attitude face à ces outils, les professeurs s'y montrent plus ou moins réceptifs et favorables. Le projet vise donc à les aider à utiliser ces équipements, qui leur fourniront par exemple des textes et des images, les sites Internet et les CD-Rom pouvant ainsi compléter utilement les manuels et les cours.

Néanmoins, si ces nouveaux outils offrent d'importantes perspectives pédagogiques, les enseignants qui participent aux séminaires de formation rappellent qu'ils ne sauraient se substituer aux livres et aux papiers, et qu'ils ne bouleverseront pas entièrement l'enseignement. De plus, beaucoup d'enseignants observent que leur développement à l'école reste encore, actuellement, freiné par les contraintes liées à leur coût.

Cette pochette pédagogique consacrée à «l'histoire des femmes» s'inscrit dans la volonté du Conseil de l'Europe de donner une représentation équitable des deux sexes dans la société, mais son objectif dépasse ce seul rééquilibrage. En effet, tout en soulignant le rôle trop longtemps négligé des femmes dans la société, elle vise aussi à «éclairer l'histoire» à travers leur regard, et à leur «rendre la parole». Plusieurs séminaires ont déjà été organisés autour de ce projet, dont la présentation s'appuiera aussi sur des exemples précis, collectifs ou individuels. Parmi ceux-ci, le rôle des femmes dans la Russie de Staline présentera la vie, l'activité et l'image des femmes de la période, et l'illustrera à travers elles. Des biographies féminines pourront charpenter des cours ou des thèmes, mais il importe aussi de présenter des femmes «ordinaires» ou anonymes, ainsi que leurs points de vue face aux événements et au monde. Pour cela, le recours au témoignage et à l'histoire orale doit être encouragé: la pochette proposera des exemples et des méthodes d'interviews pouvant être réalisées auprès de femmes ayant vécu des événements historiques ou représentatives d'une époque ou d'un thème.

La pochette recense également les sujets généraux à aborder dans les cours, que ce soit la lutte pour le droit de vote, le travail féminin ou l'image de la femme. Elle s'intéresse aussi aux travers et aux omissions qui entravent la présentation du rôle des femmes dans l'histoire, et débouche ainsi sur un véritable travail d'historiographie propice au commentaire et au jugement critique.

Conçue sous une forme comparable, la pochette sur les nationalismes dépassera les seules définitions du phénomène pour en aborder les aspects les plus quotidiens, jusqu'au sport ou aux monnaies. Elle en présentera les grandes

conséquences historiques, comme la mobilité des frontières ou l'éclatement des empires (Autriche-Hongrie, Empire ottoman et URSS) et s'intéressera aux relations entre les groupes majoritaires et minoritaires au sein des Etats. Elle réfléchira ensuite à la cohabitation des groupes et aux moyens de «vivre ensemble», par exemple à travers le fédéralisme. La pochette, comme les deux autres, sera complétée par une bibliographie incluant documents écrits, films, mais aussi CD-Rom et sites Internet.

La pochette sur les migrations abordera l'ensemble des mouvements de population en Europe au 20^e siècle, les raisons qui poussent les individus et les groupes à changer de pays et les échanges culturels et sociaux qui découlent de ces mouvements. Elle ne se réduira pas aux grands courants migratoires des dernières décennies, mais s'arrêtera aussi sur les mouvements transfrontaliers dictés par des modifications de frontière ou des nécessités économiques, comme dans le cas des travailleurs frontaliers. Elle vise à présenter les réalités et les points de vue des «migrants» comme des habitants des pays d'accueil, tout en facilitant le dialogue et la compréhension mutuelle, autour de préoccupations et de modes de vie qui tendent à se rapprocher.

La pochette sur l'enseignement de l'Holocauste, au-delà des faits eux-mêmes, devrait «personnaliser» les événements, à travers la vie de victimes par exemple, avant et pendant l'Holocauste. Un adolescent de 15 ans sera plus touché par l'histoire d'un jeune de son âge, avant et pendant la guerre, que par une seule présentation globale de l'époque, et percevra plus concrètement l'ampleur de la tyrannie et des crimes. A l'heure où l'antisémitisme connaît d'inquiétantes résurgences dans certains pays, il importe, au-delà des faits, de rappeler que tout individu peut devenir un jour la victime de tels crimes, mais il faut réfléchir aussi sur les mécanismes qui peuvent, simultanément, transformer des individus «normaux» en tortionnaires et en bourreaux.

Le projet étudie aussi la manière dont l'histoire du 20^e siècle est enseignée à travers l'Europe, que ce soit dans les manuels, les programmes ou les cours. Il invite les enseignants, au-delà de la présentation des faits, à aborder leur représentation et la mémoire qui en émane. Le concept de «lieu de mémoire», propice à la réflexion comme au souvenir, introduit aussi l'idée de patrimoine culturel. Ce dernier ne doit pas se limiter à un palais ou une église, mais inclut aussi des sites rappelant les heures les plus sombres du 20^e siècle, comme les tranchées de 1914 ou les camps de concentration.

La «mémoire vécue» peut être illustrée par le recours à des documents peu connus, comme les lettres adressées par les soldats de la Grande Guerre à leurs familles, qui témoignent ainsi de la dimension individuelle d'un événement collectif. Les cartes et les photos, comme les extraits de films, parlent souvent mieux d'une guerre aux élèves que la seule énumération chronolo-

gique de son déroulement, et la présentation d'un mémorial témoigne aussi de la manière dont un conflit marque un pays ou une région.

Enfin, la formation des professeurs d'histoire fait l'objet d'études comparatives qui serviront de cadre à des recommandations formulées par le projet. Selon les pays, les futurs enseignants passent directement de l'université au milieu scolaire, et leur bagage académique se complète d'une formation plus ou moins poussée en pédagogie, qui va de simples stages à une ou plusieurs années de préparation à l'enseignement. Le projet entend évaluer et recenser les différents modèles de formation, même s'il ne vise qu'à les optimiser, et en aucun cas à les uniformiser. Il insiste sur la nécessité de développer la formation continue des enseignants, que ce soit en matière de techniques d'enseignement ou dans le choix des thèmes et problématiques méritant d'être exposés aux élèves.

Le projet devrait permettre aux enseignants d'histoire, en Europe, quel que soit leur pays, de développer des méthodes et des thèmes adaptés aux spécificités de l'histoire du 20^e siècle. Il les aidera à intégrer la diversité des sources documentaires et des sujets dans leur pratique, mais aussi à adapter celle-ci aux évolutions technologiques contemporaines. Le projet souligne la spécificité de l'enseignement de l'histoire du 20^e siècle par rapport à la formation historique en général, et insiste pour que le 20^e siècle fasse l'objet d'une présentation plus ouverte sur le monde extérieur, capable d'en favoriser la compréhension par l'élève. Dynamique et attractif, cet enseignement doit rappeler aux élèves, confrontés hors de la classe à de nombreuses sources d'information historique, que l'école reste le lieu privilégié pour apprendre, connaître et analyser l'histoire de l'Europe du 20^e siècle.

Sales agents for publications of the Council of Europe
Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

AUSTRALIA/AUSTRALIE

Hunter Publications, 58A, Gipps Street
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria
Tel.: (61) 3 9417 5361
Fax: (61) 3 9419 7154
E-mail: Sales@hunter-pubs.com.au
<http://www.hunter-pubs.com.au>

AUSTRIA/AUTRICHE

Gerold und Co., Graben 31
A-1011 WIEN 1
Tel.: (43) 1 533 5014
Fax: (43) 1 533 5014 18
E-mail: buch@gerold.telecom.at
<http://www.gerold.at>

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

**CZECH REPUBLIC/
RÉPUBLIQUE TCHÈQUE**

USIS, Publication Service
Havelkova 22
CZ-130 00 PRAHA 3
Tel./Fax: (420) 2 2423 1114

DENMARK/DANEMARK

Munksgaard
35 Norre Sogade, PO Box 173
DK-1005 KØBENHAVN K
Tel.: (45) 7 733 3333
Fax: (45) 7 733 3377
E-mail: direct@munksgaarddirect.dk
<http://www.munksgaarddirect.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
<http://www.akatilaus.akateeminen.com>

FRANCE

C.I.D.
131 boulevard Saint-Michel
F-75005 PARIS
Tel.: (33) 01 43 54 47 15
Fax: (33) 01 43 54 80 73
E-mail: cid@msh-paris.fr

GERMANY/ALLEMAGNE

UNO Verlag
Proppelsdorfer Allee 55
D-53115 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 231
Fax: (49) 2 28 21 74 92
E-mail: unoverlag@aol.com
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann
Mavrokordatou 9
GR-ATHINAI 106 78
Tel.: (30) 1 38 29 283
Fax: (30) 1 38 33 967

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
<http://home-1-worldonline.nl/~lindeboo/>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE

Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmiescie 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
<http://www.internews.com.pl>

PORTUGAL

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

SWITZERLAND/SUISSE

BERSY
Route d'Uvrier 15
CH-1958 LIVRIER/SION
Tel.: (41) 27 203 73 30
Fax: (41) 27 203 73 32
E-mail: bersy@freesurf.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 171 873 8372
Fax: (44) 171 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
<http://www.the-stationery-office.co.uk>
<http://www.tsosofficial.net>

**UNITED STATES and CANADA/
ÉTATS-UNIS et CANADA**

Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

STRASBOURG

Librairie Kléber
Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10

E-mail: publishing@coe.int – Web site: <http://book.coe.fr>

