

**DES HISTOIRES DU PASSÉ : LE FÉMINISME DANS LES MANUELS
D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ SELON DES
ÉLÈVES QUÉBÉCOIS DE QUATRIÈME SECONDAIRE**

**These Stories are From the Past: Feminism in History and
Citizenship Textbooks as Seen by Grade 10 Quebec Students**

Marie-Hélène Brunet

Volume 52, Number 2, Spring 2017

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1044473ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1044473ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Brunet, M.-H. (2017). DES HISTOIRES DU PASSÉ : LE FÉMINISME DANS LES MANUELS D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ SELON DES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS DE QUATRIÈME SECONDAIRE. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 409–431. <https://doi.org/10.7202/1044473ar>

Article abstract

The article looks at the way students interact with content related to feminism in history textbooks. A questionnaire was distributed to 575 Québec high school students in order to identify their conceptions of textbooks and feminism. Nine students then participated in interviews to assess their understanding of the role of women's agency in history as well as their reaction to contradictory narratives. The results show the importance of considering students' representations of the past in order to evaluate the mediation process. A very high proportion of students (88 %) considered the textbook to be a reflection of objective truth. They seemed uncomfortable when completing the task and tried to lessen the differences between narratives while selecting the elements corresponding to their initial conceptions. A majority of the students were able, in varied ways, to differentiate the texts in depending on their agency.

DES HISTOIRES DU PASSÉ : LE FÉMINISME DANS LES MANUELS D'HISTOIRE ET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ SELON DES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS DE QUATRIÈME SECONDAIRE

MARIE-HÉLÈNE BRUNET *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. L'article s'intéresse à la manière dont les élèves traitent les contenus liés au féminisme dans les manuels d'histoire. Un questionnaire a été distribué à 575 élèves québécois de quatrième secondaire afin d'identifier leurs conceptions du manuel et du féminisme. Neuf élèves ont ensuite été rencontrés en entrevue afin d'évaluer leur compréhension de l'agentivité des femmes de même que leur réaction à des récits contradictoires. Les résultats montrent l'importance de prendre en compte les représentations des élèves afin d'évaluer le processus de médiation. Une très forte proportion des élèves (88 %) considère le manuel comme le reflet d'une vérité objective. Ils ressentent un inconfort devant la tâche et tentent d'amoindrir les différences entre les récits en sélectionnant les éléments correspondant à leurs conceptions initiales. Une majorité des élèves rencontrés différencient, de façon variable, les textes en fonction de l'agentivité.

THESE STORIES ARE FROM THE PAST: FEMINISM IN HISTORY AND CITIZENSHIP TEXTBOOKS AS SEEN BY GRADE 10 QUEBEC STUDENTS

ABSTRACT. The article looks at the way students interact with content related to feminism in history textbooks. A questionnaire was distributed to 575 Québec high school students in order to identify their conceptions of textbooks and feminism. Nine students then participated in interviews to assess their understanding of the role of women's agency in history as well as their reaction to contradictory narratives. The results show the importance of considering students' representations of the past in order to evaluate the mediation process. A very high proportion of students (88 %) considered the textbook to be a reflection of objective truth. They seemed uncomfortable when completing the task and tried to lessen the differences between narratives while selecting the elements corresponding to their initial conceptions. A majority of the students were able, in varied ways, to differentiate the texts in depending on their agency.

Depuis les années 1970, de multiples recherches, au Canada et ailleurs en Occident, ont dénoncé la faible proportion de femmes dans les manuels d'histoire de même qu'une représentation limitée et stéréotypée du rôle des femmes dans l'histoire (Afflerbach et Vansledright, 2001 ; Alvermann

et Commeyras, 1996 ; Baldwin et Baldwin, 1992 ; Brodeur, 2011 ; Chick, 2006 ; Clark, 2005 ; Clark, Allard et Mahoney, 2004 ; Consentino, 2008 ; Delaney, 1996 ; Efthymiou, 2007 ; Lucas, 2005 ; Mang, 1995 ; Osler, 1994 ; Stephan, 2012 ; Tetreault, 1986 ; Trecker, 1971).¹ Ces recherches sur les manuels, comme d'autres s'intéressant à des groupes minorisés dans l'histoire (Abdou, 2017 ; Lefrançois, Éthier, et Demers, 2010 ; McAndrew, Oueslati et Helly, 2007), apportent un regard critique nécessaire sur cet outil didactique prisé – particulièrement en histoire (Boutonnet, 2013 ; Lenoir, Roy, Rey et Lebrun, 2001), mais ne permettent pas d'évaluer l'impact ou la réception par les élèves des trames narratives proposées par celui-ci. L'interaction avec les contenus du manuel est un sujet encore peu exploré en didactique, et les quelques recherches qui s'y sont intéressées demeurent limitées à l'extérieur du Canada. Plusieurs éléments ressortent de ces enquêtes. Les élèves n'absorbent par intégralement les contenus des manuels et sont parfois en mesure de détecter les biais dans les trames narratives lorsqu'ils sont amenés à le faire (Epstein, 1994). Toutefois, le fait que cette activité soit peu pratiquée en classe renforce l'association entre manuel et neutralité. Par conséquent, les élèves éprouvent un malaise lorsque qu'ils sont confrontés à plusieurs récits de manuels offrant des trames historiques divergentes (Hsiao, 2005). Ils tentent alors d'amenuiser les différences ou encore de les faire concorder à leurs idées en lien avec l'évènement historique relaté (Goldberg, Porat et Schwarz, 2006 ; Porat, 2004, 2006). Les mécanismes entourant la médiation avec les contenus du manuel demeurent donc encore méconnus et la recherche abordant ces aspects, largement à compléter.

Les questions relatives au genre sont elles aussi rarement abordées en didactique de l'histoire. Certaines chercheuses se sont insurgées des faibles connaissances des élèves en histoire des femmes (Repoussi, 2005 ; Rouquier, 2003 ; Sadker et Zittleman, 2009). Or, à l'instar de certains types de sondages dénonçant à grands traits les lacunes des élèves ou de la population par rapport aux connaissances historiques générales, ce type de résultats-chocs ne nous apprend rien sur la façon dont les élèves traitent les récits historiques ; ce qu'ils en retiennent réellement (Gani, 2013 ; Wineburg, 2001). La récente thèse doctorale de Colley (2015) éclaire de façon beaucoup plus intéressante la relation complexe qu'entretiennent les élèves avec les enjeux reliés à l'égalité hommes-femmes dans l'histoire. Cette chercheuse états-unienne a en effet soumis les élèves à un exercice d'interprétation de documents iconographiques portant sur la deuxième vague du féminisme qui a révélé le potentiel de l'utilisation du concept d'agentivité pour la compréhension des luttes féministes dans l'histoire. En effet, malgré les difficultés éprouvées par les élèves à faire des liens avec les luttes féministes actuelles, la présentation d'images représentant le rôle actif des femmes dans l'histoire a permis aux élèves des réflexions plus développées sur le sujet. Deux autres recherches réalisées aux États-Unis montrent par ailleurs que les enseignants et futurs enseignants réfléchissent

peu aux problématiques de genre et, lorsqu'ils abordent ces questions en classe d'histoire, tendent à renforcer les stéréotypes des élèves (Monaghan, 2014 ; Scheiner-Fisher et Russell, 2015).

Tous ces éléments rappellent que pour faire évoluer l'histoire à l'école, il est essentiel d'étudier la manière dont les élèves s'approprient les savoirs scolaires. En ce sens, il devient fondamental de dépasser les analyses de contenus afin d'examiner plus en profondeur la médiation avec les discours issus de manuels (Repoussi et Tutiaux-Guillon, 2012). Le présent article propose par conséquent deux objectifs : (1) observer la médiation des élèves avec le manuel lorsqu'ils sont confrontés à des discours contradictoires ; (2) évaluer la capacité des adolescents à comprendre l'agentivité des femmes dans les récits historiques.

CADRE THÉORIQUE

Le manuel : usage et médiation

Les élèves n'apprécient pas le manuel pour son caractère parfois rébarbatif et peu dynamique, mais s'y fient de manière dogmatique afin de repérer des informations ou d'étudier pour un examen (Bain, 2006). Ils n'ont pas tendance à remettre en question le discours du manuel et cette situation n'est pas étrangère au fait que très peu d'enseignants proposent des activités critiques en lien avec celui-ci (Luke, de Castell et Luke, 1983). Qui plus est, la formulation du récit laisse une impression de neutralité, puisque les sources ne sont pas mentionnées, ne laissant pas transparaître l'aspect construit du travail historique (Éthier, 2000 ; Lowenthal, 1996).

Les manuels en histoire sont, à juste titre et depuis plusieurs décennies, critiqués tant pour leurs contenus déficients que pour leur peu de flexibilité pédagogique. Malgré leurs lacunes évidentes, ils demeurent un outil didactique privilégié par les enseignants (Lenoir et coll., 2001 ; Paxton, 1999) qui les consultent pour préparer leurs cours, les utilisent afin d'illustrer leurs propos et demandent aux élèves d'y repérer les informations importantes. Cependant, une thèse québécoise récente révèle que cet usage est beaucoup plus épars que ne le laisse croire une majorité d'études et qu'il est déterminé par les besoins propres à chaque enseignant (Boutonnet, 2013).

De la même manière, il faudrait considérer que les élèves ont eux aussi une relation complexe avec cet outil didactique et qu'ils sont loin de simplement assimiler les contenus proposés. Le concept de médiation culturelle, surtout développé par Wertsch (1997), cherche à mettre en lumière les processus qui entrent en jeu dans l'interaction avec les savoirs historiques, notamment ceux compris dans les manuels. Ces derniers ne forment que l'une des multiples facettes de l'apprentissage de l'histoire. En effet, les élèves naviguent entre les versions de l'histoire apprises à la maison, dans les médias et avec les amis et celles enseignées à l'école par divers enseignants (Wineburg, 2001). Une

dynamique non-linéaire entre donc en jeu dans la façon dont ils traitent les récits historiques qui leur sont présentés. Le contenu du manuel n'échappe pas à cette règle ; le lecteur n'est pas simplement manipulé par le texte (de Certeau, 1984).

Porat (2006) a analysé la réception des contenus d'un manuel israélien par les élèves ; l'extrait présenté aux élèves se rapprochait de l'historiographie récente et entraînait en contradiction avec la mémoire collective associée à un événement majeur du conflit israélo-palestinien. À partir de ses observations, il a délimité les mécanismes typiques lors de l'interaction avec les contenus du manuel. D'abord, il note que l'élève entame la lecture avec une gamme de croyances qui oriente ce qu'il lit et la manière dont il l'interprète. Cet horizon d'attentes (« *horizon of expectations* ») détermine ce qu'il est prêt à accepter et les éléments qu'il souhaite ignorer ou rejeter. Ensuite, le lecteur vient combler ce qu'il considère comme les absences du texte (« *gaps in the text* ») en le complétant, en fonction de ses connaissances antérieures et de ses croyances. Finalement, il donne vie au récit en le faisant sien, c'est ce que Porat (2006) appelle l'intégration narrative (« *narrative integration* ») ; c'est alors qu'il s'est réellement approprié le texte.

Hsiao (2005) a quant à elle proposé à des élèves du secondaire taiwanais trois récits divergents tirés de manuels différents à propos du même événement (les débuts de la guerre entre le Japon et la Chine en 1937). Avant la rencontre en entrevue, les élèves avaient complété un questionnaire sur leur perception du manuel. Les résultats indiquaient que les élèves considéraient le récit du manuel comme une vérité objective. Or, confrontés à des discours contradictoires, certains, surtout les plus jeunes, étaient inconfortables et n'étaient pas en mesure d'expliquer les différences. Devant un choix à faire quant au récit le plus réaliste, les élèves justifiaient leur préférence en fonction des éléments appris en classe et de leurs croyances. Une proportion tout aussi importante d'élèves plus âgés était toutefois en mesure de sélectionner un texte en arguant la qualité de l'explication ou la présence de sources et de documents en appui à l'intérieur du manuel.

En classe d'histoire, le manuel fait souvent partie intégrante de l'apprentissage. Fruit d'une construction complexe répondant à des intérêts variables selon le contexte spatial et temporel dans lequel il s'inscrit, il comporte un potentiel propagandiste qui explique les multiples levées de boucliers à son égard (Clark, 2009). La recherche sur le manuel est donc légitime et toujours nécessaire, mais elle doit évoluer au-delà de l'analyse de contenu afin de permettre un examen de l'usage du manuel et de la réception de ces savoirs en classe d'histoire.

L'agentivité

Le programme québécois d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de 2006 insiste sur l'importance d'amener les élèves à « découvrir que le changement social est tributaire de l'action humaine » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006, p. 23). Cela rejoint le concept d'agentivité qui s'intéresse à la capacité de choix des individus et des groupes. L'agentivité historique n'est toutefois pas synonyme de libre-arbitre puisqu'elle tient compte du contexte social et temporel dans lequel s'insèrent les acteurs. Ainsi, « l'agentivité se manifeste lorsque des personnes formulent des intentions et exécutent des actions volontaires qui débordent des habitudes acceptées et des conditions données de l'activité et de l'organisation dans laquelle elles s'inscrivent, pour ensuite les transformer » (Engestrom et Sannino, 2013, p. 5). Un texte intégrant l'agentivité des femmes prendra alors en compte les contraintes historiques qui ont pesé sur elles tout en démontrant le rôle actif qu'elles ont joué afin de les repousser et d'agir de façon autonome.

Le concept nous apparaît fondamental, puisque plusieurs recherches semblent montrer qu'il existe une corrélation entre une difficulté à comprendre l'idée d'agentivité – plus particulièrement celle des groupes minorisés – dans les récits historiques et un sentiment d'impuissance des élèves par rapport aux enjeux sociaux actuels (Colley, 2015 ; den Heyer, 2003 ; Seixas, 1993 ; Vansledright, 1997).

TABLEAU I. Obstacles à la compréhension du concept d'agentivité

Obstacle ou biais dans le récit	Auteurs ayant identifié cet obstacle
Les grands personnages	(Alridge, 2006 ; Barton, 1997, 2001 ; den Heyer, 2003 ; Epstein, 2000, 2009 ; Epstein, Mayorga, et Nelson, 2011 ; Éthier, 2000 ; Lefrançois, Éthier et Demers, 2011 ; Peck, Poyntz, et Seixas, 2011 ; Seixas, 1993)
La périodisation fixe	(Alridge, 2006 ; Barton, 2012 ; Dumont, 1992)
L'entité impalpable	(den Heyer, 2003 ; Dumont, 1998, 2000 ; Éthier, 2000 ; Lefrançois et coll., 2011 ; Peck et coll., 2011 ; Pomper, 1996 ; Seixas, 1993)
Le récit téléologique	(den Heyer, 2003 ; Éthier, 2000 ; Grant, 1999 ; Perrot, 1999 ; Rouquier, 2003)
La victimisation	(Barton, 2012 ; Fink, 2009 ; Fink et Opériol, 2010 ; Levstik et Groth, 2002 ; Peck et coll., 2011 ; Traille, 2007)
Le récit passif	(Barton, 2012 ; Damico, Baildon, et Lowenstein, 2008 ; Paxton, 1999 ; Pomper, 1996)
L'homogénéisation	(Baillargeon, 1995 ; Barton, 2012 ; Éthier, 2000 ; Lefrançois et coll., 2011)
Le « nous » exclusif	(Alton-Lee, Nuthall, et Patrick, 1993 ; Epstein, 1997 ; Éthier, 2000 ; Lefrançois et coll., 2011 ; Levstik, 2000)
L'idéalisation	(Alridge, 2006 ; Brunet, 2013 ; Lamoureux, 1991)

En transposant des études provenant d'historiens et de didacticiens, nous avons identifié une série d'obstacles à la compréhension de l'agentivité des femmes dans les récits historiques. Ces obstacles, répertoriés dans le Tableau 1 et expliqués brièvement dans les paragraphes qui suivent,² se retrouvent fréquemment dans le matériel didactique destinés aux classes d'histoire. Ces biais rappellent que la construction du récit historique peut avoir comme effet de légitimer, même inconsciemment, le patriarcat, en négligeant le rôle actif des femmes dans l'histoire (Repoussi, 2005).

Barton (1997), lors d'une étude auprès d'élèves états-uniens de niveau primaire, relevait à quel point ces derniers avaient l'impression que les changements historiques étaient le lot d'une poignée de grandes figures importantes ; ces dernières étant toujours masculines. Même constat pour Peck et coll. (2011) qui ont interrogé des élèves canadiens de niveau secondaire : seuls quelques hommes, en l'occurrence surtout John A. Macdonald, étaient acteurs dans l'histoire canadienne. Est-ce une surprise lorsque le format même du récit de nombreux manuels est centré sur les agissements de quelques *grands personnages*, parfois érigés à titre de héros nationaux, et laisse peu de place au rôle actif des groupes sociaux (den Heyer, 2003 ; Lefrançois et coll., 2011) ? Cette situation rappelle aussi que la trame narrative des manuels demeure largement liée à l'histoire politique traditionnelle, et ce malgré les avancées marquantes en histoire sociale et en histoire du genre. Une telle situation exclut d'emblée les femmes ayant eu peu de possibilités de participer à la sphère politique jusqu'à très récemment (Noddings, 1995 ; Shinew, 2001).

Cet élément est d'ailleurs intériorisé à la fois par les élèves et par leurs enseignants. Ces derniers expliquent qu'il « n'y a pas tant de femmes que ça dans l'histoire »³ (Barton, 2011, p. 7) ou encore pensent qu'inclure plus de femmes dans la classe peut être préjudiciable aux hommes (Dolby, 2000 ; Levstik et Groth, 2002 ; Tupper, 2005).

De surcroît, les exercices en lien avec le manuel demandés aux élèves se limitent souvent au repérage de grands personnages ou de dates (Boutonnet, 2009 ; Lévesque, 2011). Ceci nous amène à un second obstacle, celui d'une *périodisation fixe*. L'apprentissage de lignes du temps et l'insistance sur une chronologie immuable donne l'impression que les luttes sont figées dans le temps et dénuées de contexte dans la durée. Les manuels présentent ainsi les différentes « vagues » du féminisme, limitant le féminisme à quelques victoires circonscrites dans le temps et négligeant ainsi le caractère non-linéaire des luttes pour l'égalité (Crocco, 2006 ; Dumont, 1992).

La formulation du récit peut aussi avoir tendance à occulter les actions humaines au profit d'*entités impalpables*. Par exemple, Dumont (2000) expliquait qu'une des grandes synthèses de l'histoire québécoise⁴ présentait l'acquisition des droits des femmes comme le résultat du « changement des mentalités » ou de l'évolution « normale » de la société, ignorant totalement les luttes féministes

en lien avec ces enjeux. Il n'est d'ailleurs pas rare que la manière de présenter les changements en matière d'égalité homme-femme prenne une forme téléologique où le cours de l'histoire apparaît comme une fatalité ou une série de progrès est couronnée par un présent idéalisé (Perrot, 1999).

Les élèves semblent d'ailleurs sensibles à ce type de récit lorsqu'ils qualifient le féminisme de mouvement dépassé, opposant une égalité acquise de nos jours à un passé sombre où les femmes n'avaient aucune possibilité d'action (Colley, 2015). En omettant une analyse dans la durée, plusieurs manuels renforcent la croyance selon laquelle les groupes opprimés étaient en quelques sortes prédestinés à leur sort, *victimes* d'un contexte historique ne faisant aucune place à l'émancipation (den Heyer, 2003 ; Fink et Opériol, 2010).

Un autre obstacle se trouve dans le ton *passif* adopté par certains auteurs et qui laisse peu de place au rôle des êtres humains dans les bouleversements historiques. Afin d'illustrer cet obstacle, prenons le cas de la pilule contraceptive qui devient parfois le sujet de la phrase. Plutôt que de développer sur le choix des femmes dans l'utilisation de ce moyen de contraception, l'explication des changements liés à la sexualité et à la famille se limite à la disponibilité de la pilule (voir, par exemple, Bédard et Cardin, 2007, p. 213).

Bien que les femmes forment un groupe hétérogène ayant vécu une pluralité d'expériences historiques, les récits, surtout de nature didactique, tendent à présenter les féministes, les femmes – ou pire la femme – comme des entités *homogènes*. Les mouvements féministes eux-mêmes se présentent sous des formes multiples (Weedon, 1997 ; Zancarini-Fournel, 2005) et les amalgames simplifient excessivement les luttes pour l'égalité et les parcours diversifiés des femmes et des féministes.

De plus, il est fréquent que la catégorisation des groupes, surtout des groupes opprimés, se situe en discordance par rapport au groupe dominant le récit, générant une forme d'*exclusion* qui mène à la polarisation des identités (Lefrançois et coll., 2011). Cette dernière est par ailleurs encore plus visible si le sujet historique prend la forme d'un *nous* qui n'est pas inclusif.

Finalement, le poids des constructions sociales genrées peut se sentir à même les récits historiques qui, par leurs choix interprétatifs, *idéalisent* une certaine vision restrictive de la féminité (Aldridge, 2006 ; Lamoureux, 1991). Les femmes qui sont alors valorisées dans la trame narrative répondent à certains critères, parfois inconscients, de ce qui est attendu des femmes (par exemple la complémentarité des hommes, les rôles maternisants, etc.). Cela peut avoir pour effet de renforcer les stéréotypes chez les élèves.

Si la transposition didactique exige un effort de synthèse qui rend certaines simplifications inévitables, il semble tout de même que de brèves synthèses peuvent réussir à faire place à une agentivité très forte des femmes. Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons donc sélectionné des extraits

de même longueur qui offraient un portrait tout à fait différent du rôle des femmes dans l'histoire et nous avons soumis ces textes aux élèves afin d'évaluer leur capacité à repérer ou non les contrastes en terme d'agentivité.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La recherche s'est articulée autour de trois éléments : (1) une analyse de manuel ; (2) un questionnaire complété en classe par des élèves de quatrième secondaire et (3) des entrevues avec inducteurs auprès d'élèves de quatrième secondaire. Pour les fins de cet article, seule une partie des données récoltées servira à l'analyse. Nos choix méthodologiques permettent une triangulation des données entre le questionnaire et l'entrevue apportant ainsi un éclairage plus large que d'autres recherches ayant utilisé un seul dispositif (Doyle, 1998 ; Epstein, 1994 ; Porat, 2004 ; Repoussi, 2005 ; Stephan, 2012 ; ten Dam et Rijkschroeff, 1996).

La première étape de notre méthodologie a consisté à analyser les pages dédiées au féminisme dans quatre manuels d'histoire nationale de deuxième cycle du secondaire québécois (Bédard et Cardin, 2007 ; Dalongeville, Bachand, Demers, Jean et Poirier, 2007 ; Fortin et Ladouceur, 2007 ; Thibeault, Charland et Ouellet, 2007). Nous avons sélectionné des extraits de manuels présentant des récits divergents sur certains aspects (caractère révolu ou non des luttes féministes, rôle actif ou passif des femmes dans la conquête des droits pour l'égalité homme-femme).⁵

La deuxième étape reposait sur un questionnaire complété en classe par 575 élèves de quatrième secondaire provenant des régions urbaines de Québec, Montréal et Gatineau entre février et mars 2015. Nous avons procédé à l'aide d'un échantillon de convenance, à partir d'anciens collègues de travail de même que par l'intermédiaire des associations professionnelles d'enseignants d'histoire (Société des Professeurs d'Histoire du Québec, Association Québécoise pour l'Enseignement en Univers Social). L'échantillon ainsi constitué est surtout composé d'élèves provenant du secteur privé, mais aussi du secteur public et comprend 342 filles et 229 garçons.⁶ Le questionnaire a été structuré autour de neuf questions de plusieurs types ; nous nous intéresserons ici à quatre d'entre elles – toutes à choix multiples – en lien avec les idées des élèves à propos du manuel ainsi que l'agentivité des femmes dans l'histoire.⁷

Finalement, nous avons procédé à neuf entrevues avec inducteurs durant le mois de mai 2015. À la fin du questionnaire, les élèves qui souhaitaient participer à une entrevue subséquente ont été invités à laisser leurs coordonnées. C'est finalement six filles et trois garçons, d'écoles privées et publiques de Montréal et de Gatineau, qui ont pris part à la phase finale. Une première partie de l'entrevue a surtout servi à trianguler les données obtenues en entrevue. Par la suite, deux séries d'inducteurs étaient présentées aux élèves. Dans la première série, trois extraits (oscillant entre une et deux pages de texte) offraient

un portrait différent du féminisme dans l'histoire et aujourd'hui. Les élèves étaient amenés à commenter les extraits, à les reformuler et à choisir l'extrait se rapprochant le plus de leurs conceptions. Dans la deuxième série, deux extraits, plus courts, traitaient du féminisme québécois des années 1960. Les deux extraits divergeaient quant à l'agentivité attribuée aux femmes dans les changements historiques. Les élèves étaient invités à commenter la formulation des extraits et à choisir l'extrait le plus représentatif de la réalité selon eux. Tous ces éléments ont permis d'étudier les processus de médiation avec le manuel.

RÉSULTATS

Analyse des questionnaires

La première question du sondage en lien avec nos présents objectifs demandait aux élèves leur perception de la véracité des contenus de leur manuel d'histoire. Le choix de réponse proposé s'inspirait de la recherche de Hsiao (2005). La Figure 1 expose les proportions pour chacun des choix. Les deux énoncés les plus populaires (plus de 88 % des répondants) montrent que les élèves ne questionnent pas la véracité du manuel. En fait, seuls 6 % d'entre eux croient que le contenu du manuel peut être biaisé et un autre 3 % (les deux derniers choix combinés) prétendent que le manuel est incomplet.

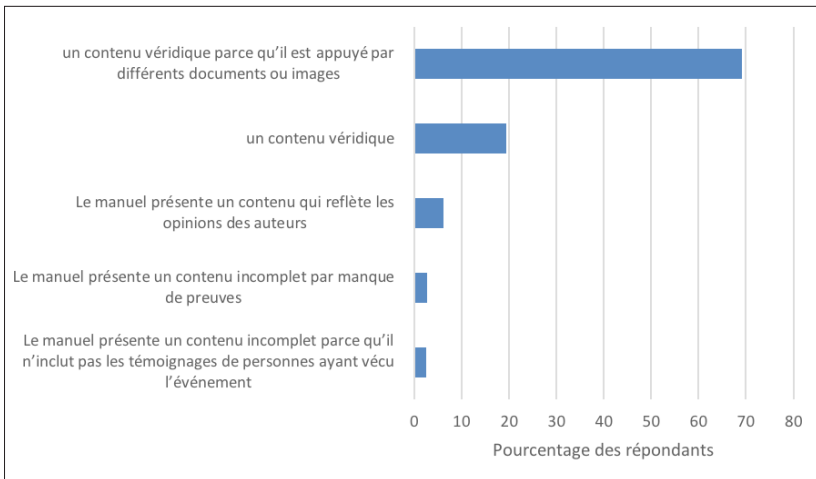


FIGURE 1. Conceptions de la véracité et du caractère construit du manuel

Nous avons aussi évalué les perceptions des élèves quant à la représentation du mouvement féministe dans le manuel dans une deuxième question qui portait sur la neutralité de ces contenus et dont les résultats sont indiqués à la Figure 2 (nombre d'élèves suivi du pourcentage d'élèves). Près de 44 % des répondants considèrent que le féminisme est présenté de façon « neutre » dans le manuel alors que 26 % affirment que la représentation est « positive » et 6 % « négative ». Près de 24 % ont répondu « je ne sais pas ».

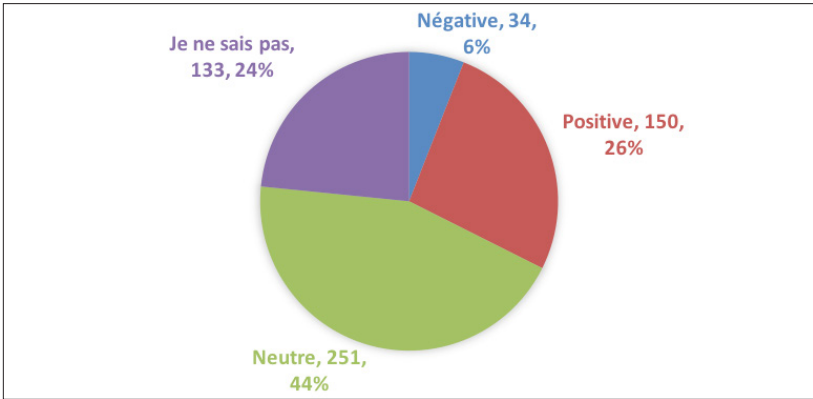


FIGURE 2. *Représentation du féminisme dans les manuels*

Les troisième et quatrième questions touchaient au concept d'agentivité. La première demandait aux élèves d'indiquer à qui ils associent l'évolution de l'égalité entre les hommes et les femmes dans l'histoire. Cette question n'est pas en lien avec le manuel, mais elle permet d'examiner les conceptions antérieures, essentielles à la compréhension des processus de médiation étudiés lors de l'entrevue avec inducteur. La Figure 3 illustre qu'une bonne majorité (65 %) des élèves attribuent l'agentivité des luttes féministes au travail des féministes. Ils sont ensuite 29 % à accorder le crédit aux changements de mentalités et seulement 6 % aux décisions gouvernementales.

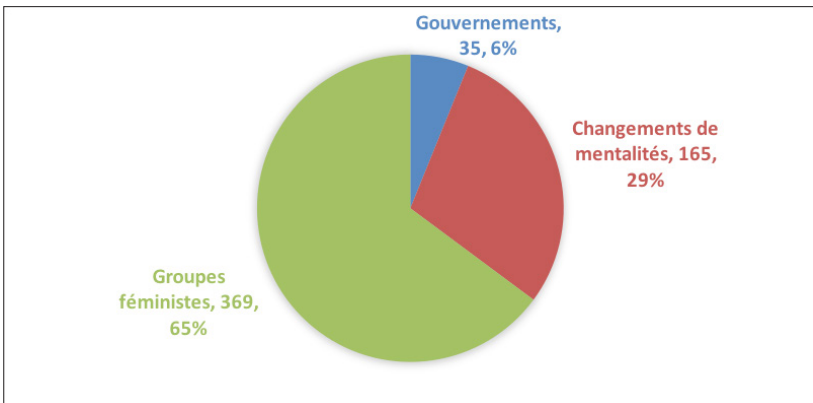


FIGURE 3. *Agentivité dans l'évolution de l'égalité homme-femme*

Nous cherchions aussi à connaître les conceptions des élèves quant au caractère révolu ou non des luttes féministes dans l'histoire dans le cadre d'une seconde question reliée à l'agentivité. Les résultats sont représentés dans la Figure 4. Encore une fois, cette question n'est pas en lien direct avec le manuel, mais elle éclaire les représentations initiales qui sont possiblement révélatrices de la manière avec laquelle les répondants aborderont la médiation avec le manuel.

Ils sont 62 % à considérer que les luttes féministes sont toujours nécessaires et pertinentes. Pour 35 % des répondants, l'égalité est désormais acquise (nous faisons ici le lien avec le récit de type téléologique). Toutefois, seuls 3 % des jeunes interrogés vont jusqu'à choisir l'option dénonçant le féminisme actuel pour être allé « trop loin » (antiféminisme).

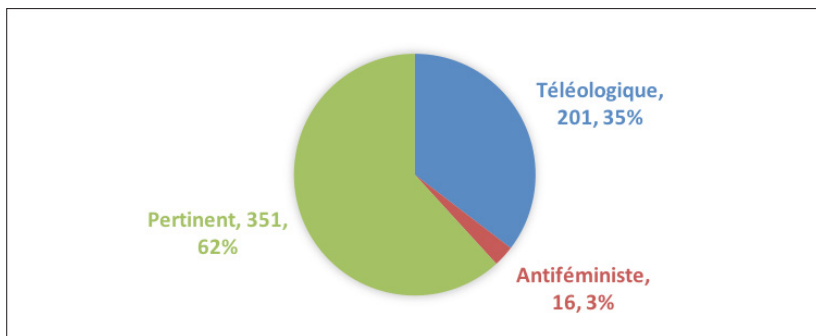


FIGURE 4. *Pertinence des luttes féministes actuelles*

Analyse des entretiens

Nous nous concentrerons ici sur les éléments significatifs de même que les constats récurrents aux neuf entretiens à l'aide de quelques exemples individuels.⁸

Huit des neuf élèves ont affirmé en début d'entretien que le récit du manuel était fiable et véridique selon eux. Deux élèves ont toutefois apporté quelques nuances à leur réponse donnée lors du questionnaire. Ainsi, pour Benoit, l'enseignant n'offrait pas la même version que le manuel et invitait les élèves à se forger leur propre avis. La deuxième élève, Coralie, a indiqué qu'elle avait répondu cela au questionnaire, mais qu'elle ne pouvait pas réellement savoir si le contenu était véridique puisqu'elle n'avait pas des connaissances suffisantes en histoire. Quatre élèves ont par ailleurs fait la remarque que si le récit n'était pas véridique, il ne serait pas présenté en classe. Une seule élève, Patricia, qui avait répondu lors du sondage que le manuel présentait le point de vue des auteurs, est demeurée très critique par rapport au manuel et cela s'est aussi reflété lors de la lecture des extraits. Globalement, les élèves accordent un statut plutôt autoritaire au manuel en histoire.

La neutralité du manuel a aussi été réitérée par les huit élèves ayant fait ce choix au questionnaire. Quant à Benoit, qui avait indiqué que le manuel offrait une version « positive » du féminisme, il a aussi confirmé son choix en l'expliquant. Selon lui, cette vision positive reflétait l'opinion acceptable au sein de la société, mais devrait être contredite par un récit plus nuancé sur le féminisme et ses dérives, qui serait plus réaliste et neutre ; cette opinion recoupe par ailleurs l'ensemble de ses réponses et représentations initiales qui peuvent être qualifiées d'antiféministes, une position n'étant partagée par aucun des autres répondants.

Lors de la présentation de l'inducteur, les élèves sont confrontés à des récits contradictoires et, pour plusieurs, cet exercice est déstabilisant. Les élèves n'évaluent plus la neutralité de la même manière après la lecture de la première série d'extraits. Six d'entre eux se risquent à dire que certains des textes ne sont pas neutres, mais ils ne sont pas toujours en mesure d'explicitier les éléments qui les amènent à porter un tel jugement. Seulement trois élèves critiquent ouvertement un biais ou un élément avec lequel ils n'étaient pas en accord.

En fait, si la grande majorité sont capables de percevoir que les textes de la première série ne présentent pas le même récit sur le féminisme, huit des neuf élèves affirment que les textes se complètent, mais ne se contredisent pas. Pour eux, les auteurs ont simplement insisté sur des informations factuelles différentes, mais le propos est globalement le même.

Invités à reformuler les textes, il est frappant de constater à quel point les répondants choisissent des éléments dans les textes pour conforter leur idéologie de départ. Tous passent rapidement sur les éléments qui sont contraires à leurs conceptions et lorsqu'ils critiquent le contenu, c'est en relation à leur opinion préalable.

L'une de ces représentations est en lien avec le caractère révolu des luttes féministes. Par exemple, cinq élèves notent que le dernier extrait de la première série est d'après eux « négatif » envers le féminisme, ce qui nous apparaît paradoxal, puisque c'est le seul qui traite des luttes féministes actuelle de manière non téléologique. Or, pour ces élèves, le texte ne présente que des « problèmes », ce qui entre en contradiction avec un mouvement qu'ils associent à des « victoires ». Trois de ces élèves notent d'ailleurs que ce texte ne parle pas de « quand c'est devenu égal » (Jacynthe) et expliquent que ces problèmes ne se trouvent pas dans le présent puisqu'ils sont signalés dans un manuel d'histoire « qui [date] pas de 2015 » (Patricia).

Si nous nous tournons maintenant vers la compréhension de l'agentivité des femmes dans le manuel, quelques aspects sont à souligner. Les élèves semblent pour la plupart enclins à adopter les aspects du manuel qui viennent confirmer leurs représentations. Ainsi, à la lecture des textes, sept élèves ont semblé retenir les aspects *téléologiques* proposés par deux des trois extraits de la première série. Par exemple, à la fin de la lecture de la première série d'extrait, Cyril résume de la manière suivante l'évolution de l'égalité homme-femme au Québec : « Maintenant le féminisme est moins... elles... se sentent moins obligées d'affirmer, de défendre leurs droits qu'avant, à cause que maintenant ça a changé ». La lecture des manuels a ainsi renforcé la croyance selon laquelle le féminisme était un mouvement actif dans le passé et non au présent. Seule une élève, Julia, ouvertement féministe, s'est montrée outrée du fait que deux des trois manuels de la première série expriment la moins grande nécessité des luttes au présent. Elle ne s'est toutefois pas aventurée à qualifier ces textes de négatifs, demeurant convaincue que le récit était malgré tout neutre et véridique.

Ils sont aussi quatre élèves à affirmer que le dernier extrait de la première série *victimise* les femmes puisqu'ils n'abordent aucun élément en lien avec les réussites du féminisme.

Alors qu'ils n'étaient pas en mesure de nommer des grands personnages en lien avec les luttes féministes en début d'entrevue, cinq des neuf élèves ont donné une grande part aux *grands personnages* dans leur reformulation des manuels.

C'est davantage la deuxième série de notre inducteur que nous avons pu mieux saisir la compréhension de l'agentivité des apprenants. Sur les neuf adolescents rencontrés, cinq ont repéré des différences majeures dans la formulation générale des deux textes ; deux ont réussi à identifier certaines nuances, mais pas nécessairement en terme d'agentivité et deux n'ont perçu aucune différence entre les deux extraits. Il faut toutefois noter que ceux qui y parviennent ne donnent pas toujours plus de crédibilité aux textes accordant une plus grande agentivité aux femmes. Ainsi, pour deux adolescentes qui mentionnent que le deuxième texte accorde un plus grand rôle aux groupes féministes, le premier texte demeure celui qu'elles considèrent le plus complet, car il s'attarde selon elles à des éléments qu'elles estiment plus importants, soit les résultats des luttes. La citation suivante illustre bien cette situation :

[Dans le deuxième extrait], on montre qu'il y a une force de caractère parce qu'elles revendiquent beaucoup de droits, qu'elles se battent pour plusieurs choses, qu'elles font des rebellions et tout ça, mais on voit pas vraiment si l'État... fait des changements. (Julia)

Les obstacles identifiés ont tous été repérés dans les premiers extraits : l'insistance sur le rôle d'une seule personne (*grand personnage*, Jacynthe et Benoit) ; le fait de présenter les femmes comme un groupe homogène et toutes féministes (*homogénéisation*, Benoit et Béatrice) ; le *récit passif* au travers duquel les événements semblent se produire sans intervention humaine (Julia) ; le rôle exclusif accordé à l'État (*entité impalpable*, Coralie).

Finalement, nous voulions savoir si la lecture du manuel avait permis aux répondants de réévaluer leurs conceptions initiales. En fin d'entrevue, huit élèves déclarent ne pas avoir modifié leurs opinions, même si cinq d'entre eux ont mentionné des éléments qui portent à croire que divers éléments, tirés des textes, ont tout de même enrichi, si ce n'est leur position, du moins leurs connaissances sur l'histoire du féminisme. Patricia concède qu'elle se sent « un petit peu plus révoltée », mais son choix de mots exprime qu'elle tente d'ame-nuïser les différences par rapport à sa pensée initiale. Le seul élève (Samuel) qui a déclaré que la lecture des manuels l'avait amené à reconsidérer sa position sur le féminisme nous a révélé s'être préparé à la maison à l'entrevue (ce qui n'était absolument pas demandé) et, par conséquent, il est difficile d'évaluer si sa déclaration en fin d'entrevue est liée à un certain biais de désirabilité.

DISCUSSION

La médiation avec le manuel

À de nombreux égards, nos résultats rejoignent ceux d'autres chercheurs en éducation. Que ce soit dans le questionnaire ou en entrevue, la presque totalité des élèves affirme sans hésitation que les récits proposés par les manuels sont le reflet d'une vérité objective (Bain, 2006). Le statut d'autorité du manuel dans la salle de classe est peu remis en question par les élèves (Apple et Christian-Smith, 1991 ; Clark, 2009), mais il importe de souligner qu'ils sont aussi très rarement amenés à le critiquer ouvertement (Boutonnet, 2013).

Cependant, comme Epstein (1994) l'a constaté, le bilan est moins unidirectionnel lorsque les élèves sont confrontés à divers récits et invités à exprimer leurs opinions par rapport au manuel. Cole and Wertsch (1996) rappellent qu'un élève peut maîtriser parfaitement les contenus à l'étude, répéter intégralement la matière apprise à la lecture d'un manuel ou lors d'un examen, sans pour autant en accepter aveuglément le contenu. Les représentations et croyances de l'élève sont donc primordiales à la compréhension du phénomène de médiation.

Devant des extraits divergents sur certains aspects, les élèves semblent tout de même inconfortables. Comme dans l'étude taiwanaise de Hsiao (2005), les élèves sont d'abord réticents à décrire les différences entre les extraits. Ils sont toutefois quelques-uns à percevoir les biais et à réévaluer la « neutralité » attribuée au manuel lors du questionnaire. Les élèves apposent l'étiquette « neutre », « positive » ou « négative » directement en corrélation avec leurs conceptions personnelles du féminisme. Cinq élèves attribuent ainsi la neutralité au premier texte de la première série, malgré ce que nous percevions comme un texte contenant plusieurs obstacles à l'agentivité (*récit téléologique, entité impalpable, récit passif, homogénéisation*) : « Je pense que le document un était plus neutre, on aurait dit qu'il expliquait, mais y disait pas genre si il était pour ou contre ça » (Jacynthe). Pour quatre élèves, le fait de présenter les avancées des femmes à travers l'histoire donnait une posture positive au second texte alors que le dernier extrait, qui présentait des enjeux contemporains du féminisme, a reçu l'étiquette de texte négatif de la part de cinq élèves qui lui reprochent de ne parler que des « problèmes ». Patricia explique : « Le texte trois, ben on dirait que c'est plus péjoratif là, c'est plus une image négative sur les femmes » (Patricia). L'unique élève s'étant montrée critique par rapport aux deux premiers extraits ne souhaite pas s'aventurer à qualifier les textes de positifs ou négatifs :

Je dirais que il y en a pas qui est négatif là, c'est plus neutre mais, ici, dans le premier c'est comme si ils disaient que le féminisme... on en n'a plus vraiment besoin parce que les droits sont acquis. Dans le deuxième ils disent quand même qu'on en a encore besoin parce que c'est pas tout ce qui est égal entre les hommes et les femmes mais ils précisent quand même que c'est en déclin le féminisme, que il y a moins de femmes qui veulent être

féministes. Puis dans le troisième eux ils mentionnent vraiment genre, c'est comme si ils mentionnaient les raisons pourquoi on aurait encore besoin du féminisme aujourd'hui. (Julia)

Les rares critiques directes du manuel touchent des contenus très spécifiques et non l'ensemble de l'outil didactique. Ce type de réaction s'explique toujours par une contradiction des discours sur le féminisme contenu dans les manuels avec les croyances personnelles des élèves.

Au-delà de la question en lien avec la neutralité, nous avons interrogé les élèves sur les différences qu'ils percevaient entre les textes. Plutôt que de parler de l'interprétation propre à chacun des auteurs, les élèves ont insisté sur des éléments de contenu factuel comme des dates ou des personnages. Pour deux élèves, les textes de la première série se confondent et présentent les mêmes informations. Les sept autres élèves expliquent que les textes sont certes différents, mais pas contradictoires. Ceci rejoint les résultats de Porat (2006) qui a soumis des élèves israéliens à un exercice similaire. Il note que les élèves tendent à atténuer les différences entre les récits. Le bilan de Hsiao (2005) est sensiblement le même et elle relie la situation avec la certitude des élèves que le contenu du manuel est véridique. Nous croyons comme Porat (2004) que les élèves tentent d'une certaine manière de concilier leurs croyances en lien avec l'objectivité du manuel (ou du récit scolaire en général) avec leurs croyances préalables sur le féminisme. Ils réduisent ainsi les tensions entre les discours afin que ceux-ci correspondent à leurs idées de départ. À la lecture des manuels, on voit par exemple que Benoit, très critique du féminisme, évite et ignore certains éléments du texte, passe rapidement sur les aspects qui contredisent ses convictions et insiste sur les parties du texte qui peuvent lui permettre d'affermir sa position.

Dans le même ordre d'idées, en fin d'entrevue, les élèves ne sont pas prêts d'admettre que les lectures ont pu influencer leurs opinions. Lorsqu'ils le font, c'est à reculons et ils cherchent à déprécier la portée de ces changements. Samuel explique par exemple : « Ben la seule chose que je trouve différente [par rapport au début de l'entrevue] c'est [que] je pense un petit plus mieux du mouvement [sic] » (Samuel).

L'agentivité

Dans le questionnaire, près de 65 % des répondants ont attribué la conquête des droits pour l'égalité homme-femme au travail des groupes féministes, 29 % aux changements des mentalités et seulement 6 % aux décisions gouvernementales. À première vue, ces résultats entrent en contradiction avec d'autres recherches qui tendent à montrer que les élèves accordent le crédit des changements historiques à une évolution normale de la société ou encore aux dirigeants politiques (voir entre autres : Colley, 2015 ; Peck et coll., 2011). De surcroît, ils sont 62 % à déclarer que les luttes féministes sont toujours

pertinentes ; un résultat qui ne correspond pas tout à fait à d'autres études (Conseil du statut de la femme, 2009). Cependant, ces deux questions à choix de réponse sont insuffisantes pour parvenir à une conclusion sur la compréhension de l'agentivité. Dans notre thèse, l'analyse de deux questions à développement, écartées ici par soucis de concision, révèle un portrait plus nuancé. Les élèves adoptent une énumération d'évènements ou un *récit passif* dénué de contextualisation pour décrire les mutations historiques rejoignant ainsi davantage les conclusions d'autres études (Barton, 1997, 2012 ; Peck et coll., 2011). Par ailleurs, la nécessité du féminisme actuel est moins manifeste dans le discours des élèves lorsqu'ils ont la possibilité d'élaborer. Il devient alors circonscrit à quelques éléments précis (surtout le salaire) ou personnes précises (femmes vivant ailleurs ou venant d'ailleurs que le Québec).

Nous constatons la même chose en début d'entrevue avec la presque totalité des élèves rencontrés. Le déficit de connaissances en matière d'histoire des femmes est visible dans les récits des élèves préalables à la présentation de l'inducteur. Les élèves utilisent des repères chronologiques flous (« avant » et « après »), ne mentionnent aucunement les contraintes sociales ou oppositions auxquelles les féministes ont fait face et insistent sur un ou deux évènements ponctuels, notamment le droit de vote (*périodisation fixe*). Les élèves rencontrés par Colley (2015) décrivaient de manière similaire les luttes pour l'égalité dans l'histoire. Les gains énoncés apparaissent comme inéluctables et irrévocables (*récit téléologique*) (Seixas, 1993). Deux études états-uniennes montrent par ailleurs que ce récit ne s'éloigne pas de celui offert par les enseignants, qui, de leur propre aveu, se sentent démunis lorsqu'il est temps d'enseigner l'histoire des femmes (Monaghan, 2014 ; Scheiner-Fisher et Russell, 2015).

La lecture des extraits de manuels ne parvient pas à améliorer la compréhension de l'agentivité des élèves ; au contraire, il renforce certains des obstacles observés antérieurement. De la sorte, plusieurs s'approprient le discours *téléologique* des deux premiers extraits de la première série : « Aujourd'hui les femmes ne ressentent plus le besoin de dire qu'elles doivent être égales parce que c'est déjà fait » (Samantha) ; « Il y avait des revendications pour être plus égales genre après la guerre [et] maintenant on ressent moins le besoin de l'affirmer parce qu'on le sent qu'on est plus égales avec les hommes » (Jacynthe).

Nous remarquons aussi une séparation très nette entre un passé injuste et une époque actuelle égalitaire (*victimisation*) : « Puis au début, les femmes, il faut qu'elles restent comme à la maison puis après ça on voit qu'elles vont travailler puis qu'elles ont plus de droits là » (Jacynthe). Cette conviction est si forte chez deux élèves que des enjeux actuels nommés dans le troisième extrait sont perçus comme étant révolus par les élèves. Fink et Opériol (2010) avait constaté ce type de réaction chez des élèves suisses en lien avec le racisme. Comme le fait remarquer Colley (2015), une telle idée de progrès irréversible empêche de faire des liens entre le passé et le présent.

Dans leur reformulation, les élèves insistent aussi sur les *grands personnages* nommés dans le manuel. Cet élément s'avère nuisible à la compréhension de l'agentivité collective des femmes. Six élèves sur neuf centrent leur reformulation des extraits sur le rôle de certaines personnalités, dont, la plus nommée, Dr Morgentaler, est un homme. Initialement, les élèves ne nommaient aucun personnage historique dans leurs explications,⁹ mais la lecture du manuel vient changer la donne. En classe, repérer ces personnages est un exercice qui est souvent attendu d'eux (Boutonnet, 2013), mais cette posture contribue à perpétuer un récit historique héroïque et « hyperindividualisé » (den Heyer, 2003).

Dans la deuxième série d'inducteurs, les participants ont comparé deux courts extraits aux antipodes quant à l'agentivité accordée aux femmes. Si, encore, l'exercice a déstabilisé plusieurs d'entre eux, ils sont tout de même cinq à avoir été en mesure d'identifier des différences majeures et certains obstacles précis.

Dans la citation suivante, l'adolescente détecte particulièrement bien la forte agentivité des femmes du premier extrait et l'entité *impalpable* du deuxième :

Ben ici ils parlent vraiment beaucoup des femmes dans le deuxième... Ils vont parler plus que les femmes veulent vraiment avoir leurs droits... on dirait qu'elles vont aller se battre là, on va les voir (rire) ! Puis dans le un [premier extrait], c'est plus en général, ils parlent... du gouvernement. (Coralie)

D'autres obstacles ont aussi été repérés par les élèves, comme l'*homogénéisation*. Les femmes, selon deux élèves, sont présentées seulement à titre de militantes : « C'est vrai qu'ils vont se battre, mais c'est comme pas juste ça qu'ils font de leur vie » (Béatrice) ; « Il est écrit « les femmes », on dirait que c'est une définition là... On parle que, dans le fond toutes les femmes c'est des féministes..., mais c'est pas vrai » (Patricia).

Un élève soulève une différence importante entre les deux textes en lien avec l'obstacle des *grands personnages* : « [le premier] démontre l'apport politique [que] d'une seule personne importante, Claire Kirkland-Casgrain... puis on dit que c'est elle qui a apporté le gros changement » (Benoit).

Nous estimons que notre analyse montre, à la manière d'autres recherches (Colley, 2015 ; Damico et coll., 2008 ; Goldberg et coll., 2006), que la réflexion sur l'agentivité des acteurs historiques peut permettre aux élèves de développer leur esprit critique. Le type d'exercice proposé, en l'occurrence la comparaison de textes en fonction de l'agentivité attribué aux femmes, a permis à une majorité des élèves rencontrés d'aiguiser leur capacité à repérer les différences entre les récits, une compétence très importante pour le développement d'une pensée historique (Lévesque, 2014). Rappelons néanmoins que ce n'est que la pratique répétée d'activités du genre en classe qui permettra à terme de perfectionner ces habiletés (Lee et Ashby, 2000). Dans notre échantillon, il semble que la combinaison d'une très forte croyance envers le caractère objectif et véridique du manuel et le désir de donner la « bonne » réponse – ce qui leur est habituellement demandé en classe (Lesh, 2011) – a freiné plusieurs élèves lorsqu'il a été temps de comparer des récits contradictoires.

CONCLUSION

Les processus de médiation ont ici été abordés à l'aide du manuel. Les résultats du questionnaire montrent, une fois de plus, à quel point cet outil, utilisé de manière traditionnelle, enferme les élèves dans une logique de reproduction et nuit à leur capacité d'évaluer de manière critique les discours. Or, cette aptitude est plus que nécessaire dans un monde où l'information se présente sous une forme multimodale pour laquelle les habiletés de décodage et de discernement critique sont cruciales. Il devient alors essentiel de confronter la trame narrative du manuel à d'autres sources.

Nonobstant l'outil choisi dans le cadre de cette recherche, les conclusions éclairent un autre aspect fondamental en lien avec les multiples médiations qui ont lieu en classe d'histoire : la nécessité de prendre en compte les représentations initiales des élèves. Peu importe les habiletés qu'un enseignant souhaite développer chez ses élèves, il ne peut ignorer la puissance de ces idées et croyances des élèves. Il doit donc les utiliser et travailler avec celles-ci pour espérer développer des apprentissages significatifs.

Le concept d'agentivité a été utilisé afin d'amener les élèves à réfléchir sur le rôle des femmes dans l'histoire. En comparant des récits n'allouant pas aux femmes une agentivité comparable, plusieurs participants ont été à même de constater que les récits historiques n'étaient pas tous équivalents. Il demeure que la tâche n'a pas été simple pour plusieurs élèves qui étaient ici soumis à un exercice peu commun pour eux. Il faudrait par conséquent des recherches supplémentaires pour observer si des exercices en lien avec ce concept permettent ou non aux élèves de faire des liens entre le passé et le présent, d'évaluer la complexité des luttes dans l'histoire et d'intégrer un récit plus nuancé.

NOTES

1. Cette recherche a été appuyée par une bourse du CRSH au doctorat (2011-2015) ; l'analyse présentée dans l'article est basée sur les résultats obtenus dans le cadre de la thèse doctorale (Brunet, 2016).
2. Dans le texte, les obstacles à la compréhension de l'agentivité sont indiqués en *italique*.
3. Traduction libre de « there just weren't that many women in history ».
4. Cette synthèse, souvent utilisée comme manuel de base pour les cours universitaires, est la suivante : Linteau, P.-A., Durocher, R. et Robert, J.-C. (1986). *Histoire du Québec contemporain. Tome 2. Le Québec depuis 1930*. Montréal, QC : Boréal.
5. Les extraits sélectionnés sont disponibles en annexe de la thèse doctorale (Brunet, 2016).
6. Trois élèves n'ont pas identifié leur sexe et un élève a indiqué ne pas s'identifier aux options proposées.
7. Pour des raisons de concision, deux questions à développement, présentes dans le questionnaire, ne sont pas examinées ici. Elles ont fait l'objet d'une analyse thématique détaillée dans le cadre de la thèse.
8. Les prénoms des participants ont été modifiés afin d'assurer la confidentialité.
9. Ce qui s'explique par leur peu de connaissances de personnages historiques féminins (Repoussi, 2005 ; Sadker et Zittleman, 2009).

RÉFÉRENCES

- Abdou, E. (2017). Toward embracing multiple perspectives in world history curricula: Interrogating representations of intercultural exchanges between ancient civilizations in Quebec textbooks. *Theory and Research in Social Education*, 45(3), 1-35.
- Afflerbach, P. et Vansledright, B. A. (2001). Hath! Doth! What? Middle graders reading innovative history text. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44(8), 696-707.
- Alridge, D. P. (2006). The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, Jr. *Teachers College Record*, 108(4), 662-686.
- Alton-Lee, A., Nuthall, G. et Patrick, J. (1993). Reframing classroom research: A lesson from the private world of children. *Harvard Educational Review*, 63(1), 50-84.
- Alvermann, D. et Commeyras, M. (1996). Reading about women in world history textbooks from one feminist perspective. *Gender and Education*, 8(1), 31-48.
- Apple, M. W. et Christian-Smith, L. K. (1991). The politics of the textbook: Introduction. Dans M. W. Apple et L. K. Christian-Smith (dir.), *The politics of the textbook* (p. 1-21). New York, NY : Routledge.
- Baillargeon, D. (1995). Des voies/s parallèles. L'histoire des femmes au Québec et au Canada anglais (1970-1995). *Sextant*, 4, 133-168.
- Bain, R. B. (2006). Rounding up unusual suspects: Facing the authority hidden in the history classroom. *Teachers College Record*, 108(10), 2080-2114.
- Baldwin, P. et Baldwin, D. (1992). The portrayal of women in classroom textbooks. *Canadian Social Studies*, 26(3), 110-114.
- Barton, K. C. (1997). "Bossed around by the Queen": Elementary students' understanding of individuals and institutions in history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(4), 290-314.
- Barton, K. C. (2001). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913.
- Barton, K. C. (2011). *Agency, choice, and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision-making*. New Orleans, LA : American Educational Research Association.
- Barton, K. C. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision-making. *Citizenship Teaching and Learning*, 7(2), 131-142.
- Bédard, R. et Cardin, J.-F. (2007). *Le Québec : une histoire à suivre*. Laval, QC : Éditions Grand Duc-HRW.
- Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposée par les ensembles didactiques d'histoire du 1^{er} cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Brodeur, R. (2011). « Un homme sur deux est une femme ». *Intégrer le genre dans les manuels d'histoire de la civilisation occidentale au collégial : quelques propositions* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Brunet, M.-H. (2013, 22 novembre). Une histoire sans les femmes est une histoire désengagée. *Histoire engagée*. Repéré à <http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2013/11/BRUNET-Marie-H%C3%A9l%C3%A8ne.-Une-histoire-sans...1.pdf>
- Brunet, M.-H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Chick, K. A. (2006). Gender balance in K-12 American history textbooks. *Social Studies Research and Practice*, 1(3), 284-290.

- Clark, P. (2005). "A nice little wife to make things pleasant": Portrayals of women in Canadian history textbooks approved in British Columbia. *McGill Journal of Education*, 40(2), 241-265.
- Clark, P. (2009). "The most fundamental of all learning tools": An historical investigation of textbooks controversies in English Canada. Dans A. von Gorp et M. Depaep (dir.), *Auf des Suchenach der Wahren Ant Von Textbuchern* (p. 123-142). Bad Heilbrunn, Allemagne : Verlag Julius Klingkhardt.
- Clark, R., Allard, J. et Mahoney, T. (2004). How much of the sky? Women in American high school history textbooks from the 1960s, 1980s, and 1990s. *Social Education*, 68, 57-62.
- Cole, M. et Wertsch, J. V. (1996). Beyond the individual-social antimony in discussion of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, 250-256.
- Colley, L. M. (2015). "Taking the stairs" to break the ceiling: Understanding students' conceptions of the intersections of historical agency, gender equity and action (Thèse de doctorat inédite), University of Kentucky, Lexington, KY.
- Conseil du statut de la femme. (2009). *Regards de jeunes sur l'égalité. La perception des jeunes de 15 à 25 ans*. Repéré à <https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/regards-de-jeunes-sur-legalite-la-perception-des-jeunes-de-15-a-25-ans.pdf>
- Cosentino, C. D. (2008). *The treatment of women's history in the grade 10 Ontario curriculum and selected textbooks* (Mémoire de maîtrise inédit). Mount Saint Vincent University, Halifax, NS.
- Crocco, M. S. (2006). Gender and sexuality in the social studies. Dans L. S. Levstik et C. A. Tyson (dir.), *Handbook of research in the social studies* (p. 172-196). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Dalongeville, A., Bachand, C.-A., Demers, S., Jean, G. et Poirier, P. (2007). *Présences (collection), manuels et cahiers d'activités*. Anjou, QC : CEC.
- Damico, J. S., Baildon, M. et Lowenstein, K. L. (2008). Did the bombs just fall from the sky? Examining agency in a set of World War II children's literature. *Social Studies Research and Practice*, 3(3), 51-59.
- de Certeau, M. (1984). Reading as poaching. Dans M. de Certeau (dir.), *Practice of everyday life* (p. 166-175). Berkeley, CA : University of California Press.
- Delaney, J. (1996). Voices not heard: Women in a history textbook. Dans K. E. Vandergrift (dir.), *Ways of knowing* (p. 303-320). Lanham, MD : Scarecrow Press.
- den Heyer, K. (2003). Between every 'now' and 'then': A role for the study of historical agency in history and citizenship education. *Theory and Research in Social Education*, 31(4), 411-434.
- Dolby, N. (2000). New stories: Rethinking history and lives. Dans R. Mahalingam et C. McCarthy (dir.), *Multicultural curriculum: New directions for social theory, practice and policy* (p. 155-167). New York, NY : Routledge.
- Doyle, J. L. (1998). *The effects of a gender-balanced social studies curriculum on grade 10 students* (Mémoire de maîtrise inédit). Simon Fraser University, Vancouver, BC.
- Dumont, M. (1992). The origins of the women's movement in Quebec. Dans C. Backhouse et D. Flaherty (dir.), *Challenging times. The women's movement in Canada and the United States* (p. 72-89). Montréal, QC : McGill-Queen's University Press.
- Dumont, M. (1998). L'histoire nationale peut-elle intégrer la réflexion féministe sur l'histoire ? Dans R. Comeau et B. Dionne (dir.), *À propos de l'histoire nationale* (p. 19-36). Sillery, QC : Septentrion.
- Dumont, M. (2000). Un champ bien clos : L'histoire des femmes au Québec. *Atlantis*, 25(1), 102-118.
- Efthymiou, L. (2007). Sexe, genre et histoire : visibilité des sexes et représentation des genres dans les manuels d'histoire francophones du secondaire québécois, 1980-2004. Dans N. Lucas (dir.), *Femmes et genre dans l'enseignement* (p. 45-70). Paris, France : Le Manuscrit.
- Engestrom, Y. et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES*, 1(1), 4-19.
- Epstein, T. L. (1994). "America revised" revisited: Adolescents' attitudes towards a United States history textbook. *Social Education*, 58(1), 41-44.

Des histoires du passé

- Epstein, T. L. (1997). Sociocultural approaches to young people's historical understanding. *Social Education*, 61(1), 28-31.
- Epstein, T. L. (2000). Adolescents' perspective on racial diversity in U.S. history: Case studies from an urban classroom. *American Educational Research Journal*, 37(1), 185-214.
- Epstein, T. L. (2009). *Interpreting national history: Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*. New York, NY : Routledge.
- Epstein, T. L., Mayorga, E. et Nelson, J. (2011). Teaching about race in an urban history class: The effects of culturally responsive teaching. *The Journal of Social Studies Research*, 35(1), 1-28.
- Éthier, M.-A. (2000). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Fink, N. (2009). Témoignage oral et pensée historique scolaire : « des petits tas qui font un grand tas qui font la Deuxième Guerre mondiale » (Marion, 15 ans). *Le cartable de Cléo*, 9, 190-199.
- Fink, N. et Opériol, V. (2010). Analyse de classeurs d'élèves : objectifs d'apprentissage, contenus et documents, l'exemple de la traite des noirs. *Actes du congrès l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), septembre, 1-11*. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/edhice/files/8414/2496/8296/analyse_classeurs_eleves.pdf
- Fortin, S. et Ladouceur, M. (2007). *Fresques : histoire et éducation à la citoyenneté (collection)*. Montréal, QC : Graficor Chenelière éducation.
- Gani, R. (2013, 5 septembre). La fausse ignorance de l'histoire du Québec. *Le devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/386647/la-fausse-ignorance-de-l-histoire-du-quebec>
- Goldberg, T., Porat, D. et Schwarz, B. B. (2006). "Here started the rift we see today." Student and textbook narratives between official and counter memory. *Narrative Inquiry*, 16(2), 319-347.
- Grant, S. G. (1999). *It's just the facts, or is it? An exploration of the relationship between teachers' practices and students' understandings of history*. Montreal, QC: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Hsiao, Y.-M. (2005). Taiwanese students' understanding of differences in history textbook accounts. Dans R. Ashby, P. Gordon, et P. Lee (dir.), *Understanding history. Recent research in history education* (p. 54-67). New York, NY : Routledge Farmer.
- Lamoureux, D. (1991). Idola Saint-Jean et le radicalisme féministe de l'entre-deux-guerres. *Recherches féministes*, 4(2), 45-61.
- Lee, P. et Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding in students ages 7-14. Dans P. Stearns, P. Seixas, et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (p. 199-222). New York, NY : New York University Press.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2010). Le traitement des autochtones, des anglophones et des francophones dans les manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire : une analyse critique et comparative des visées de formation citoyenne. *Traces*, 48(3), 37-42.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2011). Jalons pour une analyse des visées de formation socioidentitaire en enseignement de l'histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois, et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves* (p. 59-93). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y., Roy, G. R., Rey, B. et Lebrun, J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*. Sherbrooke, QC : CRP.
- Lesh, B. A. (2011). *Why don't you just tell us the answer? Teaching historical thinking in grade 7-12*. Portland, ME : Steinhouse.
- Lévesque, J.-F. (2011). *L'usage des sources primaires dans les manuels du secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté au Québec* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Lévesque, S. (2014). Pourquoi se raconter des histoires? L'importance d'enseigner la pensée narrative. *Thèmes canadiens*, (Automne), 5-11.

- Levstik, L. S. (2000). Articulating the silences. Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. Dans P. N. Stearns, P. Seixas, et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives*. (p. 284-305). New York, NY : New York University Press.
- Levstik, L. S. et Groth, J. (2002). "Scary thing, being an eighth grader": Exploring gender and sexuality in a middle school U.S. history unit. *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 233-254.
- Lowenthal, D. (1996). *Possessed by the past: The heritage crusade and the spoils of history*. New York, NY : Free Press.
- Lucas, N. (2005). Les femmes dans les manuels scolaires d'histoire. Dans E. Bruillard (dir.), *Le manuel scolaire, regards croisés*. Caen, France : CNDP.
- Luke, C., de Castell, S. et Luke, A. (1983). Beyond criticism: The authority of the school textbook. *Curriculum Inquiry*, 13(2), 111-127.
- Mang, P. (1995). Les manuels scolaires ont-ils un genre ? Dans M. Manassein (dir.), *De l'égalité des sexes* (p. 279-292). Paris, France : CNDP.
- McAndrew, M., Oueslati, B. et Helly, D. (2007). L'évolution du traitement de l'islam et des cultures musulmanes dans les manuels scolaires québécois de langue française du secondaire. *Canadian Ethnic Studies*, 39(3), 173-188.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, chapitre 7. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Monaghan, M. M. (2014). Gender equity and education: Examining pre-service teachers' perceptions. *Gender, Education, Music and Society*, 7(8), 4-12.
- Noddings, N. (1995). A morally defensible mission for schools in the 21st Century. *Phi Delta Kappan*, 76, 365-368.
- Osler, A. (1994). Still hidden from history? The representation of women in recently published history textbooks. *Oxford Review of Education*, 20(2), 219-235.
- Paxton, R. J. (1999). A deafening silence: History textbooks and the students who read them. *Review of Educational Research*, 69(3), 315-339.
- Peck, C., Poyntz, S. et Seixas, P. (2011). Agency in students' narratives of Canadian History. Dans L. Perikleous et D. Shemilt (dir.), *The future of the past: Why history education matters* (p. 253-282). Nicosia, Chypre : Association for Historical Dialogue and Research.
- Perrot, M. (1999). Préface. Dans C. Bard (dir.), *Un siècle d'antiféminisme* (p. 7-19). Paris, France : Fayard.
- Pomper, P. (1996). Historians and individual agency. *History and Theory*, 35(3), 281-308.
- Porat, D. A. (2004). It's not written here, but this is what happened: Students' cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli-Arab conflict. *American Educational Research Journal*, 41(4), 963-996.
- Porat, D. A. (2006). Who fired first? Students' construction of meaning from one textbook account of the Israeli-Arab conflict. *Curriculum Inquiry*, 36(3), 251-271.
- Repoussi, M. (2005). À la recherche des femmes dans l'histoire enseignée. Rapports de genre et construction de la différence sexuée. *Le cartable de Cléo*, 5, 89-97.
- Repoussi, M. et Tutiaux-Guillon, N. (2012). Les recherches récentes sur les manuels d'histoire : questions méthodologiques et théoriques. *Le cartable de Cléo*, 12, 141-152.
- Rouquier, A. (2003). Le droit au passé. Dans M.-C. Baquès, A. Bruter et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens, textes offerts à Henri Moniot* (p. 31-36). Paris, France : L'Harmattan.
- Sadker, D. et Zittleman, K. (2009). *Still failing at fairness: How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. Chicago, IL : Scribner.
- Scheiner-Fisher, C. et Russell, W. B. (2015). The inclusion of women's history in the secondary social studies classroom. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 13(1), 97-117.
- Seixas, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327.

- Shinew, D. (2001). Disrupt, transgress, and invent possibilities: feminists' interpretations of educating for democratic citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 29(3), 488-516.
- Stephan, A. (2012). *Les femmes et leurs représentations dans les affiches des manuels d'Histoire de 1e*. (Thèse de master professionnel inédit), Université sciences humaines et sociales - Lille 3 - Charles de Gaulles, Lille, France.
- ten Dam, G. et Rijkschroeff, R. (1996). Teaching women's history in secondary education: Constructing gender identity. *Theory and Research in Social Education*, 14(1), 71-89.
- Tetreault, M. K. T. (1986). Integrating women's history: The case of United States history high school textbooks. *History Teacher*, 19, 210-261.
- Thibeault, A., Charland, J.-P. et Ouellet, N. (2007). *Repères (collection)*. Montréal, QC : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Traille, K. (2007). "You should be proud about your history. They made me feel ashamed." Teaching history hurts. *Teaching History*, 127, 31-37.
- Trecker, J. (1971). Women in U.S. history high school textbooks. *Social Education*, 35, 249-260.
- Tupper, J. (2005). We interrupt this moment: Education and the teaching of history. *Canadian Social Studies*, 39(2). Disponible à https://sites.educ.ualberta.ca/css/Css_39_2/ARTupper_interrupt_moment.htm
- Vansledright, B. A. (1997). And Santayana lives on: Students' views on the purposes for studying American history. *Curriculum Studies*, 29(5), 529-558.
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Cambridge, Royaume-Uni : Blackwell.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative tools of history and identity. *Culture Psychology*, 3(5), 5-20.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphie, PA : Temple University Press.
- Zancarini-Fournel, M. (2005). « 1970, libération des femmes année zéro ». Le mouvement féministe dans les « années 68 ». *Le cartable de Cléo*, 5, 98-107.

MARIE-HÉLÈNE BRUNET est professeure, nomination long terme, à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle siège sur le Comité canadien pour l'histoire des femmes. Ses intérêts de recherche touchent l'histoire des femmes, l'enseignement de l'histoire, le manuel en classe d'histoire et la formation des enseignants en histoire. mbrunet4@uottawa.ca

MARIE-HÉLÈNE BRUNET is a long term appointed professor at the Faculty of Education at the University of Ottawa. She sits on the Canadian Committee for the History of Women. Her research interests are women's history, history education, history textbooks, and student teacher training. mbrunet4@uottawa.ca