

DECS/SE/BS/Donau (97) 3

L'histoire des femmes en Europe au 20^e siècle

77^e séminaire européen d'enseignants
Donaueschingen (Allemagne) 6 – 11 octobre 1997

Rapport

Conseil de la coopération culturelle
Programme pour la formation continue des enseignants

Strasbourg, 1998

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 Etats membres¹, parmi lesquels les quinze pays de l'Union Européenne, c'est la plus grande organisation intergouvernementale et interparlementaire d'Europe. Son siège est situé en France, à Strasbourg.

Les questions de défense nationale étant seules 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, mais aussi 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 quarante pays du Conseil de l'Europe, plus l'Arménie, l'Azerbaïdjan, le Bélarus, la Bosnie Herzégovine, la Géorgie, Monaco et le Saint-Siège.

Le **Conseil de la coopération culturelle (le 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'Education, 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 travaille en étroite relation 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 pour les années 90, à savoir:

- 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, l'enseignement supérieur et l'éducation des adultes, mais aussi la recherche en éducation. Actuellement, ses grands projets portent sur: l'éducation aux valeurs démocratiques; l'histoire; les langues vivantes; les liens et échanges scolaires; la réforme de l'enseignement secondaire; la réforme de la législation sur l'enseignement supérieur en Europe centrale et orientale; la mobilité universitaire; la documentation pédagogique et la recherche.

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

DECS/SE/BS/Sem (97) 3

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE
Programme pour la formation continue des enseignants

77e séminaire européen d'enseignants

« L'histoire des femmes en Europe au 20e siècle »

Donaueschingen (Allemagne), 6 – 11 octobre 1997

Rapport par

Mme Ruth Tudor

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

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle doivent être adressées au Directeur de l'enseignement, de la culture et du sport du Conseil de l'Europe, (F – 67075 Strasbourg, Cedex.)

Table des matières

	Page
I. Introduction.....	1
II. Le contexte.....	1
III. L'apport du Conseil de l'Europe	2
IV. Premier jour	3
<i>Allocution d'ouverture</i>	3
<i>Résumé de l'allocution d'ouverture</i>	4
Pourquoi enseigner l'histoire des femmes ?.....	5
Qu'est-ce que l'histoire des femmes ?	5
Qui sont ces femmes ?.....	6
Où est l'histoire des femmes ?	6
Comment enseignons-nous l'histoire des femmes ?.....	7
Quand enseignons-nous l'histoire des femmes ?.....	7
<i>Atelier 1 – Femmes ordinaires (extraordinaires)</i>	8
<i>Atelier 2 - Représentations des femmes dans le programme historique européen actuel</i>	9
V. Deuxième jour.....	10
<i>Ateliers 1 & 2</i>	10
VI. Troisième jour	12
<i>Atelier du Docteur Philip Ingram</i>	12
<i>Atelier de M. Ed Booth</i>	13
VII. Pour aller de l'avant	13

VIII. Recommandations	14
IX. Clôture de la conférence.....	15
Annexe 1 – Liste des participants	17
Annexe 2 – Questions importantes sur l’histoire des femmes (le graphique humain)	23
Annexe 3 – Création d’un outil pédagogique à partir d’un document.....	24
Annexe 4 – Portrait d’une femme : Dorothy Hodgkin	26
Annexe 5 – Fiche d’analyse de programme scolaire	27
Annexe 6 – Critères de bonne pratique dans un outil pédagogique sur l’histoire des femmes en Europe au 20e siècle.....	28
Annexe 7 – Allocution d’Elena Osokina	29
Annexe 8 – Document pédagogique de l’atelier du docteur Phil Ingram	37
Annexe 9 – Document pédagogique de l’atelier de M. Ed Booth.....	45

I. Introduction

Le présent compte-rendu a plusieurs buts, dont le principal est d'être utile – c'est-à-dire d'informer le groupe de projet sur l'enseignement de l'histoire des femmes en Europe au 20^e siècle de manière à permettre aux enseignants, en particulier ceux qui s'occupent d'éducation dans un sens plus large, de l'utiliser pour aller de l'avant d'une façon pratique. De ce fait, ce compte-rendu a plusieurs objectifs :

- suggérer des critères et une démarche possible pour la conception d'un dossier pédagogique sur « l'histoire des femmes en Europe au 20^e siècle » ;
- informer sur les apports et les résultats de ce séminaire ;
- faire des suggestions pratiques sur la façon dont l'histoire des femmes peut être enseignée dans les écoles européennes ;
- suggérer d'autres questions à envisager.

II. Le contexte

Le 77^e séminaire de Donaueschingen sur l'Histoire des femmes en Europe au 20^e siècle a été organisé par le Conseil de l'Europe dans le cadre de son Programme de formation continue des enseignants. Y ont participé environ 35 personnes de divers pays européens dont l'Albanie, le Bélarus, Chypre, le Danemark, la France, l'Allemagne, la Hongrie, l'Italie, la Lettonie, Malte, le Portugal, la Roumanie, la Russie, la Suède, la Suisse et la Turquie (voir annexe 1).

La majorité des participants étaient des professeurs du secondaire mais il y avait aussi des universitaires et des inspecteurs/conseillers. La conférence était présidée par Mme Ruth TUDOR de la Qualifications and Curriculum Authority, Royaume-Uni, assistée par des experts du Conseil de l'Europe et des représentants du Secrétariat.

Le séminaire s'est tenu sur trois jours et demi, le premier jour étant consacré à des discussions générales sur l'histoire des femmes et sur les approches possibles en classe, le deuxième jour au vécu particulier des femmes sous le régime de Staline, le troisième jour à la création des histoires personnelles de femmes présentes dans la salle, pour se terminer par une récapitulation des problèmes étudiés.

L'un des aspects importants pris en compte dans la préparation du séminaire a été la diversité des démarches d'enseignement de l'histoire et la grande variété des contextes culturels dans lesquels travaillent les participants. Il est apparu clairement, dès le départ, que les progrès réalisés en ce qui concerne l'histoire des femmes dans les divers cursus scolaires européens sont variables et que les outils pédagogiques disponibles constituent un frein important dans beaucoup de pays, sinon dans tous. La plus grande difficulté a donc été de concevoir un programme susceptible de permettre à tous les participants d'aller de l'avant dans leurs classes respectives. C'est pourquoi la démarche retenue a mis l'accent sur « l'apprentissage par l'action », c'est-à-dire sur des approches pratiques de l'enseignement de l'histoire des femmes, le partage d'exemples de bonne pratique et d'expertise professionnelle par la discussion, sans oublier la détermination de ne pas se laisser limiter par les ressources disponibles. En ce qui concerne ce dernier point, le programme du

séminaire a été conçu de manière à démontrer de quelle façon élèves et professeurs peuvent utiliser en partenariat les ressources vivantes existant au sein de leur propre communauté pour améliorer l'enseignement de l'histoire des femmes au 20^e siècle.

Un second élément pris en compte a été la place du séminaire dans le cadre du projet du Conseil de l'Europe sur « Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe au 20^e siècle dans les écoles secondaires ». L'un des principaux objectifs du séminaire était d'informer le Conseil de l'Europe de l'élaboration du dossier pédagogique sur le sujet des « Femmes en Europe au 20^e siècle » et un certain nombre de recommandations sur le sujet sont présentées.

III. L'apport du Conseil de l'Europe

Madame Alison Cardwell, Administratrice à la Direction de l'Education, de la Culture et du Sport, ouvre les débats du séminaire en définissant son objectif dans le contexte du projet du Conseil de l'Europe sur « Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe au 20^e siècle dans les écoles secondaires ».

Le projet doit normalement durer trois à quatre ans et, à la fin de cette période, avoir produit quatre unités pédagogiques/dossiers de ressources sur les sujets suivants :

- droits de l'homme et démocratie pluraliste en Europe au 20^e siècle ;
- les femmes en Europe au 20^e siècle ;
- les nationalismes en Europe au 20^e siècle ;
- les mouvements de population en Europe au 20^e siècle.

Le projet a plusieurs objectifs, définis dans le document CC-ED/HIST (96) 14, que l'on peut résumer ainsi :

Permettre aux jeunes :

- d'apprécier la richesse et la diversité de l'histoire européenne et des facteurs qui ont façonné l'Europe d'aujourd'hui ;
- de comprendre les racines historiques et le contexte des défis devant lesquels se trouve aujourd'hui l'Europe ;
- de réfléchir à l'avenir de l'Europe ;
- d'acquérir les attitudes essentielles pour les citoyens des sociétés démocratiques pluralistes ;
- de développer leurs aptitudes essentielles à l'enquête, à la recherche et à la pensée critique.

Le projet doit donc être axé sur :

- les aspects spirituel, artistique, culturel, scientifique et technologique de l'histoire, au même titre que l'histoire politique, économique et militaire ;
- s'intéresser aux liens et à l'équilibre entre l'histoire locale, nationale, européenne et mondiale ;
- développer les compétences des élèves et des professeurs à l'aide des nouvelles technologies de communication.

Mme Cardwell souligne le rôle de pionnier joué par le séminaire de Donaueschingen pour aider à clarifier le contenu et la forme de toutes les unités pédagogiques/dossiers de ressources proposées.

IV. Premier jour

Allocution d'ouverture

L'allocution d'ouverture comprenait une activité pratique destinée à permettre aux participants d'exprimer leurs opinions sur l'enseignement de l'histoire des femmes dans le cadre de leur propre salle de classe. L'approche « graphique humain » (voir annexe 2) invite les participants à écrire leur opinion propre sur une fiche et à passer celle-ci aux autres participants de façon confidentielle. Tous les participants s'alignent alors pour former un « graphique humain » en fonction de l'opinion exprimée sur la fiche qu'ils tiennent. Nous avons ainsi obtenu une vue générale de toutes les opinions représentées dans le groupe, sans savoir quelle personne avait une opinion particulière. Cette approche peut être adaptée pour explorer l'opinion des élèves d'une classe sur un éventail de sujets sensibles, sur lesquels des inhibitions risquent d'empêcher des réponses honnêtes.

Les opinions exprimées par les participants sont résumées ci-dessous :

- Les professeurs d'histoire n'ont pas le temps d'enseigner l'histoire des femmes. La plupart des participants ont refusé cette assertion.
- On ne peut pas enseigner l'histoire des femmes parce qu'on ne dispose pas des outils/documents pédagogiques nécessaires. La plupart des participants ont accepté cette assertion.
- L'histoire des femmes consiste à étudier la vie de femmes célèbres. La plupart des participants ont refusé cette assertion.
- L'histoire des femmes devrait être enseignée aux garçons et aux filles à chaque leçon. La plupart des participants ont refusé cette assertion.
- L'enseignement de l'histoire des femmes à l'école contribuera à promouvoir l'égalité dans l'ensemble de la société. La plupart des participants ont vigoureusement accepté cette assertion.

Résumé de l'allocution d'ouverture prononcée par Madame Ruth Tudor

Ce séminaire a pour objectif d'explorer les démarches d'enseignement de l'histoire des femmes que nous pouvons tous utiliser, quelles que soient nos ressources et quel que soit notre point de départ.

Pour pouvoir tous aller de l'avant, il nous faut d'abord reconnaître où nous en sommes actuellement et admettre que nous nous situons à des stades différents. Il se peut que certains d'entre vous ne sachent pas très bien quelle proportion du programme scolaire doit être consacrée à l'histoire des femmes. Il se peut que certains d'entre vous estiment que l'histoire des femmes doit être considérée de façon distincte et séparée du reste de l'enseignement de l'histoire. D'autres peuvent estimer qu'elle doit y être intégrée et faire partie de chaque leçon.

Nous avons différents points de départ :

- **« Voir les besoins... »** Toute personne qui s'intéresse à l'histoire des femmes devra nécessairement persuader les autres. Si nous voulons que l'histoire des femmes soit crédible, nous devons être clairs quant à nos motifs. Il nous faut convaincre les autres qu'une visée sur l'histoire des femmes peut façonner toute la discipline.
- **« Identifier ce dont parle l'histoire des femmes... »** Il nous faut avoir une idée philosophique de ce dont doit parler l'histoire des femmes. Est-ce n'importe quelle histoire qui inclut des femmes ? Exige-t-elle une démarche pédagogique et méthodologique différente du reste de l'histoire ? Concerne-t-elle les femmes célèbres ou est-elle plus que cela ?
- **« Trouver où elle peut être enseignée dans le cadre du programme... »** Après avoir clarifié nos idées, il nous faut être pratiques. Comment, en tant que professeurs, nous intégrons-nous dans un programme qui est souvent trop étendu pour le temps dont nous disposons pour l'enseigner ? Dans la planification de notre programme, nous devons avoir des principes clairs pour définir ce que nous décidons d'inclure et de laisser de côté.
- **« Trouver les outils pédagogiques... »** Comment peut-on enseigner l'histoire des femmes sans manuel sur ce sujet ? Quelles sont nos ressources ?
- **« Je peux l'enseigner comme ceci... et comme cela... »** Après avoir identifié nos ressources, comment aller de l'avant ? Que va-t-il exactement se passer de différent dans nos classes ? L'histoire des femmes nécessite-t-elle une démarche méthodologique différente de « l'autre » histoire ?

Mon souci est que vous quittiez ce séminaire avec des réponses à certaines de ces questions : des idées et des démarches pratiques. Une façon plus claire de considérer l'histoire des femmes et un outil pédagogique réel que vous pourrez emporter chez vous et utiliser en classe.

Pourquoi enseigner l'histoire des femmes ?

Une recherche menée récemment en Grande-Bretagne a montré que les filles obtiennent généralement de meilleurs résultats à l'école que les garçons dans beaucoup de pays du monde. La réaction à cet état de fait est généralement de se demander pourquoi les garçons obtiennent de mauvais résultats. Mais il y a d'autres questions importantes qu'il faut se poser. Si les filles ont de meilleurs résultats à l'école, pourquoi les hommes continuent-ils à dominer les postes donnant le plus de puissance et les mieux payés dans nos sociétés ? La réponse réside peut-être en partie dans notre besoin à tous, y compris chez les filles, d'avoir des modèles auxquels nous identifier et de faire reconnaître et apprécier notre propre histoire.

Il est important aussi d'enseigner l'histoire des femmes parce que c'est de la bonne histoire. Si nous enseignons des programmes qui négligent ou ignorent au moins 50 % de notre population, est-ce de la bonne histoire ? Nous avons tous besoin que nos histoires collectives soient reconnues, explorées et appréciées. Cela peut se faire dans différentes dimensions. Dans le cadre de la société britannique, je suis une femme, membre d'une minorité ethnique qui a sa propre langue, citoyenne de la Grande-Bretagne et Européenne. Je suis constituée de ces différentes identités. Je veux avoir la possibilité d'apprendre ce qui concerne chacune d'elles et la contribution particulière de chacune à ce que signifie vivre dans le monde d'aujourd'hui. Je veux reconnaître la diversité, la différence, à l'intérieur de ce qui m'unit à mes frères humains.

Qu'est-ce que l'histoire des femmes ?

Je voudrais proposer une réponse simple et souple à cette question. L'histoire des femmes est celle qui explore le vécu particulier des femmes, collectivement ou en tant qu'individu, et leur contribution essentielle à nos communautés. La nature de leur rôle dans la société varie selon les lieux et les temps. Nous ne devons pas avoir une vision étroite ou stéréotypée de ce dont doit parler l'histoire des femmes. Il nous faut réfléchir aux messages que les programmes actuels véhiculent concernant l'histoire des femmes. J'ai été tentée d'intituler cette allocution « Chapitre 10 », parce qu'en Grande-Bretagne, c'est souvent ainsi que se présente l'histoire des femmes. De ce fait, elle est marginalisée, considérée comme peu importante, reléguée dans un ghetto d'où il est difficile de s'échapper.

Lorsque j'examine comment est traitée l'histoire des femmes dans ces « chapitres 10 », je découvre qu'en Grande-Bretagne, les messages suivants sont véhiculés sur les femmes au 20^e siècle : au début, les femmes n'avaient pas le droit de vote. Elles se sont battues pour l'avoir et l'ont obtenu. Deuxièmement, elles ont fait le travail des hommes pendant les guerres. Troisièmement, elles ont souvent soigné les malades.

Nous devons combattre cette vision et l'un des points de départ est de faire analyser par les enfants, vos élèves, si, quand et comment l'histoire des femmes est actuellement enseignée et les messages qu'elle véhicule. Il faut donner aux jeunes la capacité de remettre en question leurs programmes et les outils pédagogiques.

Les enfants pourront ainsi être encouragés à voir que les récits qu'on leur fait dans les cours d'histoire ne sont qu'une partie de la vérité. Un récit souvent centré sur la vie publique et politique, qui néglige le domaine privé.

Un récit qui est partiel (ne racontant qu'une partie du passé), qui est donc nécessairement limité et limitant.

Qui sont ces femmes ?

Comme l'histoire des femmes est si souvent marginalisée et ne constitue qu'une petite partie de ce que nous enseignons, on parle facilement du vécu des femmes et on l'enseigne comme si ces dernières étaient toutes les mêmes, constituant un groupe uniforme. Il est vital de reconnaître et d'explorer les différences entre femmes. Nous devons reconnaître que les femmes proviennent de classes socio-économiques différentes. L'obtention du droit de vote en Grande-Bretagne a été beaucoup moins important pour celles qui se battaient quotidiennement pour avoir de la nourriture à donner à leurs enfants que pour celles qui avaient une chance d'accéder à un pouvoir politique réel.

Les femmes proviennent de groupes ethniques différents et, à ce titre, ont des valeurs culturelles, des normes et des vécus différents. Les différences entre femmes doivent être reconnues si nous voulons que l'histoire que nous enseignons ait une signification et une valeur réelles.

Où est l'histoire des femmes ?

Lorsque j'ai commencé à enseigner, je pensais qu'il m'était impossible d'enseigner l'histoire des femmes parce que je n'avais pas d'outils pour le faire. Sans un manuel traitant de l'histoire des femmes (généralement au chapitre 10), cela m'était impossible. Je sais maintenant que cette croyance n'était pas vraie. J'ai déjà proposé un point de départ pour l'enseignement en classe, à savoir l'analyse avec les enfants de ce qui est actuellement enseigné. Mais on peut aller plus loin. Nous avons tous une ressource humaine, les femmes, à l'intérieur de nos communautés. Nous avons des femmes que nous pouvons amener en classe pour raconter l'histoire de leur vie, leur propre récit personnel. Il y a, à l'heure actuelle, en Turquie, des femmes qui se souviennent de la fin de l'empire ottoman et de tous les changements que cela a apportés. Il y a des femmes en Russie qui se rappellent la vie sous Staline. Parlez-leur vite, avant qu'elles meurent.

A mon avis, les femmes jouent souvent le rôle de mémoire collective d'une famille ou d'une société. Ce sont elles qui gardent le souvenir. Lorsque ma mère est morte, avec elle s'en sont allées toutes les histoires du passé de notre famille. Mon père avait tout oublié.

Nous pouvons utiliser ces histoires pour donner une texture aux « événements », par exemple la guerre, la paix, les mouvements de population, la pauvreté, la démocratie. Cela consiste à examiner la vie des femmes pour découvrir les expériences personnelles qui existent derrière les « événements » que nous enseignons.

Et, à partir d'expériences personnelles, nous pouvons en venir à poser les questions importantes sur le champ élargi, plus vaste, de l'histoire de nos sociétés et y répondre. Par exemple, en prenant le vécu de quelques personnes et en le resituant dans son contexte, nous pouvons faire le lien entre les aspects local, national, européen et mondial de l'histoire. Nous pouvons comparer la situation des femmes à des époques différentes et en des lieux différents.

Nous pourrions ainsi enseigner les concepts de changement et de continuité, de similitude et de différence, de cause et de conséquence. Nous pouvons utiliser le vécu des femmes pour identifier les forces sociales, politiques et économiques.

Nous pouvons commencer par identifier de quelle façon l'histoire des femmes se distingue de « l'autre » histoire. Non seulement nous disposons de cette ressource vivante, mais nous avons aussi des documents dans nos familles et dans nos communautés, que nous pouvons utiliser pour créer des outils pédagogiques. Les lettres, photos, journaux personnels, listes, testaments, tout peut être utilisé pour enseigner l'histoire des femmes. Dans la première session d'atelier, ce matin, nous explorerons comment cela peut se faire.

Comment enseignons-nous l'histoire des femmes ?

Avons-nous besoin d'une démarche pédagogique/méthodologique différente pour enseigner l'histoire des femmes ? C'est la question sur laquelle je suis le moins assurée. C'est avec beaucoup d'intérêt que j'entendrai vos opinions. Je voudrais proposer de prendre en compte l'élément suivant :

pour que les enfants apprennent avec efficacité, ils doivent s'approprier l'expérience d'apprentissage. S'ils ne peuvent pas lui donner un sens par rapport à leur propre vie, ils sont moins aptes à la comprendre, à s'en souvenir ou à l'apprécier. Je pense que cela est vrai de tout apprentissage. L'histoire des femmes, considérée de la façon que j'ai suggérée, peut apporter quelque chose à cet égard. En mettant l'accent sur l'aspect personnel et privé, en reconnaissant l'importance des vies individuelles à l'intérieur de nos communautés, nous pouvons permettre à ces dernières de s'approprier l'histoire. En encourageant les jeunes à mettre en question et à interroger ce qu'on leur enseigne, nous leur permettons de se l'approprier.

Les histoires personnelles permettent aux enfants de poser leurs propres questions, de mener leurs propres recherches, de suivre leurs propres centres d'intérêt, d'interagir avec leur apprentissage. Les sessions d'atelier sur trois jours seront axées sur les différentes façons d'y parvenir.

Quand enseignons-nous l'histoire des femmes ?

Sur cette question, je suis au clair, même s'il est plus problématique de savoir comment le faire. Le résultat logique de ce que j'ai dit plus haut est que l'histoire des femmes doit être intégrée à chaque programme. Je ne proposerai pas de formule de mesure grossière pour s'assurer qu'il y a de l'histoire des femmes dans chaque leçon. Si, au contraire, nous-mêmes et nos élèves sommes conscients de ce que nous narrons dans nos leçons d'histoire et des messages que cela véhicule sur ce à quoi nous croyons, alors nous aurons déjà réalisé quelque chose.

Si nous reconnaissons, par notre enseignement, que ce récit, ou cette histoire, peut être remis en cause, que ce n'est qu'une partie de la vérité globale, et que les femmes ont quelque chose à dire aussi, alors nous aurons réalisé quelque chose. Si nous reconnaissons que la vie privée, personnelle et individuelle est aussi importante que la vie publique, glorieuse, politique, et si nous parvenons à faire passer cela dans une certaine mesure, alors nous aurons accompli beaucoup.

Atelier 1 : Femmes ordinaires (extraordinaires)

Ruth Tudor a lancé cette session en soulignant la nécessité d'étudier la vie des femmes « ordinaires » aussi bien que celle des femmes « célèbres ». Elle a proposé un certain nombre de raisons pour cette démarche. Premièrement, cette approche implique de changer

d'orientation, pour passer de l'étude du domaine public, souvent politique, en histoire, au domaine privé.

Etant donné la nature de la domination masculine sur le domaine public en Europe, ce changement d'orientation est nécessaire si l'on veut enseigner l'histoire des femmes. Deuxièmement, les contraintes imposées par le manque relatif de ressources pédagogiques sur l'histoire des femmes obligent à identifier et à utiliser les ressources locales.

Les participants ont utilisé un jeu de questions (voir annexe 3) pour analyser des extraits de journaux personnels écrits par des femmes et ils ont étudié la façon dont ces extraits pourraient être utilisés pour constituer un outil pédagogique. En général, les groupes sont parvenus aux conclusions suivantes :

- dans l'élaboration des documents pédagogiques, le contenu devrait, autant que possible, concerner la vie des étudiants, afin d'améliorer leur compréhension et leur motivation ;
- le processus qui consiste à resituer l'histoire personnelle dans son contexte et à établir des liens entre le vécu d'une femme et l'histoire locale, nationale et internationale est relativement simple ;
- pour chaque extrait de l'histoire personnelle d'une femme, il est possible d'identifier des perspectives sociales, culturelles, politiques et économiques ;
- l'importance d'apprendre aux étudiants à interroger les documents avec leurs propres questions a été soulignée par les groupes ;
- un groupe a longuement discuté pour savoir si les histoires personnelles tristes, déprimantes ou négatives doivent être aussi utilisées comme sources pédagogiques. Certains membres de ce groupe estiment que seuls les aspects positifs de l'histoire des femmes doivent être enseignés aux étudiants, tandis que d'autres ne sont pas d'accord et estiment qu'il est nécessaire d'enseigner un large éventail de vécus.

Au cours de cet atelier, les participants ont étudié un portrait de Dorothy Hodgkin (1910-94) par Maggi Hambling (1985). Dorothy Hodgkin était chimiste et cristallographe. En 1949, elle identifia la structure tridimensionnelle de la pénicilline, en 1964, elle reçut le prix Nobel pour ses recherches sur la vitamine B12 et en 1969, elle identifia la structure de l'insuline. Une liste de questions (voir annexe 4) a été proposée, pour être utilisée avec ce portrait en particulier, et avec d'autres portraits en général. Le groupe s'est demandé comment le portrait pourrait être utilisé à l'appui d'initiatives transdisciplinaires, entre science et histoire, par exemple. On pourrait ainsi développer la contribution de l'histoire à l'ensemble des matières enseignées. Les participants ont aussi estimé que cette ressource pourrait être utilisée dans tout élément du programme couvrant le 20^e siècle.

Atelier 2 : Représentations des femmes dans le programme historique européen actuel

Madame Ruth Tudor a mené cet atelier en proposant une liste de questions (voir annexe 5) qui pourraient être utilisées pour analyser la façon dont les femmes sont représentées, tant dans l'ensemble des programmes que dans des outils pédagogiques particuliers. Elle a suggéré d'utiliser cet exercice avec des étudiants. Une analyse critique par les étudiants de leurs propres programmes et/ou de leurs outils pédagogiques est un point de départ intéressant pour mettre en question les récits historiques qu'on leur enseigne.

La discussion, au cours de la séance plénière, a souligné que, bien qu'il y ait des différences dans la façon dont l'histoire des femmes a été présentée dans les pays européens, on y trouve cependant beaucoup de traits communs. Dans l'ensemble, les femmes sont représentées comme :

- luttant pour le droit de vote ;
- des symboles, par exemple de la liberté, de la république ;
- des images religieuses ;
- remplaçant les hommes en temps de guerre ;
- participant activement aux guerres de résistance ou d'indépendance ;
- épouses d'hommes célèbres ;
- victimes ;
- souvent sous l'aspect de femmes célèbres, comme Marie Curie ou Anne Franck.

Voici, ci-dessous, quelques exemples détaillés d'analyse de programmes du point de vue de l'histoire des femmes.

Roumanie

Un manuel contient 325 illustrations, dont quatre représentent des femmes. Sur ces quatre images de femmes, une représente la Vierge Marie et deux des déesses.

Portugal

Les femmes sont présentées principalement de deux façons : comme luttant pour le droit de vote et comme reproductrices d'enfants dans les études démographiques. Les images féminines dans les livres scolaires montrent surtout les femmes comme symboles (de la république), comme épouses d'hommes publics et comme victimes (de la famine et du totalitarisme). Les femmes sont rarement présentées comme écrivains ou politiques (une exception : Indira Gandhi).

Allemagne

L'histoire des femmes paraît relativement mieux intégrée dans le programme que dans beaucoup d'autres pays européens. Par exemple, des femmes apparaissent dans l'histoire de la famille, dans la reconstruction de l'Allemagne après la guerre. Plusieurs femmes sont étudiées individuellement, par exemple Bernadette Devlin (Irlande du nord), Rosa Parks (États-Unis), Marie Curie (France), Anne Franck (Pays-Bas/Allemagne).

Cette analyse a été utilisée pour produire des critères concernant un dossier pédagogique sur l'Histoire des femmes en Europe au 20^e siècle (voir annexe 6).

Au cours de la session plénière, les points suivants ont été discutés.

Premièrement, la nécessité de reconnaître que ce qui figure dans le programme n'est pas nécessairement ce qui est enseigné, qui dépend beaucoup de l'engagement, de l'enthousiasme et de l'habileté de chaque professeur. La discussion a soulevé le problème de la nécessité d'un cadre politique reconnaissant explicitement le besoin d'intégrer l'histoire des femmes dans les programmes.

Deuxièmement, la relation entre évaluation et étude. Il est essentiel de reconnaître que les professeurs tendent à enseigner ce qui fait l'objet d'une évaluation. L'histoire des femmes doit donc figurer dans les évaluations si l'on veut qu'elle soit enseignée et considérée. C'est un vrai problème pour beaucoup de participants, qui estiment à la fois que les évaluations ne comprennent pas l'histoire des femmes et que la pression du temps ne leur permet pas de s'écarter de ce qui prépare leurs étudiants à l'évaluation.

Troisièmement, la relation entre les inspections officielles et l'histoire des femmes. Une minorité de participants estime que les inspections l'ont empêchée d'enseigner l'histoire des femmes parce que cela n'était pas bien considéré dans le processus d'inspection. Cependant, les inspections peuvent aussi être utilisées comme un levier pour encourager l'enseignement de l'histoire des femmes. Par exemple, en Angleterre, le programme officiel comporte l'obligation que : « les élèves reçoivent un enseignement sur la diversité sociale, culturelle, religieuse et ethnique des sociétés étudiées et sur l'expérience des hommes et des femmes dans ces sociétés ».

V. Deuxième jour

Madame Elena Osokina a présenté le rôle des femmes dans la Russie de Staline. Le texte complet de son intervention figure en annexe 7.

Ateliers 1 et 2

Un dialogue Est-Ouest s'est instauré. Les participants d'Europe orientale et occidentale ont comparé de quelle façon le totalitarisme, en particulier sous l'angle de l'expérience des femmes, est enseigné dans leurs pays respectifs. Le problème de l'utilisation d'expressions comme « totalitarisme » dans toute l'Europe a été identifié. Ces expressions ont souvent des sens différents dans les divers pays. Un dossier pédagogique destiné à être utilisé dans toute l'Europe doit tenir compte de ce problème. La nécessité d'un glossaire a été soulignée. Les participants ont également estimé que l'exploration des différentes interprétations d'un même mot pourrait être une expérience utile pour la formation des étudiants.

L'utilisation du matériel d'Elena Osokina en classe a été étudiée et les suggestions suivantes ont été faites :

- Utiliser « Voyage dans le tourbillon » d'Evgeniya Ginsbourg comme les mémoires d'une femme dans les camps de concentration. Elle décrit aussi comment hommes et femmes avaient des stratégies de survie différentes et des aptitudes différentes à la survie dans les camps. Cette source peut être utilisée pour approfondir l'enseignement sous le régime de Staline par le biais d'une histoire personnelle, de la même façon que l'on utilise le journal d'Anne Frank pour l'Allemagne nazie.

Utiliser des photographies datant de la période stalinienne. Les participants ont reçu les photographies de la Russie de Staline. Les étudiants doivent aussi être encouragés à poser leur propres questions sur les photographies ; celles-ci peuvent être utilisées en classe de la façon suivante (2 séries de photos) :

- par exemple, pour montrer le rôle des femmes pour l'approvisionnement en nourriture, le système de rationnement, l'histoire sociale, l'aspect physique et émotionnel des femmes ;
- Comparer les deux séries de photos ; demander : « Quelles sont les différences entre les deux jeux ? » « Quels sont les indices qui montrent que les photos (du 2e jeu) sont de la propagande et que celles (du premier) n'en sont pas ? » On pourrait ajouter des questions supplémentaires du genre de celles-ci : qui a produit ce document ? (Photographe privé ou officiel ?) ; pourquoi a-t-il été produit ? Qu'est-ce que vos réponses aux questions ci-dessus vous indiquent concernant la fiabilité de ce document ?

Le travail d'Elena pourrait aussi être utilisé pour explorer le rôle des historiens et la nature de leur travail. Par exemple, Elena a eu pleinement accès aux archives économiques de la Russie mais pas aux archives de la police politique. Celle-ci a choisi les documents qu'elle pouvait voir et ne lui a pas fourni de liste indiquant ce que contenaient les archives.

Demander : « Comment ce processus de sélection risque-t-il d'affecter le travail de l'historienne ? » « Quels sont les choix que l'historienne aurait pu faire elle-même et pourquoi ? »

Il est clair qu'Elena elle-même, en tant que femme historienne, offre aux étudiants d'histoire un modèle positif.

Nous avons également vu plusieurs films de propagande russe des années 1930 et 1940. Ces résumés pourraient être fournis aux étudiants, auxquels on pourrait demander :

- Comment le film est-il en contradiction ou en accord avec ce que montrent les photographies et/ou d'autres sources ?

- Où ces films ont-ils été faits ?
- Quel type de femme aurait plus/moins de chances de les avoir vus (citadine/paysanne)

Un itinéraire heureux (1940)

Se passe dans les années 1930. La vie à la maison est représentée comme facile et sans souci pour notre belle héroïne. Mais celle-ci n'est pas satisfaite et rêve de devenir une travailleuse du textile. Son rêve se réalise. En tant que travailleuse du textile, elle veut plus que toute autre chose devenir une stakhanoviste (travailleuse super-productive). Elle essaye et échoue. Elle essaye de nouveau et réussit, gagnant un prix pour son travail. Elle gagne aussi le cœur d'un beau jeune homme. L'idéal présenté est celui d'égalité par la participation au processus de production.

Le cirque (1936)

Une femme russe avec un enfant noir est chassée d'Amérique par le racisme et l'intolérance. Elle trouve tolérance, égalité et bonheur en Russie, où divers groupes ethniques chantent des berceuses à son enfant dans des langues minoritaires (en particulier le yiddish (langue des juifs)).

VI. Troisième jour

Une structure différente a été utilisée pour cette journée. Monsieur Ed Booth, producteur de films, a tenu un atelier sur les aspects pratiques/techniques du tournage d'une histoire personnelle. Monsieur Philip Ingram, professeur, a tenu un atelier sur les aspects éducatifs de la rédaction d'une histoire personnelle et sur la façon dont celle-ci peut être utilisée en classe. L'axe de cette journée était essentiellement pratique, visant à donner aux participants les compétences nécessaires pour réaliser leurs propres enregistrements d'histoires personnelles en classe. La démarche utilisée dans les deux sessions était l'apprentissage sur le tas. La nature transposable des compétences acquises a été soulignée, c'est-à-dire que ces compétences sont utilisables dans tous les cas, que l'histoire personnelle soit filmée, enregistrée sur magnétophone ou transcrite (écrite).

Atelier de Monsieur Philip Ingram

Le texte complet des notes de Monsieur Ingram est fourni en annexe 8. En résumé, Monsieur Ingram a souligné les avantages des histoires personnelles. Il s'agit de leur nature démocratique, de leur accessibilité, de leur faible coût et de l'affranchissement de toute technologie, de leur potentiel de développement de compétences sociales et d'établissement de communication entre jeunes et vieux. Le plus important est que les étudiants peuvent s'approprier ces histoires personnelles et intervenir activement dans leur propre processus d'apprentissage. Ils deviennent ainsi eux-mêmes historiens.

Les difficultés d'utilisation des histoires personnelles ont aussi été soulignées. De nombreux facteurs sont susceptibles de déformer les histoires personnelles, leur utilisation et leur appréciation par les étudiants. Ces facteurs comprennent les aspects non représentatifs des histoires personnelles. Il peut arriver que la personne interviewée ne fournisse pas le témoignage demandé et l'étudiant doit donc être capable de faire un choix avant de passer à l'interprétation et à l'évaluation du témoignage recueilli. Un souvenir inexact peut déformer

les histoires personnelles. La personne interviewée est susceptible d'imaginer des événements ou des parties d'événements qui ne se sont pas produits. Elle peut souffrir d'une mémoire intermittente. Ces souvenirs risquent de ne pas être logiques ou cohérents et les étudiants devront se reporter aux questions posées antérieurement et être capables de gérer une interview imprévisible. Le parti pris et l'exagération sont susceptibles de déformer les histoires personnelles lorsque les personnes interrogées exagèrent certains points pour faire ressortir un point de vue particulier. La personne interrogée peut aussi s'efforcer de faire plaisir à l'étudiant en lui disant ce qu'elle pense qu'il a envie d'entendre.

Le professeur devra donc développer certaines compétences chez l'étudiant. Celui-ci doit être capable de reconnaître et de sélectionner uniquement les informations valables. Les étudiants doivent être capables de comparer et de croiser les informations afin de juger dans quelle mesure l'expérience d'une personne particulière est représentative d'une situation plus large. En évaluant le témoignage, les étudiants doivent être capables d'en évaluer l'intérêt, la véracité, la représentativité, et avoir le sens de la chronologie.

Monsieur Ingram a invité les participants à prendre part à un exercice leur permettant de voir comment développer ces compétences chez les étudiants. Il s'agissait de classer les témoignages en catégories et les fiches produites à cette fin sont jointes en annexe 8.

Atelier de Monsieur Ed Booth

Le texte complet des notes sur l'atelier de M. Ed Booth est reproduit en annexe 9. M. Booth a commencé par souligner les trois principaux aspects du tournage d'une interview : la technologie, l'esthétique et le contenu. Au cours de cette session, les participants ont utilisé des caméras vidéo pour explorer les aspects techniques du tournage, par exemple le contrôle des équipements, l'éclairage, la mise au point et le son. Ils ont appris comment rendre le film esthétiquement agréable en explorant différentes façon de cadrer l'image.

La nécessité de mettre les gens à l'aise et d'étudier soigneusement les questions à poser a été soulignée. Il s'agit de commencer par des questions factuelles, pour mettre les personnes interviewées à l'aise. Les questions doivent être suffisamment précises pour guider la personne vers la réponse souhaitée. Les questions doivent être courtes et il faut guider la personne interviewée par des invites.

Les participants ont enregistré leurs propres histoires personnelles en jouant les rôles de l'interviewer, de l'interviewé, du directeur, du cameraman, de l'assistant. Leurs travaux ont été visionnés et analysés par le groupe en session plénière.

Cet exercice pourrait être utilisé avec les étudiants en classe.

VII. Pour aller de l'avant

En concluant le séminaire, Ruth Tudor a demandé aux participants d'envisager comment ils allaient mettre en action et continuer les expériences d'apprentissage du séminaire, après être rentrés dans leurs pays respectifs.

La structure suivante pourrait les y aider :

- Rédiger un plan d'action.

- Constituer un réseau de soutien.
- Trouver/produire ses outils pédagogiques.
- Enseigner et évaluer.

Il n'a pas été possible d'explorer toutes les questions soulevées concernant l'histoire des femmes au cours du séminaire. Les questions suivantes sont proposées pour la recherche ultérieure :

- Quels sont les types d'évaluation favorables à l'inclusion de l'histoire des femmes ?
- Comment la race et la classe sociale affectent-elles le choix du contenu en ce qui concerne les hommes et les femmes ?
- Comment réaliser l'équilibre dans le choix du contenu pour motiver les deux sexes à l'intérieur d'un groupe d'enseignants ?
- Comment la façon d'écrire l'histoire des femmes a-t-elle changé en Europe au cours des années ?
- Est-il demandé aux garçons de la classe de s'identifier aux figures historiques féminines ? De quelles aptitudes ont-ils besoin pour pouvoir le faire effectivement ?
- Quels effets le choix des sujets et la nature de l'évaluation ont-ils sur les résultats scolaires des garçons et des filles ?

Certaines des questions ci-dessus ont été inspirées par la section histoire de la publication « Genderwatch » éditée par Cambridge University Press 1992. La lecture de cette publication est recommandée à toute personne intéressée par les questions de différenciation sexuelle en matière d'éducation.

VIII. Recommandations

Concernant les séminaires à venir:

- Les tâches préparatoires au séminaire doivent être envoyées aux participants au moins six semaines avant le début du séminaire ;
- il faut étudier soigneusement la façon dont les tâches préparatoires au séminaire seront utilisées au cours de celui-ci, par exemple quel en est le but précis ? S'agit-il de sensibiliser à une question avant le séminaire ? Ou de fournir des informations qui seront utilisées au cours du séminaire ? L'objectif doit être indiqué clairement aux participants ;
- pour maximiser leur efficacité au cours du séminaire, il faut que les groupes de travail aient un leader clairement désigné, des lignes directrices sur la façon de procéder et des instructions claires ;
- la planification du séminaire doit tenir compte des divers besoins des participants ;

- les séminaires doivent, si possible, avoir une stratégie de suivi pour consolider leurs résultats et assurer un soutien aux participants lorsqu'ils rentrent dans leurs pays et leurs classes respectifs :
- les bureaux centraux des Etats membres doivent être encouragés à diffuser l'information provenant du Conseil de l'Europe aussi largement et aussi tôt que possible.

Concernant l'unité pédagogique/dossier de ressources « Les femmes en Europe au 20^e siècle » :

- La production du dossier pédagogique doit être coordonnée par une seule personne avec une petite équipe d'experts originaires de toute l'Europe ;
- l'un des axes importants doit être « les femmes et le totalitarisme », parce que le sujet du totalitarisme est commun à beaucoup de programmes scolaires européens et que les concepts en cause sont cohérents avec les objectifs du projet ;
- le dossier doit comprendre un élément pédagogique lui permettant d'avoir un impact plus large sur le contenu de l'histoire des femmes ;
- les personnes chargées d'élaborer le dossier pédagogique doivent faire en sorte qu'il réponde aux critères définis dans l'annexe 6 ;
- des professeurs et des élèves d'un large éventail de pays européens devront être impliqués dans l'élaboration du dossier pédagogique. Dans l'idéal, ils devraient participer à tous les stades : production des documents, évaluation et diffusion.

IX. Clôture de la conférence

Madame Tatyana MILKO, du Secrétariat du Conseil de l'Europe, estime que le séminaire a amélioré la compréhension mutuelle des participants sur les questions relatives à l'enseignement de l'histoire des femmes en Europe. Elle remercie les participants de leur énergie et de leur engagement au cours du séminaire.

**Questions importantes à propos
de l'histoire des femmes :
Que pensez-VOUS ?**

A. Les professeurs d'histoire n'ont pas le temps d'enseigner l'histoire des femmes.

1 PAS DU TOUT D'ACCORD	2 PAS D'ACCORD	3 NE SAIT PAS , INDECIS	4 D'ACCORD	5 ENTIEREMENT D'ACCORD
------------------------------	-------------------	-------------------------------	---------------	------------------------------

B. On ne peut pas enseigner l'histoire des femmes parce qu'on ne dispose pas des outils/documents pédagogiques nécessaires

1 PAS DU TOUT D'ACCORD	2 PAS D'ACCORD	3 NE SAIT PAS , INDECIS	4 D'ACCORD	5 ENTIEREMENT D'ACCORD
------------------------------	-------------------	-------------------------------	---------------	------------------------------

C. L'histoire des femmes consiste à étudier la vie de femmes célèbres

1 PAS DU TOUT D'ACCORD	2 PAS D'ACCORD	3 NE SAIT PAS , INDECIS	4 D'ACCORD	5 ENTIEREMENT D'ACCORD
------------------------------	-------------------	-------------------------------	---------------	------------------------------

D. L'histoire des femmes devrait être enseignée aux garçons et aux filles à chaque leçon

1 PAS DU TOUT D'ACCORD	2 PAS D'ACCORD	3 NE SAIT PAS , INDECIS	4 D'ACCORD	5 ENTIEREMENT D'ACCORD
------------------------------	-------------------	-------------------------------	---------------	------------------------------

E. L'enseignement de l'histoire des femmes à l'école contribuera à promouvoir l'égalité dans l'ensemble de la société.

1 PAS DU TOUT D'ACCORD	2 PAS D'ACCORD	3 NE SAIT PAS , INDECIS	4 D'ACCORD	5 ENTIEREMENT D'ACCORD
------------------------------	-------------------	-------------------------------	---------------	------------------------------

CONCEPTION D'UN OUTIL PEDAGOGIQUE A PARTIR D'UN DOCUMENT

Examinez le document et posez-vous les questions suivantes :

- Que montre ce document ?
Que me dit-il ?

- Dans quelle perspective se place-t-il, par exemple, politique, sociale, culturelle, économique ?

- Quels liens et rapports peuvent être établis avec :
 - ◆ Les autres parties du programme d'histoire ?
 - ◆ Entre l'histoire au niveau local, national, européen et mondial ?
 - ◆ Les autres sujets ?

- Quels sont mes objectifs de formation ?

- Comment puis-je utiliser ce document en classe pour réaliser mes objectifs de formation ?

Création d'un outil pédagogique à partir d'un document

Des questions peuvent se poser dans les secteurs suivants.

1. Quelles sont les similitudes (continuité) et les différences (changement) par rapport à aujourd'hui ?
2. Dans quel contexte se situe ce document ?
3. Qu'apprenons-nous sur les attitudes des gens (façons de voir le monde) ?
4. Sur quels aspects apprenons-nous quelque chose, par exemple social / économique / politique / culturel ?
5. Quels liens peut-on établir entre l'histoire locale, nationale, européenne et mondiale ?
6. L'expérience présentée dans ce document est-elle typique ou non ?
7. Quelle est la fiabilité et l'utilité de ce document comme source historique ?

Par exemple, tenir compte de :

- la mémoire
 - l'exagération
 - le parti pris
 - la sincérité
 - ce que le document nous dit et ce qu'il NE NOUS DIT PAS
 - Comment pourrions-nous contrôler la fiabilité de ce document ?
8. Quelles autres questions pourrait-on se poser ? Que voudriez-vous savoir d'autre ?

Portrait d'une femme : DOROTHY HODGKIN

Apprendre à voir

Les enfants ne savent pas automatiquement voir, et apprendre à regarder une image est une compétence qu'il faut leur enseigner.

Les stratégies suivantes peuvent être utilisées pour les aider à réellement REGARDER l'image :

- Explorer les premières réactions et les enregistrer sous la forme d'un diagramme de dispersion ;
- copier la pose et l'expression de la personne ou des personnes figurant sur l'image ;
- en groupe, les enfants peuvent dessiner (copier) un tableau représentant un groupe de personnes figurant dans un portrait et en tirer un dialogue pour explorer le caractère qu'ils attribuent aux personnes figurant sur l'image.

Questions à poser sur les images de personnes

1. Qu'apprenons-nous sur Dorothée à partir de :

- sa pose (position du corps) ?
- son expression (son visage) ?
- son environnement ?
- les indices (les choses qu'elle tient en main) ?
- Ses vêtements ?

2. Quels sont les messages concernant son caractère/sa personnalité que nous transmet le portrait ?

3. Que pensez-vous qu'elle avait comme genre de travail/centre d'intérêt ? Pourquoi ?

Questions à poser concernant l'utilisation de portraits comme sources historiques

1. Faites-vous confiance à ce portrait en tant que source historique concernant Dorothy Hodgkin ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?

2. Comment pourrait-on contrôler la fiabilité du portrait en tant que source historique ?

3. Quelles questions voudriez-vous poser à propos de cette image ?

Questions à poser à propos des portraits au vingtième siècle

1. La photographie a été inventée vers 1900. Pourquoi pensez-vous que l'on peint toujours des portraits ?

2. Qu'apprenons-nous sur l'artiste ?

Les femmes sont-elles représentées dans les outils pédagogiques historiques actuels et, si oui, quand et comment ?

L'histoire des femmes est-elle présentée dans tout l'ensemble des outils pédagogiques ou en tant que sujet séparé ?	
Quel pourcentage des outils pédagogiques est accordé à l'histoire des femmes	
Quel est le contexte dans lequel les femmes sont présentées, par exemple : guerre / vote / vie familiale etc. ?	
Comment les femmes sont-elles représentées ? Quels sont les messages véhiculés concernant leur vie ?	
Quels sont les types de femmes représentés, par exemple en ce qui concerne la classe sociale, l'ethnie, les groupes ?	
Quelle perspective historique est présentée, par exemple : sociale / politique / économique / culturelle / religieuse ?	
Autres remarques ? Par exemple, ceci est-il un bon outil pédagogique ? Pourquoi ? Pourquoi pas ? Comment pourrait-on l'améliorer ?	

Annexe 6**Critères de bonne pratique dans un outil pédagogique sur l'histoire des femmes en Europe au vingtième siècle**

Les critères suivants ont été élaborés. L'outil pédagogique doit :

- reconnaître les expériences particulières et les contributions essentielles de tout un éventail de femmes différentes ;
- être représentatif de toute l'Europe ;
- établir des liens entre les niveaux historiques local, national, européen et mondial dans toute l'Europe ;
- être souple, c'est-à-dire pouvoir être adapté et recevoir des ajouts ;
- comporter un élément méthodologique sous la forme de notes pour le professeur ;
- permettre une démarche interactive, par exemple jeux de rôles, dialogues, simulations ;
- la langue doit être simple, intéressante et vivante ;
- faire appel à toute une gamme de média, par exemple : images visuelles, éléments parlés et à écouter ;
- comporter des sources authentiques / primaires ;
- être cohérent et avoir un concept unificateur ;
- être sensible, tolérant et respectueux des autres ;
- offrir une possibilité d'évaluation ;
- être bien produit et de haute qualité ;
- développer la compréhension des concepts clés de l'histoire, par exemple : changement et continuité, causes et conséquences (résultats), similitude et différence, empathie ;
- développer la compréhension des processus clés de l'histoire, par exemple : utilisation critique d'un éventail de sources pour parvenir à des conclusions valides ;
- comprendre que les expressions comme totalitarisme peuvent être utilisées de différentes façons et avoir des sens différents d'un point à un autre de l'Europe.

Elena Osokina
Académie des sciences de Russie

LES FEMMES DANS UNE SOCIÉTÉ TOTALITAIRE: L'UNION SOVIÉTIQUE, FIN DES ANNÉES 20 – DÉBUT DES ANNÉES 40

Les recherches concernant les femmes constituent l'un des secteurs où les progrès ont été les plus rapides en quelques décennies. L'histoire des femmes russes et soviétiques a attiré l'attention de nombreux historiens et sociologues. On a étudié en particulier les femmes de l'ancienne Russie, de la Russie tsariste, des révolutions russes, et fait paraître la biographie de certaines des femmes soviétiques les plus célèbres. En revanche, les études relatives aux femmes de la phase stalinienne de l'histoire soviétique n'en sont qu'à leurs débuts. Sur ce sujet, on ne dispose aujourd'hui que de quelques articles, comptes rendus de conférences et chapitres de rares ouvrages. J'ai photocopié une partie de ces documents, afin que vous puissiez prendre connaissance des recherches contemporaines qui existent sur l'histoire des femmes soviétiques.

Depuis quelques années, j'étudie la vie quotidienne du peuple soviétique pendant les années 30. Les femmes jouèrent alors, comme elles le font actuellement, un rôle important dans toutes les manifestations et évolutions. J'aimerais partager aujourd'hui avec vous quelques-unes des principales conclusions auxquelles mes recherches m'ont amenée. Je tiens à préciser que mon exposé portera non pas sur les grandes décisions et actions politiques, mais surtout sur la vie de tous les jours où le rôle des femmes – mères, épouses et grand-mères – était crucial. Je parlerai, certes, de la politique de l'Etat envers les femmes et de ses conséquences, et du rôle des femmes dans la production, mais je m'étendrai longuement aussi sur la situation qui était alors la leur, avec le souci quotidien de trouver nourriture et biens de consommation. Le ravitaillement qui, par tradition, faisait parties des fonctions dévolues à la femme, forma, dans les années 30, une large part des difficultés de leur vie. Je vous rapporterai aussi quelques histoires illustrant la manière dont les femmes ont résisté au régime et ont été touchées par les pénuries, famines et répressions des années 30. Permettez-moi de vous rappeler, pour commencer, les réformes qui ont eu un immense impact politique, social et économique sur les femmes.

Comme vous le savez peut-être, peu après la mort de Lénine, en 1924, Staline, qui était le secrétaire général du parti communiste, établit sa dictature et entreprit des réformes que les historiens occidentaux ont coutume d'appeler sa «révolution d'en haut». Premièrement, dès la fin des années 20 fut engagée une industrialisation intensive. Il s'agissait surtout de développer l'industrie lourde et de donner une nette accélération aux préparatifs de guerre. Pour concentrer toutes les ressources, le secteur privé de l'industrie et du commerce fut détruit et remplacé par un monopole d'Etat.

Deuxièmement, en 1929, la collectivisation avait commencé. Par la contrainte, on remplaçait les exploitations agricoles appartenant aux paysans par des fermes collectives dépendant totalement de l'Etat. C'est en 1936, date à laquelle 90 % des propriétés rurales et 94 % des terres avaient été collectivisées, que l'on déclara la collectivisation achevée.

Troisièmement, la fin des années 20 et le début des années 30 est connue des historiens comme étant la période de la «Révolution culturelle». Elle devait déboucher sur la création du nouvel intellectuel prolétarien. C'est pendant cette période que les actes de répression

contre les «anciens intellectuels et savants» qui avaient reçu leur formation avant la révolution se multiplièrent et que l'on poussa en avant l'intellectuel d'origine prolétaire ou paysanne. C'est alors que l'Etat incita activement des ouvriers et, dans une moindre mesure, des paysans à occuper des postes dans l'enseignement supérieur, l'administration et la gestion.

Dans un certain sens, c'est la révolution d'en haut de Staline qui offrit aux femmes la possibilité de changer de vie et d'améliorer leur statut social, économique et politique. Le gouvernement encouragea les femmes à travailler dans la production – usines et fermes collectives - et à faire des études, au lieu de se contenter d'être mères et épouses. La propagande officielle de l'Etat allait dans ce sens.

C'est ainsi que le film intitulé *Le chemin du bonheur*, réalisé dans les années 30, raconte l'histoire d'une jeune campagnarde qui arrive à Moscou pour y être domestique. Avec le temps, elle s'instruit et est embauchée dans une usine de textile. Au début du film, c'est une jeune paysanne illettrée, vêtue comme une souillon mais, à la fin, on la voit transformée en une femme élégante et jolie, à qui le gouvernement a conféré de hautes distinctions pour son travail. Le gouvernement voyait dans les femmes une main-d'œuvre importante, capable d'accroître la production industrielle et agricole. Je vous montrerai ultérieurement quelques affiches de la propagande officielle des années 30, qui vous donneront une idée de la manière dont l'Etat opéra ces réformes.

En soutenant les réformes et en participant à l'industrialisation, à la collectivisation et à la révolution culturelle, les femmes soviétiques pouvaient transformer leur statut dans la société. Ces possibilités de promotion, toutefois, n'étaient pas égales. Les citadines avaient beaucoup plus de chances d'améliorer leur situation que les paysannes et, naturellement, les hommes bénéficiaient d'un traitement encore bien meilleur.

Bien des femmes profitèrent des possibilités offertes par la «révolution d'en haut» de Staline pour devenir ouvrières, conductrices de tracteurs, enseignantes, médecins, agronomes, chercheurs, pilotes, voire dirigeants politiques ou chefs du parti. Par exemple, les femmes représentaient un tiers des étudiants qui se lancèrent dans des études agronomiques supérieures entre la moitié et la fin des années 30. Des centaines de milliers de femmes se destinaient ainsi à assumer un rôle d'animatrices, de conseillères techniques ou de chefs d'exploitation dans le milieu rural. Le pays tout entier connaissait le nom d'un bon nombre de ces héroïnes. Dans l'ensemble, malheureusement, les réformes des années 30 se révélèrent un cauchemar plus qu'une chance pour la plupart des femmes soviétiques. L'alimentation était le problème numéro un.

L'industrialisation, la collectivisation et la liquidation du secteur privé de l'économie conduisirent à une grave crise alimentaire en URSS. De 1928 à 1936, on eut recours à des cartes de rationnement pour la nourriture et les biens de consommation. Le système de rationnement était subordonné à la politique d'industrialisation. En cas de pénurie aiguë, l'Etat s'efforçait d'améliorer l'approvisionnement de la population qui participait à la production industrielle, au détriment des autres.

Seuls les citadins avaient droit à une carte de rationnement. Les denrées alimentaires les meilleures et les mieux choisies étaient réservées aux travailleurs de l'industrie. Ceux qui collaboraient à la production non industrielle étaient moins bien lotis. Les adultes sans travail n'avaient même pas de carte de rationnement. Ils ne pouvaient acheter de vivres que dans les centres commerciaux très coûteux de l'Etat, en échange d'or ou d'argent dans les

magasins Torgsin, ou sur les marchés paysans où les prix étaient très élevés. La vie était chère et dure pour ceux qui n'avaient pas droit à des rations.

Bien des femmes allèrent travailler dans des entreprises industrielles, non pas parce que cet emploi les attirait, mais parce que, en devenant ouvrières, elles pouvaient prétendre à un meilleur approvisionnement qu'en restant simples épouses ou femmes au foyer. A la fin des années 30, 40 % des travailleurs en URSS étaient des femmes. Elles travaillaient surtout dans l'industrie légère où les salaires étaient faibles et le ravitaillement médiocre par rapport à l'industrie lourde où la main-d'œuvre était majoritairement masculine. Outre leur travail à l'usine, les femmes avaient toujours la tâche de nourrir et vêtir leur famille, alors que les disettes étaient fréquentes et la crise alimentaire constante.

Ce n'est donc pas un hasard si la plupart des grèves éclatèrent dans les entreprises à dominante féminine. Les hommes qui travaillaient en milieu urbain étaient à l'époque plus dévoués et, je dirais, moins contestataires. Ainsi, dans l'industrie métallurgique où le personnel était composé en majorité d'hommes, la première moitié de l'année 1930 fut jalonnée de 22 grèves. Dans l'industrie textile où la main-d'œuvre était surtout féminine, 92 grèves marquèrent le seul premier trimestre de 1930! La plus importante, qui rassembla 600 femmes, eut pour cadre l'usine textile de Telegin, dans la région d'Ivanovo-Voznezensk. Les femmes cessèrent le travail pour demander de meilleures rations de pain, avec le slogan: «Vous nous faites travailler dur, sans nous donner de pain.»

Les formes de résistance les plus courantes étaient les contestations et manifestations dans les queues et les magasins. Les queues devant les magasins d'alimentation étant pour la plupart formées de femmes, c'est là qu'avaient généralement lieu les protestations de ce type. On peut citer à titre d'exemple ce qui se produisit à Novorossisk, sur la mer Noire, en juin 1930. L'approvisionnement en pain étant insuffisant, environ 350 femmes saccagèrent deux boulangeries et se dirigèrent vers le siège de l'administration municipale en criant «Donnez-nous du pain et de la viande!» A la fin de la journée, les manifestantes étaient au nombre de 800. Elles passèrent à tabac deux agents de police et le directeur de l'une des principales coopératives ouvrières. Les femmes demandèrent aux cheminots et aux ouvriers d'une usine de ciment de se joindre à elles, mais ils refusèrent. Elles se dirigèrent alors vers les navires internationaux du port. En cours de route, elles frappèrent le capitaine d'un navire étranger pour protester contre les exportations soviétiques de pain. La manifestation ne prit fin que lorsque les élus locaux acceptèrent de se réunir pour étudier la situation en matière d'approvisionnement.

Les documents d'archives nous dépeignent un état de demi-famine dans les villes et nous fournissent quantité d'exemples de la résistance des femmes. Pour avoir une idée plus précise des conditions de vie qui prévalaient au long de ces années, regardez les photos (1, 3-8). Elles sont empruntées à mon nouvel ouvrage, qui paraîtra l'année prochaine en russe et en anglais. Ces images montrent combien la quantité et la qualité des vivres et des vêtements étaient insuffisantes. Elles montrent des femmes d'âges divers, originaires de villes différentes, faisant la queue pour avoir du pain ou entrer dans les centrales d'achat pour ouvriers. Telles étaient les femmes qui vécurent et survécurent sous le régime stalinien.

Historiquement, la Russie était un pays agricole, un pays de paysans et, même au début des années 40, les deux tiers de la population soviétique et, *a fortiori*, des femmes vivaient encore dans les villages. La situation en milieu rural était pire que dans les villes. Les paysans n'avaient pas droit à la carte de rationnement. Leur approvisionnement par l'Etat pendant la période de rationnement se caractérisait par l'échange de biens. Pour parler crûment, si les paysans remettaient leur production à l'Etat, ils recevaient des biens en

échange, sinon, ils ne recevaient rien. L'Etat approvisionnait fort mal les villages mais, dans le même temps, réquisitionnait la plus grande quantité possible de produits agricoles pour les exporter et approvisionner l'armée et le secteur industriel. Les photos n° 2, 9 et 10 vous donneront une idée de l'approvisionnement des campagnes. Avec cette politique, où les prélèvements de l'Etat ne cessaient de croître tandis que l'approvisionnement restait insuffisant, une seule mauvaise récolte pouvait causer la mort de millions de personnes; et c'est ce qui arriva. En 1932-1933, les principales régions agricoles de l'URSS succombèrent à une terrible famine. Les victimes se comptèrent par millions. Certaines estimations parlent de 3 à 4, d'autres de 6 à 7 millions.

Lors des vagues locales ou massives de famine dans les campagnes, les femmes étaient en général dans une situation plus critique que les hommes. Ceux-ci étaient plus mobiles et moins tributaires de la famille et des enfants. Ils se faisaient établir un passeport et partaient travailler à l'usine dans les villes en laissant dans leurs villages femmes et enfants. Certains aidaient leurs proches en leur envoyant argent et vêtements, mais d'autres les oublièrent, se remariaient en ville et fondaient de nouveaux foyers. Les procédures du mariage et du divorce étaient simples, à l'époque. Il suffisait que l'un des conjoints aille trouver un agent de l'état civil et lui fasse établir un certificat de mariage ou de divorce. Entre 1926 et 1939, environ 23 millions de personnes, dont une proportion massive d'hommes, quittèrent la campagne pour s'installer définitivement dans les villes. 5,5 millions d'autres ruraux, c'est-à-dire là encore une majorité écrasante d'hommes, quittèrent momentanément leurs villages d'origine pour prendre un emploi saisonnier. Les femmes de plus en plus nombreuses qui étaient abandonnées à la campagne devaient non seulement s'occuper de leur maison et de leurs enfants, mais aussi travailler dans les fermes collectives qui se mettaient sur pied. A la campagne, les femmes représentaient, à la fin des années 30, près de 60 % de la main-d'œuvre rurale disponible et une proportion encore plus importante des personnes participant au travail agricole proprement dit comme la culture et l'élevage. Ce sont les hommes de la campagne qui occupaient les postes les plus lucratifs et, en particulier, les postes administratifs dans les nouvelles fermes collectives: ils en étaient les présidents, vice-présidents, directeurs commerciaux, chefs d'équipe et comptables.

La famine ne fut pas la seule conséquence tragique de la politique de collectivisation et des grands projets de récupération de l'Etat. La collectivisation des exploitations individuelles fut réalisée par l'exercice de la coercition et de la répression à l'encontre des paysans qui refusaient de rallier les fermes collectives. Les autorités communales confisquèrent leurs biens et arrêtèrent les chefs de famille. Des milliers d'entre eux furent fusillés. Des centaines de milliers furent envoyés en Sibérie, au Kazakhstan et dans le nord de la Russie. Des femmes et des enfants furent déportés avec leurs mari et père. Nombre d'entre eux moururent en chemin, dans les camps de concentration ou sur les chantiers de construction. Si l'on en croit certains mémoires, des paysans déportés, affamés et mal vêtus furent abandonnés en pleine steppe ou au milieu d'une forêt, à des milliers de kilomètres de leur région natale et durent bâtir immédiatement tentes ou cabanes pour survivre.

La résistance à l'Etat était plus forte à la campagne que dans les villes et les femmes y jouèrent un rôle important. En 1929, sur 1 307 épisodes d'agitation dans les villages, les femmes menèrent seules le mouvement dans 486 cas et en furent les principales actrices dans 67 autres. Pendant le premier semestre de 1930, on enregistra 8 707 manifestations de mécontentement dans les villages, dont 2 800 furent le fait presque exclusif de femmes. Les documents montrent que les paysans prenaient souvent des femmes vociférantes pour servir de bouclier aux foules car, dans la plupart des cas, les élus locaux n'osaient pas se battre avec les femmes. On pouvait aussi, en cas d'échec, mettre la faute sur le compte de l'émotivité des femmes ou de leur conscience politique moins vive. Parmi les photocopies

que vous avez reçues, vous trouverez un chapitre sur les révoltes des femmes pendant la collectivisation – ou *bab'i bunti*. Ce chapitre est extrait de l'ouvrage d'un professeur canadien, Lynne Viola, intitulé *Les révoltes paysannes sous Staline*.

La grave crise économique et sociale causée par l'industrialisation et la collectivisation obligea les dirigeants du pays à entreprendre quelques réformes: accroître les investissements dans les industries légères et alimentaires, restreindre les plans de récupération et les exportations de denrées alimentaires et stimuler le développement du marché agricole. Grâce à ces réformes, la crise fut en grande partie surmontée. Les années 1934 à 1936 passent pour avoir été de «bonnes années». La gamme des denrées alimentaires et des produits manufacturés s'élargit. En 1935-1936, le système de rationnement fut aboli. On vit s'ouvrir dans tout le pays quantité de nouveaux magasins, ainsi que des cafés et des restaurants où les gens pouvaient passer leur temps libre à danser et à écouter de la musique. On mit des cinémas, théâtres, music-halls et expositions d'art à la disposition du public qui en profita, surtout dans les villes. Il ne faut pas oublier, cependant, que toute vie et toute formation culturelle était fortement influencée par le culte de Staline. L'enseignement et les soins médicaux étaient gratuits pour tous. Les retraites étaient garanties. L'Etat encourageait à pratiquer le sport et, de fait, tous les citoyens s'entraînaient beaucoup. On autorisa à nouveau le public à célébrer les fêtes du Nouvel An qui avaient été proscrites jusqu'en 1935 (voir la photo n° 25).

La vie dans les villages s'améliora aussi. Lorsque les prélèvements de l'Etat diminuèrent, il resta davantage de denrées alimentaires à répartir entre les membres des fermes collectives. Ces derniers furent aussi autorisés à cultiver leurs propres lopins de terre et à vendre leurs produits au marché. Les marchés paysans connurent un grand essor au milieu des années 30.

La vie devint plus facile et plus agréable vers le milieu des années 30. Il ne faut pas, cependant, exagérer les résultats obtenus. Les chiffres de la consommation étaient toujours inférieurs à ceux des années 20, avant le début des réformes de Staline. On ne parvint jamais à atteindre, dans les années 30, le niveau de vie des années 20. Ce n'est pas parce que le rationnement était aboli qu'il y avait pléthore de denrées alimentaires et de produits manufacturés. Pénuries, longues queues, produits médiocres et peu variés étaient chose courante dans les années 30. Des limites d'achat s'appliquaient à presque tous les types de produits, même après l'abolition du rationnement dans la seconde moitié des années 30. Entre 1936 et 1939, par exemple, le consommateur ne pouvait pas acheter en même temps plus de 2 kg de pain, de céréales, de viande ou de saucisses, de 3 kg de poisson ou de 500 g de beurre ou d'huile. A la fin des années 30, on réduisit encore les quantités limites. Même pendant les «bonnes années», donc, il existait toujours des problèmes de ravitaillement qui pesaient surtout sur les femmes.

Pour les vêtements et les chaussures, la situation était également mauvaise, peut-être pire que pour les denrées alimentaires. L'écrivain français André Gide, qui se rendit en Union soviétique en 1936, rapporta que les magasins de Moscou (pourtant les meilleurs de l'époque!) avaient de quoi déprimer l'observateur. Les vêtements étaient de mauvaise qualité et, dans la rue, tout le monde avait la même allure. Comme toutes leurs congénères, les femmes soviétiques aimaient être à la mode, mais elles devaient, lors des plus graves pénuries, inventer toutes sortes de moyens pour se procurer des vêtements.

Les gens avaient de l'argent et vraiment envie de le dépenser, mais le seul moyen de le faire était de se rendre dans une ville importante où se trouvaient les grands magasins. Le commerce n'était relativement bon que dans quelques villes: Moscou, Leningrad, Kharkov.

De sorte que l'on voyait des milliers de personnes converger des différentes régions de l'URSS et faire la queue nuit et jour pour acheter quelque chose - rien de particulier, mais quelque chose. N'ayant en général personne pour les héberger en ville, ces quidams couchaient dans les jardins publics, les rues et les gares. Nombre d'entre eux finissaient par quitter la ville sans rien. Il existait aussi des limites d'achat pour les produits manufacturés. Ainsi, le consommateur ne pouvait pas acheter à la fois plus de cinq mètres de tissu. Disputes et empoignades étaient fréquentes dans les queues. Parfois, des gens s'évanouissaient dans la mêlée et il y eut des morts.

L'affluence était telle dans les queues que les clients ne pouvaient essayer ni les chaussures, ni les vêtements. Ils prenaient les tailles que le vendeur leur donnait. Voilà pourquoi, le lendemain, ils revenaient toujours en nombre pour échanger des vêtements. Pour mettre fin à cette pratique, le gouvernement interdit par décret d'acheter sans essayer. Or, ce décret était assez difficile à mettre en application: la foule de clients (des milliers de personnes) n'avait tout simplement pas la patience d'attendre que ceux qui la précédaient dans la queue aient essayé leurs vêtements.

Les vendeurs inventèrent de nombreuses méthodes pour tenter d'accélérer la vente. L'une d'entre elles consistait à ne vendre qu'un seul type d'article jusqu'à ce que le stock soit totalement épuisé, puis de passer à un autre type de marchandise. Ainsi, le client ne pouvait pas acheter ce qu'il voulait, mais devait s'accommoder de ce qui était en vente au moment où son tour venait.

La propagande officielle montait en épingle l'évolution positive de la société. Vous pouvez vous en rendre compte en regardant les photos officielles qui montrent des femmes de la ville et de la campagne dans les parfumeries (11-12), les boulangeries et les boucheries nouvelles ouvertes dans les villes (13-15), les nouveaux magasins implantés dans les villages (16), un paysan achetant un manteau neuf à sa fille (17).

Les changements n'affectaient pas seulement les biens matériels. Certains historiens qualifient la seconde moitié des années 30 de «Grande Régression», à cause du conservatisme qui fut alors appliqué à bien des domaines de la politique sociale, notamment aux questions concernant les femmes et la famille. Les décrets du 27 juin 1936 apportèrent de sévères restrictions au divorce et interdirent l'avortement. (Vous pouvez lire à ce sujet l'article de Wendy Goldman, que j'ai joint à la documentation et qui s'intitule «Les femmes, l'avortement et l'Etat, 1917-1936».) Pour divorcer, il fallait désormais que les deux conjoints se présentent à un officier d'état civil qui inscrivait l'acte sur leurs passeports. Un tarif progressif fut appliqué aux droits à verser pour chaque nouveau divorce. Les pères devaient payer une pension alimentaire correspondant au quart de leur salaire pour un enfant, au tiers pour deux et à la moitié pour trois enfants ou davantage. Ceux qui omettaient d'opérer ces versements s'exposaient à une peine de deux ans de prison. Bien des femmes applaudirent à la nouvelle législation sur le divorce, surtout à la campagne où elles étaient nombreuses à avoir été abandonnées par leur mari.

L'objectif de l'Etat était de renforcer la famille et d'encourager la natalité. Le gouvernement accorda des allocations aux mères de famille nombreuse. Ce qui conduit certains historiens à conclure qu'au lieu d'être mobilisées pour la production, dans la seconde moitié des années 30, les femmes furent mobilisées pour la reproduction. Il est évident que, par ces mesures, le gouvernement tentait de rattraper le recul démographique causé par la collectivisation et la famine. Ces décrets ne changèrent pas grand-chose à la vie des paysannes pour qui la liberté d'avorter était un droit purement abstrait, les services médicaux

à la campagne n'étant guère évolués, mais ils compliquèrent la vie des citadines actives, ce qui donna lieu à de multiples lettres et manifestations de protestation.

Ce regain d'intérêt du gouvernement pour la famille ne libéra pas pour autant les femmes de leurs fonctions dans la production d'Etat et les fermes collectives. Jamais le gouvernement ne cessa d'inciter les femmes à chercher un emploi. Pour prouver ce fait, l'historienne américaine Roberta Manning a analysé les photos de femmes parues dans le journal la *Pravda*, principal organe de propagande du comité central du parti communiste. Elle a découvert que la moitié des femmes figurant sur les photos de la *Pravda* en 1936 étaient mises en avant pour leurs performances professionnelles et que les légendes précisaient presque toujours leur métier. Ces pressions et ces mesures eurent un résultat: celui de contraindre les femmes à mener de front activité professionnelle et activité familiale.

Les bonnes années prirent fin avec les famines locales à la campagne. Celles-ci furent causées par l'effet conjugué de la mauvaise récolte de 1936 et de l'intensification des plans de récupération de l'Etat. En dépit de la mauvaise moisson, les fermes collectives avaient été priées d'appliquer les plans à la lettre. Or, une fois les denrées alimentaires vendues à l'Etat, ces dernières n'eurent presque rien à distribuer à leurs membres. De ce fait, à la fin de l'année 1936, toutes les réserves des fermes collectives de la région du centre, sur la Volga, dans l'Oural et le Caucase du Nord furent épuisées. Dans certaines fermes collectives, on consuma jusqu'aux semences. Le manque de fourrage conduisit à abattre massivement le bétail. Ce n'était pas une famine de la gravité de celle qui avait sévi en 1932-1933, mais il reste que des milliers de personnes moururent de faim. D'après les sources, les femmes dont les maris étaient allés travailler dans les villes furent les premières à pâtir de la situation et à mourir, avec leurs enfants. La République allemande sur la Volga compta parmi les régions les plus cruellement atteintes.

La situation dans les villages se répercuta sur les villes qui connurent une crise alimentaire. Etant donné qu'il n'y avait rien à manger à la campagne, les paysans affluèrent dans les villes pour acheter des vivres, principalement du pain. Pour assurer l'approvisionnement des ouvriers, les autorités municipales remirent en circulation les cartes de rationnement. Les queues interminables, les magasins vides et la lutte pour obtenir de la nourriture redevinrent le lot quotidien des femmes.

Contrairement à ce qui s'était produit lors de la famine de 1932-1933, le centre prit des mesures pour venir en aide aux régions privées de nourriture. Heureusement, la récolte de 1937 fut très bonne. De ce fait, la situation s'améliora rapidement et la crise fut surmontée. Toutefois, les gens ne purent se détendre. En 1937, la Grande Terreur avait déjà commencé et elle fit rage jusqu'en 1939. La période de la Grande Terreur est l'une des plus sanglantes de l'histoire soviétique. Des millions de personnes furent passées par les armes ou moururent d'épuisement, de maladie ou de faim, dans les camps de concentration. Personne, à l'exception notable de Staline, ne pouvait se sentir en paix ou en sécurité. Les plus dures répressions s'abattirent sur les hommes, mais on dénombra aussi un nombre impressionnant de femmes parmi les victimes. Les hommes étaient arrêtés et souvent fusillés, sous le fallacieux prétexte qu'ils étaient des espions et des «ennemis du peuple». Bien des femmes firent l'objet d'une répression simplement parce qu'elles étaient épouse, sœur, fille, mère ou tante d'un «ennemi du peuple». Nombre d'entre elles furent accusées de ne pas avoir dénoncé leur mari, leur fils ou leur père à la police politique.

Staline gardait en otage dans des camps de concentration les épouses de ses plus proches collaborateurs. C'est ainsi que la femme de Molotov – chef du Conseil des commissaires au peuple et second de la hiérarchie après Staline – fut arrêtée et gardée dans un camp.

Plusieurs femmes nous ont laissé leurs souvenirs de ces années terribles. L'un des meilleurs mémoires est celui de E. Ginsbourg, qui s'intitule *Journey into the Whirlwind* (Voyage au cœur de la tornade) et a été traduit du russe en anglais.

Vers la fin des années 30, les conditions de vie se dégradèrent une fois de plus, à cause des répressions massives et de la militarisation forcée qui avait commencé en 1938. Une nouvelle crise d'approvisionnement, la troisième depuis le début de la décennie, se produisit en URSS, juste à la veille de la guerre, de 1938 à 1941. Comme précédemment, les paysans furent les premiers à en pâtir. L'approvisionnement des campagnes en denrées alimentaires fut réduit et la vente de pain et de farine interdite dans les villages. Pendant cette crise, comme pendant les précédentes, le régime avait toujours le même objectif: assurer l'approvisionnement des catégories sociales qui jouaient un rôle essentiel dans les préparatifs de guerre, aux dépens des autres. Le gouvernement créa des magasins spéciaux à l'intention du personnel de l'Armée rouge, des ouvriers et employés des principales entreprises industrielles et militaires, des mineurs et des cheminots. Comme auparavant, les femmes furent embrigadées dans les usines pour accroître la production, sans pour autant être déchargées du souci de fournir à leurs proches vivres et vêtements.

A la ville comme à la campagne, les femmes eurent la vie dure pendant les années 30. Les années 40, malheureusement, ne leur apportèrent aucun soulagement. La seconde guerre mondiale, les répressions qui suivirent et la famine suscitérent une nouvelle série de troubles qui allaient induire bien des épreuves et faire à nouveau bien des victimes.

Bibliographie:

Wendy Goldman, *Women, the State and Revolution*, Cambridge Un. Press

Barbara Clements, *Bolshevik Women*, Cambridge

Russian Peasant Women, ed. par Beatrice Farnsworth et Lynne Viola, Oxford Un. Press, 1992

Lynne Viola, *Peasant Rebels under Stalin, Collectivization and the Culture of Peasant Resistance*, Oxford Un. Press, 1996, chap. 6. «We Let the Women Do the Talking: Bab'l Bunti and the Anatomy of Peasant Revolt», p. 181-204.

NOTES SUR L'ATELIER DES HISTOIRES PERSONNELLES

Dr Philip Ingram

Pourquoi utiliser des histoires personnelles ?

1. C'est important socialement

Le simple fait de converser contribue à développer les compétences sociales de vos étudiants. Ils ont besoin de mûrir pour communiquer sur pied d'égalité avec les adultes. Ils doivent apprendre à être sensibles aux autres et à être capables d'écouter attentivement et respectueusement les autres. Cela est spécialement important si vos étudiants interviewent des gens beaucoup plus âgés. Dans beaucoup de régions européennes, l'éclatement de la famille étendue a rompu le lien entre jeunes et vieux. Jeunes et vieux ont élaboré les uns vis-à-vis des autres des stéréotypes qui sont dommageables et dangereux. Ces stéréotypes peuvent être remis en cause par un contact face à face.

2. Cela améliore la popularité de l'histoire auprès des étudiants

L'histoire personnelle donne un visage humain à vos leçons. Pour certains de vos étudiants, cela montre que l'histoire n'est pas confinée à l'école, que ce sont des événements qui les concernent eux et leurs relations. Elle parle de l'endroit d'où ils viennent, elle est immédiate et intime. Et surtout elle est active et pratique. Cette histoire personnelle met le travail sérieux de l'historien entre les mains des étudiants et brise le caractère passif des leçons d'histoire. Les étudiants peuvent ainsi écrire l'histoire au lieu de se contenter de l'étudier.

3. Cela aide les étudiants à développer leurs compétences historiques.

Il est trop facile de penser que l'histoire personnelle est une expérience socialisante sans intérêt scolaire réel. Si nous voulons tirer le meilleur parti possible de cet important secteur, nous devons aussi le traiter comme un objectif académique sérieux. Une fois les interviews terminées, le travail réel doit commencer. Les étudiants doivent être encouragés à interroger leurs sources historiques, à les classer en catégories utiles et à les utiliser pour raconter une histoire qui va au-delà de l'expérience d'une personne individuelle.

Le risque de l'histoire personnelle

Lorsque nous demandons à nos étudiants d'utiliser l'histoire personnelle, nous sommes susceptibles de les exposer à d'énormes erreurs que nous n'aurons aucun moyen de corriger. Les témoins ne trompent pas forcément les étudiants de façon délibérée mais, même lorsqu'ils s'efforcent de dire la vérité, il reste des problèmes.

- Il est souvent difficile aux témoins de choisir l'information pertinente. Une grande part des témoignages recueillis seront de peu de valeur et les étudiants doivent donc acquérir la compétence de **reconnaître et de sélectionner** uniquement les informations valables.

- Les étudiants recueillent les déclarations de personnes dont l'expérience est parfois exceptionnelle et ne représente pas forcément la situation générale. Ils doivent donc avoir le moyen de **comparer** les informations et de les **croiser**, de manière à obtenir une image générale sans exclure complètement les personnes inhabituelles.
- Même chez les personnes totalement honnêtes, il arrive que la mémoire joue des tours. Elle vient et s'en va et les étudiants doivent faire preuve de patience et être prêts à revenir sur une question plusieurs fois pour obtenir une réponse. Il y a alors le risque de voir l'interviewé créer de faux souvenirs pour faire plaisir à l'interviewer. En d'autres occasions, la mémoire peut être totalement défaillante, auquel cas l'étudiant doit être prêt à **encourager la personne sans rien lui suggérer**. Dans ce cas, il est intéressant d'utiliser tous les éléments, images, livres, vidéos ou même visite d'un site, disponibles pour relancer la mémoire.
- Il est possible que l'interviewé trompe délibérément l'étudiant. Les interviewers doivent être capables d'**identifier le parti pris et l'exagération** pour obtenir une image exacte, mais il n'appartient pas à l'étudiant de corriger ou de mettre en question l'interviewé. Ils doivent toujours faire attention de ne pas offenser l'interviewé.

Tri des témoignages

Le rôle de l'étudiant

Une fois les témoignages recueillis, l'étudiant doit être capable de les utiliser pour créer un tableau ou une histoire plus large. Celle-ci doit être axée sur une question précise ou, dans l'idéal, être formulée sous la forme d'une question, afin d'encourager une démarche de recherche. Les étudiants doivent être capables d'évaluer les témoignages sur les bases suivantes :

- **Valeur.** Le témoignage est-il pertinent et « utilisable » ?
- **Vérité.** Discernez-vous du parti pris ou de l'exagération ? Le témoignage vient-il à l'appui de ce que vous savez être un fait ?
- **Représentativité.** S'agit-il d'une expérience aberrante susceptible de mener à des conclusions fausses parce qu'elle est très inhabituelle ?
- **Chronologie.** Organiser le témoignage dans l'ordre où les choses se sont produites.

Le rôle du professeur

Vous, le professeur, devez avoir la possibilité d'aider l'étudiant à structurer son approche des témoignages et à développer son aptitude à les évaluer. C'est très difficile car vous ne pouvez pas être présent à chaque interview et beaucoup de choses risquent de passer inaperçues.

Vous devez être en mesure de :

- **Voir les témoignages** qui ont été recueillis.

- **Comprendre et guider le processus** par lequel les étudiants trient et évaluent leurs témoignages.
- **Rassembler les meilleurs témoignages** fournis par tous les étudiants pour constituer un récit intéressant, représentatif, véridique et ordonné.

C'est très difficile. Le professeur doit se glisser dans le processus de pensée des étudiants et, pour cela, il faut que les informations et les pensées de ceux-ci lui soient ouvertes.

Constitution d'un récit

Ce qui suit n'est qu'une suggestion pour constituer un récit racontant une histoire plus large à partir des témoignages recueillis par plusieurs étudiants. Vous trouverez peut-être cela impraticable et cela peut certainement être amélioré. Sentez-vous tout à fait libres de le faire.

1. Rassemblement des témoignages

Utiliser la fiche de travail 1. Quand les étudiants recueillent le témoignage, soit directement dans une interview (dans ce cas, il serait souhaitable qu'un étudiant écrive pendant que l'autre parle) ou à partir d'un enregistrement audio ou vidéo, il serait bon qu'ils notent les observations faites par les interviewés dans les cases prévues à cet effet. Une case différente pour chaque remarque.

2. Tri des témoignages

a. Découper la fiche de travail 1 pour séparer les cases de chaque déclaration.

b. Faire mettre les différentes cases dans la zone correspondante de la fiche de travail 2 par les étudiants. La meilleure méthode est d'exécuter cette activité en tandem pour créer une occasion de discussion entre les étudiants, qui devront porter un jugement sur l'importance et la véracité de chaque déclaration. Le professeur peut faire ici un apport important. Il lui est possible de mettre en question la décision des étudiants et de leur demander de reconsidérer leur attitude envers chaque déclaration.

c. Le professeur peut choisir d'utiliser la fiche de travail 3. Celle-ci demande aux étudiants de justifier leur décision en expliquant par écrit sur la fiche pourquoi ils choisissent l'emplacement de chaque déclaration.

3. Constitution du récit

Les étudiants ont rassemblé les témoignages auxquels ils pensent pouvoir faire confiance. Il est alors temps de combiner les témoignages du groupe ou de la classe pour constituer une image générale.

Le professeur doit utiliser ses connaissances (avec le conseil des étudiants ?) pour décider des grands thèmes qui se dégagent des interviews. Ces thèmes doivent être écrits sur la fiche de travail 4, puis les élèves doivent diviser leurs témoignages entre les cases thématiques correctes, pour constituer la matière d'un certain nombre de chapitres thématiques différents.

Au lieu d'utiliser la fiche de travail 4, il peut être préférable d'utiliser une table ou un tableau noir, sur lequel on a dessiné la même grille que sur la fiche de travail. Cela améliore les possibilités d'accès pour l'ensemble de la classe ou du groupe et permet d'examiner tout

l'ensemble des témoignages. Enfin, les étudiants doivent organiser soigneusement les éléments des témoignages dans l'ordre où ils se sont produits.

Les étudiants sont maintenant en mesure d'utiliser l'information ainsi triée pour présenter un récit de plus large portée. Ils peuvent rédiger leur ouvrage par chapitre thématique sans se référer à d'autres sources, de manière à en faire une enquête pure utilisant uniquement les sources disponibles, mais ils peuvent aussi intégrer leurs recherches dans le cadre de leur enseignement général, en utilisant des textes, des leçons, des vidéos commerciales, etc. Pour ce qui nous intéresse, le processus peut facilement être utilisé pour sélectionner des extraits et éditer une bande vidéo.

FICHE DE TRAVAIL 1

FICHE DE TRAVAIL 2

<p>Je pense que ces déclarations sont vraies et significatives ...</p>	<p>Histoire personnelle. Tri des témoignages</p> <p>Je pense que ces déclarations ne sont pas significatives...</p>	<p>Je pense que ces déclarations risquent de ne pas être entièrement vraies...</p> <p>Les déclarations suivantes risquent d'être biaisées.</p> <p>D'après ce que je sais, je pense que les déclarations suivantes ne sont pas vraies.</p> <p>D'après ce que je sais, je pense que les déclarations suivantes ne sont pas représentatives.</p>
---	--	---

FICHE DE TRAVAIL 3

Je pense que ces déclarations sont vraies et significatives ...	<p>Histoire personnelle.</p> <p>Tri des témoignages</p>	
	<p>Je pense que ces déclarations ne sont pas significatives...</p>	<p>Je pense que ces déclarations risquent de ne pas être entièrement vraies...</p>
	<p>PARCE QUE</p>	<p>Les déclarations suivantes risquent d'être biaisées.</p>
	<p>PARCE QUE</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 vraies.</p>
	<p>PARCE QUE</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>	<p>PARCE QUE</p>

PARCE QUE

TITRE _____ _____			TITRE _____ _____
TITRE _____ _____	A QUOI RESSEMBLAIT LA VIE A LA MAISON PENDANT LA PREMIERE GUERRE MONDIALE ?		TITRE _____ _____

FILMER UNE SIMPLE INTERVIEW

Comment filmer une interview réussie

Le tournage d'une interview a trois aspects :

1. La technologie - la caméra et l'équipement de prise de son
2. L'esthétique - l'aspect de l'image
3. L'interview - ce que la personne dit.

La plupart des gens se préoccupent beaucoup trop des deux premiers aspects du tournage d'une interview et oublient l'interview elle-même. Une interview filmée avec un mauvais matériel, qui ne se présente pas très bien, mais dans laquelle la personne dit quelque chose de réellement intéressant est toujours intéressante à regarder. Mais une interview dont les aspects technique et esthétique sont parfaits, mais où l'interviewé ne dit rien d'intéressant est une perte de temps. Les conseils suivants devraient aider à ce que les trois aspects soient bons, mais s'il n'y en a qu'un qui marche, il faut que ce soit l'interview elle-même.

Aspects techniques

EQUIPEMENT

Toutes les caméras vidéo diffèrent légèrement l'une de l'autre et il n'est donc pas intéressant d'expliquer exactement comment elles fonctionnent, mais il faut espérer que quelqu'un chez vous pourra vous montrer comment fonctionne l'équipement que vous utiliserez. Toutefois, les points suivants sont universels, quelle que soit la caméra utilisée.

1. Contrôlez toujours l'équipement avant de partir pour l'interview. Il ne suffit pas d'y jeter un coup d'œil. Montez l'ensemble et faites un essai d'enregistrement.
2. Dans toute la mesure du possible, utilisez le secteur pour alimenter vos équipements. Les batteries fournies avec les caméras sont souvent vieilles et ne tiennent pas longtemps la charge.
3. Contrôlez toujours que la bande tourne lorsque vous enregistrez. Il arrive souvent que l'on pense avoir appuyé correctement sur le bouton d'enregistrement et qu'en fait on n'enregistre rien du tout.

ECLAIRAGE

Pas de lumière vive ou de fenêtre derrière

1. Assurez-vous que le sujet est bien éclairé et que la lumière tombe sur les visages. En aucun cas la source d'éclairage principal ne doit être derrière les interviewés car cela mettrait leur visage dans l'ombre.

2. Les caméras ont deux réglages – un pour la lumière du jour et un pour la lumière électrique. La plupart des pièces ont un éclairage mixte de lumière électrique et de lumière

Source d'éclairage principale

du jour. Essayez de déterminer si la plus grande partie de l'éclairage provient de la fenêtre ou de l'ampoule électrique. Il faut régler la caméra pour celle qui fournit la plus grande partie de l'éclairage de la pièce.

3. La plupart des caméras ont un réglage automatique d'exposition (luminosité de l'image). Commencez par l'utiliser pour régler grossièrement le niveau, puis mettez le commutateur sur manuel et oubliez l'exposition.

MISE AU POINT

3. La plupart des caméras vidéo offrent une mise au point automatique. Cela pose plus de problèmes que cela n'en résout. Mettez la mise au point sur manuel et réglez-la de manière à mettre au point sur le sujet, puis détendez-vous. Comme l'interviewé ne bougera pas beaucoup, une mise au point unique suffit.

SON

1 La caméra peut être fournie avec un « microphone personnel », c'est-à-dire un petit micro qui s'accroche sur les vêtements de la personne et qui est relié à la caméra pas un câble. Utilisez ce micro de préférence en le plaçant à mi-hauteur de la poitrine de l'interviewé. Si la caméra n'a qu'un micro intégré, veillez à ne pas la mettre à plus de 1,5 m de l'interviewé.

2. La plupart des caméras ont un système permettant de régler automatiquement le volume d'enregistrement du microphone. Là encore, il est préférable d'utiliser un réglage manuel et de régler les commandes un peu au-dessous de 50 %.

3. Essayez de trouver un endroit tranquille pour enregistrer l'interview, en vous méfiant du vent, car même une brise légère peut causer des problèmes de son.

ASPECTS ESTHETIQUES CADRAGE DE L'IMAGE

1. Les interviews sont généralement cadrées de telle sorte que l'interviewé regarde l'interviewer plutôt que la caméra. Même lorsqu'on ne voit ni n'entend jamais l'interviewer.

2. Si l'interviewer est à droite de la caméra, la prise de vue doit être cadrée de façon que la tête des personnes soit immédiatement à gauche du centre de l'image et que les personnes regardent vers la droite.

La meilleure façon d'y parvenir est de s'asseoir à côté de la caméra, à droite.

3. Essayez que les interviewés ne regardent pas un point trop éloigné de la caméra – cela a tendance à souligner la taille de leur nez, qui est généralement l'aspect le moins flatteur d'un

visage ! Cela a aussi l'inconvénient que le public se sent plus éloigné de l'interviewé, comme si le sujet les ignorait.

Cela se produit souvent lorsqu'on s'assoit trop loin de la caméra.

Trop loin,
la caméra
filme
les nez

4 Lorsque l'on filme le sujet en très gros plan, on obtient une impression d'intimité mais l'interviewé risque alors de bouger légèrement et de disparaître de l'écran.

Résultat, le visage est coupé !

5. Il est « plus sûr » de ne pas filmer en si gros plan et de cadrer de telle sorte que les yeux soient à peu près au niveau du tiers supérieur de l'image avec un peu d'espace autour de la tête, de manière à permettre quelques mouvements tout en restant à l'intérieur du cadre. La plupart des interviews sont filmées avec ce type de cadrage.

Les gens utilisent souvent beaucoup leurs mains pour s'exprimer. Il est tout à fait possible de cadrer l'interviewé de telle sorte qu'on voie ses mains, mais il ne faut pas oublier de laisser un peu d'espace au-dessus de la tête et de maintenir les yeux à peu près au niveau du tiers supérieur de l'image.

6. Essayez que l'interviewé ne soit pas trop petit dans le cadre, semblant y être « perdu ».

L'INTERVIEW

N'oubliez pas que le fait d'être interviewé et filmé par une caméra peut être un grand événement dans la vie des gens. Ils se sentent « examinés » et se demandent ce que les autres vont penser d'eux. Ils veulent souvent se montrer tels qu'ils pensent que le monde voudrait qu'ils soient, au lieu d'être simplement eux-mêmes. L'art d'être un bon interviewer consiste à s'arranger pour que les interviewés se détendent au point d'oublier la présence d'une caméra, pour vous parler simplement comme à un vieil ami. Cela est très difficile mais les conseils suivants vous y aideront.

Comment mettre les gens à l'aise :

1. Essayez toujours de consacrer un peu de temps à détendre les interviewés avant de commencer l'interview – Faites des remarques sur leur maison, « est-ce un portrait de votre fille, qu'elle est belle... »
2. Si vous avez des gens pour vous aider, n'oubliez pas de les présenter aux interviewés pour que ceux-ci sachent pourquoi vous les avez amenés et ce qu'ils vont faire. Il peut arriver que vous sentiez les interviewés nerveux d'avoir tant de gens dans la pièce. Dans ce cas, demandez à vos aides de rester le plus possible à l'extérieur.
3. Essayez de leur montrer que même s'ils sont nerveux, vous êtes vous-même détendu. S'ils vous voient détendu, ils auront l'impression d'être en sécurité avec vous et se détendront eux-mêmes.
4. Dites-leur toujours ce qui va se passer, où vous allez mettre la caméra, qui va la faire fonctionner et comment le micro fonctionne, comment vous allez poser les questions, etc.
5. Dites-leur que vous êtes susceptible d'interrompre leur réponse si vous avez l'impression qu'ils s'écartent du sujet.
6. Dites-leur que s'ils pensent qu'ils ont dit quelque chose de faux, ou s'ils ont un problème quelconque, ils peuvent recommencer autant de fois qu'ils le souhaitent.
7. Dites-leur que vous êtes susceptible de poser de nouveau une question, pas nécessairement parce qu'ils l'ont mal comprise, mais pour des raisons techniques. Les gens se rendent compte quand leur réponse est mauvaise et ils sont souvent contents d'avoir une deuxième chance. Ils aiment aussi avoir l'impression que vous voulez refaire quelque chose parce que le problème vient de vous et pas d'eux !
8. Assurez-les que vous n'utiliserez que les « bons passages ».
9. Essayez de ne pas avoir une grosse pile de notes sur vos genoux car cela ajoute à l'impression d'être « examiné » ressentie par l'interviewé. Si vous le pouvez, mémorisez toutes les questions que vous voulez poser et ayez éventuellement une petite fiche avec les principaux points que vous voulez couvrir, à titre de sécurité.
10. Expliquez aux interviewés qu'ils ne doivent pas regarder la caméra mais seulement vous.

L'art de poser des questions

1. Faites votre recherche avant l'interview de manière à pouvoir poser les bonnes questions et à savoir quelles réponses vous voulez.
2. Expliquez que vous supprimerez votre propre voix et demandez-leur donc d'inclure votre question dans leur réponse. Par exemple, pour répondre à la question « **Quel âge avez-vous ?** », « *j'ai 64 ans* » plutôt que « 64 »

Commencez l'interview par des questions factuelles faciles, qui ne demandent pas beaucoup de réflexion à l'interviewé : « **Pourquoi êtes-vous venu habiter ici ?** » « **Où habitez-vous avant ?** ». Ce type de question est utile même si vous n'avez jamais l'intention de les utiliser, elles donnent à l'interviewé le temps de se détendre.

3. Essayez d'orienter vos questions avec précision : « **Dites-moi ce que c'était que grandir en Russie dans les années 1920** » donne très peu d'indications d'orientation à l'interviewé. Vous devez savoir quels sont les aspects sur lesquels vous devez vous centrer et votre question doit orienter l'interviewé dans ce sens.
4. Essayez de ne poser qu'une question à la fois et de poser des questions courtes. Imaginez que l'on vous pose une question comme : « **Vous avez été en prison pendant six ans, en souffrant terriblement l'hiver avec souvent très peu de nourriture, comment avez-vous appris votre date de libération et qu'avez-vous ressenti lorsque vous avez franchi la porte ?** ».
5. N'oubliez pas de donner des encouragements visuels aux interviewés, en les regardant dans les yeux et en souriant ou en affichant votre intérêt sur votre visage quand ils racontent leur histoire. Ils ont besoin de savoir que leurs mots ont un impact.

6. Ne craignez pas d'utiliser des encouragements verbaux de temps à autre.

« ... il y avait une personne qui nous haïssait vraiment. »

« Pourquoi ? »

« Je crois que c'était parce que... »

7. Rester silencieux lorsque l'interviewé semble avoir terminé sa réponse peut l'encourager à en dire plus.

« ...quand ils ont emmené ma mère c'était terrible. »

silence

« ...je me tenais là en me rendant compte que tout ce que j'avais connu avant avait disparu et que l'avenir était synonyme de peur... »

8. Demandez des exemples précis à l'appui d'une affirmation faite par quelqu'un.

« ...les gardiens étaient très cruels »

« Que faisaient-ils ? »

« Parfois ils... »

9. Quand vous sentez que la personne est détendue et vous fait confiance, ne craignez pas d'être polémique – de la faire discuter avec vous.

« ...six ans, c'était une longue peine. »

« Mais l'Etat a bien le droit d'être protégé des terroristes ? »

« Il ne s'agissait pas de protéger l'Etat du terrorisme, il s'agissait de... »

10. Quand l'interview est terminé, prenez le temps de rassurer l'interviewé en lui disant que tout a bien marché, que ses réponses étaient très bonnes etc....Se quitter en bons termes est important. Il se peut que vous vouliez revenir ou que vous vouliez interviewer un de ses amis.
11. Rappelez-vous de faire signer à l'interviewé le formulaire d'autorisation stipulant que celui-ci vous donne la permission d'utiliser le matériel.

BONNE CHANCE !

