

**Diplôme d'Etudes Supérieures Plurifacultaire**

**Etudes Femmes / Etudes Genre**

**Huguette Junod**

**De l'idéologie sexiste des manuels scolaires**

**à une éducation égalitaire**

**Analyse de quelques manuels de lecture, de grammaire françaises  
et de méthodes d'allemand  
utilisés à Genève depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours**

**Mémoire dirigé par Nicole Mosconi,  
professeure à l'Université Paris X-Nanterre  
Département des sciences de l'éducation**

**Juré : Fabio Lorenzi-Cioldi, FPSE**

**Faculté des Sciences Economiques et Sociales  
Université de Genève**

**Genève, le 5 janvier 1998**

## Table des matières

<b>Introduction : orientation de la recherche, vocabulaire</b>	4
- Orientation de la recherche	
- Vocabulaire : genre, sexisme, stéréotype, curriculum formel et curriculum caché, idéologie, identité et identification, désignation du masculin et du féminin	5
- L'accès des filles à l'éducation et les manuels scolaires	10
- Elaboration d'un échantillonnage d'analyse	
- L'échantillonnage	11
- Quelques pistes pour donner une réelle égalité des chances aux filles et aux garçons	13
<b>Quêtes et conquêtes</b>	14
- Le domaine réservé des hommes	
- La quête des oiseaux	17
<b>Historique de l'éducation des filles à Genève</b>	20
- Du temps de la Réforme	
- L'assistance publique	21
- En faveur de l'éducation des filles	22
- L'activité horlogère	23
- Des écoles de couture	24
- L'Ecole supérieure de jeunes filles (ESJF)	25
- L'Ecole ménagère	28
- L'Ecole supérieure de commerce (ESC)	30
- Du côté des filles	31
- Vers l'égalité des chances par le Cycle d'orientation (CO)	33
- Témoignages de pionnières	34
- Les discriminations subies dans mon propre parcours	35
- Le droit de vote des femmes	36
<b>Analyse de quelques manuels scolaires</b>	37
- Méthode de travail	
- Livres de lecture destinés à la 2 <sup>e</sup> primaire (7-8 ans)	40
- <i>Scènes enfantines</i> , 1890	
- <i>Hirondelles</i> , 1935	43
- <i>Papillons</i> , 1935	47
- Livres de lecture destinés à la 6 <sup>e</sup> primaire (11-12 ans)	53
- <i>Fleurs coupées</i> , 1940	
- <i>Au fil des textes</i> , 1988	73
- Livres de grammaire française	86
- <i>Leçons et exercices de grammaire française I et II</i> , 1933-49 et 1936-54	
- <i>La grammaire française au Cycle d'orientation</i> , 1989	89
- Trois méthodes d'allemand	94
- Rochat-Lohmann : <i>Cours d'allemand</i> , 1931	
- <i>Wir sprechen deutsch</i> , 1960	96
- <i>Vorwärts</i> , 1974	100
- Conclusion	106

<b>Vers une éducation égalitaire</b>	108
- Les lois et les textes qui régissent l'instruction publique genevoise	109
- La résistance aux changements	110
- Quelques propositions concrètes	112
- 5 principes	
- La prise de conscience	113
- Formation initiale et formation continue des enseignant-e-s	
- Des répondant-e-s au service des enseignant-e-s	114
- L'élaboration des manuels scolaires	
- Comment utiliser les manuels sexistes	115
- Conseils pratiques	
- Un idéal de liberté et de justice	118
<b>Bibliographie</b>	120
- Articles et ouvrages de référence	
- Manuels scolaires	122

“ L’éducation des filles est tout entière axée sur la négation. ”

Michèle Le Doeuff, *L’étude et le rouet*, p. 163

## **Introduction : orientation de la recherche, vocabulaire**

### **Orientation de la recherche**

Ce travail s’inscrit dans la recherche féministe (women’s studies, feministische Wissenschaft) qui porte sur la notion de genre. Depuis les années 70, les féministes<sup>1</sup> ont créé deux brèches dans l’organisation et la représentation du savoir scientifique :

Elles ont récusé l’objectivité scientifique en montrant le “ biais androcentriste des sciences humaines ”. Elaborées par des hommes et prétendues neutres et objectives, elles se fondent en réalité sur une vision exclusivement masculine de la société. Les chercheurs ont opéré jusqu’à ce jour sur un paradigme inconscient qui peut se résumer dans la formule : “ humain = masculin ”. Jusqu’à l’émergence du nouveau féminisme dans les années 70, les femmes, en tant qu’objet de recherche, étaient soit absentes, soit considérées comme “ autres ”, “ différentes ”, “ spécifiques ”, etc.

Elles ont dénoncé le caractère illusoire de la coupure entre sujet et objet de recherche et affirmé la légitimité de l’expérience personnelle comme l’une des sources du savoir scientifique. Les implications sont immenses dès qu’on commence à réfléchir sur le rôle de la sexuation du sujet de recherche.

La recherche féministe se fonde sur le postulat que l’oppression détermine la condition féminine ; elle cherche à comprendre les mécanismes qui régissent les rapports de sexes, en vue de pouvoir les transformer.

C’est la séculaire position de marginalité sociale des femmes qui explique la marginalité de la recherche féministe. La plupart des chercheurs marxistes étaient et sont eux-mêmes des bourgeois qui parlent au nom du prolétariat. Appartenant à la fois au sexe dominant et à la classe dominante, ils sont, de par leur historicité, légitimés à parler. Les femmes, en s’instituant comme sujet de recherche, ont transgressé toutes les lois, celle du silence, mais aussi celle de parler en leur propre nom. Comme le dit une chercheuse française : “ Les femmes s’instituent comme femmes dans leur histoire et pour elles, le besoin de savoir est un besoin d’être. ”

Les féministes ont mis en évidence que les femmes ne formaient pas seulement un groupe biologique, le sexe, mais également un groupe social, caractérisé par une certaine position dans les rapports de pouvoir et l’attribution de traits particuliers, voire d’une “ culture ” particulière. Il est

aujourd'hui admis, parmi les chercheuses, de faire la différence entre le sexe (biologique) et le genre (adapté de l'américain "gender") ou "sexe social", c'est-à-dire une construction sociale. Indépendamment de la "culture féministe", créée par la production de connaissances sur le féminisme lui-même et son histoire dans le temps et l'espace, se pose la question d'une "pensée féminine" se fondant sur un postulat : les femmes ont une histoire biologique, sociale, psychologique et économique différente de celle des hommes. La différence biologique se situe entre le fait de pouvoir mettre des enfants au monde et le fait, pour les hommes, d'être privés de cette capacité. Les conséquences d'une telle différence relèvent du champ social. Sur le plan psychologique, certaines "qualités" font, que les femmes le veuillent ou non, partie de l'héritage culturel des femmes (don de soi, altruisme, solidarité envers les faibles et les démunis, vertu, etc.). Sur le plan social, l'histoire des femmes est déterminée par une exclusion du pouvoir, de la sphère publique, et une relégation dans la marginalité et le non-général. Sur le plan économique, enfin, l'histoire des femmes est marquée par la gratuité.<sup>2</sup>

Je me propose d'analyser un échantillonnage de manuels scolaires utilisés à Genève depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours, afin de mettre en lumière l'idéologie, les représentations sociales, les stéréotypes sexistes et le curriculum caché qui sous-tendent leur élaboration. Avant tout, je tiens à préciser quelques termes.

### Vocabulaire

Genre. Toutes les théories sur l'origine du genre, d'Aristote jusqu'à la philologie comparatiste du XIX<sup>e</sup> siècle, aboutissent à la différenciation, dans la nature, des femmes et des hommes<sup>3</sup>. Pourtant, le genre n'est pas une catégorie universelle, c'est-à-dire qu'une langue peut ne pas posséder de genres : le finno-hongrois, le turc, le mongole, le chinois et le basque en sont la démonstration. Le genre est également une catégorie en évolution, qui se modifie au fil du temps : certaines langues, comme le perse moderne, ont entièrement perdu leurs genres, alors que d'autres, comme l'anglais, ont vu les leurs se modifier radicalement, jusqu'à en perdre presque toutes les manifestations dans les suffixes et dans la grammaire. Le système à 3 genres a été réduit à 2 dans les langues romanes, ou encore il a conservé les 3 genres, comme en allemand et dans les langues slaves, avec toutefois des modifications. En français, le genre est bien inscrit dans le système et

---

<sup>1</sup> Pour la définition de "féminisme", "féministe", cf. MICHEL Andrée, *Le féminisme*, "Que sais-je ?", PUF 1979, 1992. Elle y affirme que la pensée de peut pas être séparée de l'action en faveur de l'extension des droits et du rôle de la femme dans la société.

<sup>2</sup> BALLMER-CAO Thanh-Huyen et autres, *Les femmes et la Suisse en évolution*, chapitre 3 "Science féministe" de Martine Chaponnière, Sauerländer, Aarau, Francfort-sur-le-Main, Salzbourg, 1989.

<sup>3</sup> Cf. LABROSSE Céline, *Pour une grammaire non sexiste*, Ed. du remue-ménage, Montréal, Québec, 1996, p. 23.

l'ampleur que lui ont donnée les inventeurs du bon usage est telle qu'il est difficile de l'esquiver, notamment à cause de l'accord dans les énoncés les plus simples.<sup>4</sup>

Sexisme. L'adjectif "sexiste" et le nom "sexisme" ont été adaptés de l'anglo-américain "sexist" (1965) et "sexism" (1968) et firent leur apparition en France vers 1965<sup>5</sup>. Ces termes furent créés par les féministes américaines pour montrer que le sexe constitue pour les femmes, exactement comme la race pour les Noirs américains, un facteur de discrimination, de subordination et de dévalorisation. "Le "sexisme" constitue donc, typiquement, une des notions intermédiaires issues du Mouvement de Libération des Femmes. Il se situe à mi-chemin, suivant les occasions, les utilisatrices et les moments historiques, du slogan militant pur et simple au concept théoriquement élaboré, en relation avec une analyse rigoureuse des différentes modalités de l'oppression des femmes."<sup>6</sup> Le terme "sexisme" désigne "l'ensemble des institutions (socio-politiques, économiques, juridiques, symboliques) et des comportements individuels ou collectifs qui semblent perpétuer et légitimer le pouvoir des hommes sur les femmes"<sup>7</sup>. Le sexisme est singulièrement restrictif à l'égard des femmes mais il affecte aussi les hommes puisqu'il méconnaît la complexité et l'ambivalence réelles des personnalités<sup>8</sup>. Au niveau scolaire, "le sexisme est l'art de s'appuyer sur cette différence (biologique) pour la traduire en termes d'infériorité de la petite fille et de supériorité du petit garçon."<sup>9</sup> La dénonciation du sexisme à l'école s'est affirmée en France en 1974 lorsque parut la traduction d'un livre italien, *Du côté des petites filles*, d'Elena G. Belotti, qui dénonçait la reproduction des inégalités entre hommes et femmes, entre filles et garçons, dans la famille comme à l'école.<sup>10</sup>

Stéréotype. A l'origine, c'est un terme d'imprimerie qui désigne une planche dont les caractères n'étaient pas mobiles et qu'on conservait pour de nouveaux tirages. C'est pourquoi, lorsqu'on parle aujourd'hui de stéréotypes en sociologie, on se réfère à "un modèle rigide et anonyme sur la base duquel sont reproduits, de façon automatique, des images ou des comportements."<sup>11</sup> Le stéréotype sexiste est une attitude qui déprécie, exclut, sous-représente les femmes sur la base de leur sexe, car le sexisme encourage à se représenter les femmes en tant que groupe dont les membres sont indifférenciés. L'opposition entre les stéréotypes masculin et

<sup>4</sup> Cf. *Pour une grammaire non sexiste*, p. 39-40 ; voir également MOREAU Thérèse, *Le langage n'est pas neutre*, ARCOSP, Lausanne, 1991.

<sup>5</sup> ROBERT, *Dictionnaire historique de la langue française; Le petit Robert*.

<sup>6</sup> DAVERNAS Marie-Josèphe, KANDEL Liliane, *Colloque, Femmes, féminisme, recherche*, 1982.

<sup>7</sup> *Encyclopedia Universalis*, Thesaurus, Index.

<sup>8</sup> CRABBE Brigitte et autres, *Les femmes dans les livres scolaires*, Ed. Pierre Mardaga, Bruxelles, 1985, p. 246.

<sup>9</sup> LE BRICQUIR Danielle, "Qu'est-ce qu'une éducation non sexiste ? ", in VALABREGUE Catherine, *Fille ou garçon, Education sans préjugés*, Actes du colloque qui s'est tenu à Paris les 17 et 18 octobre 1984, Ed. Magnard, 1985, p. 19.

<sup>10</sup> Cf. FRAISSE Geneviève, *La raison des femmes*, Plon, Paris, 1992, p. 256.

<sup>11</sup> DUNNINGAN LISE, *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*, Gouvernement du Québec, 1982, p. 3.

féminin correspond au schéma domination/soumission dont on voudrait nous faire croire qu'il est ancré dans la nature : l'homme est dit actif, créatif, la femme passive, réceptive ; l'homme va de l'avant, la femme est conservatrice ; l'homme est libre et hardi, la femme est prude et timorée ; l'homme a de grandes idées, la femme s'attache au concret et au trivial ; l'homme réfléchit, la femme pas ; l'homme a de l'humour, la femme en est dépourvue, etc.<sup>12</sup>

Les stéréotypes sont toujours discriminatoires, même si certains semblent, au premier abord, valoriser un sexe ou un groupe social. En favorisant la pensée et l'image standardisée, le stéréotype sexuel oblige à se couler dans un moule.<sup>13</sup> Ceci me fait penser à l'anecdote rapportée par Annie Decroux-Masson<sup>14</sup> : sa fille, en classe, prétend qu'à la maison, c'est sa mère et non son père qui fait la cuisine, alors que c'est précisément le contraire. La fillette semblait incapable de braver les stéréotypes des manuels scolaires, voire la réalité de ses camarades, bien qu'elle en vécût une différente. Les stéréotypes, qui varient de culture à culture, s'apprennent au cours de la vie sociale et se transmettent de génération en génération : ils évoluent en effet plus lentement que les rôles réels qui doivent s'adapter aux transformations économiques et sociales.<sup>15</sup>

Curriculum formel et curriculum caché. Comme la notion de genre, les contenus de formation sont des constructions sociales. La sociologie des programmes de formation s'intéresse à ce qui est considéré comme une connaissance ou un savoir, dans telle société et à un moment donné, et comment y est sélectionné le savoir qu'on estime digne d'être transmis dans telle ou telle filière d'enseignement. L'hypothèse est que les programmes, ainsi que, plus largement, les valeurs incorporées dans les savoirs scolaires, contribuent à maintenir les hiérarchies sociales, y compris les hiérarchies sexuelles. L'analyse des savoirs scolaires débouche sur la problématique du contrôle social, et ainsi conçue, la sociologie de l'éducation participe non seulement d'une sociologie de la connaissance, mais aussi d'une sociologie du pouvoir.

Le terme "curriculum" désigne un parcours de formation, c'est-à-dire l'ensemble des situations d'apprentissage vécues par un "apprenant" au long d'un cursus donné, dans le cadre d'une institution d'enseignement. Ce terme renvoie donc au programme de formation défini par l'institution, c'est-à-dire à ce que l'école est censée transmettre "officiellement" ; c'est le "curriculum formel". Par extension – on parle alors de "curriculum réel" –, il désigne ce qui est effectivement transmis ou ce que les élèves apprennent réellement. Le curriculum transmet aussi des schèmes de pensées, qui déterminent la manière dont les individus formés "à même école" vont lire et traiter la réalité. En outre, de manière implicite, le curriculum réel véhicule des normes de comportement et des valeurs morales ; on parle alors de "curriculum caché". Ainsi, on apprend

---

<sup>12</sup> Cf. YAGUELLO Marina, *Les mots et les femmes*, Ed. Payot, Paris, 1978, p. 60.

<sup>13</sup> MOREAU Thérèse, *Pour une éducation épïcène*, Réalités sociales, Lausanne, 1994.

<sup>14</sup> DECROUX-MASSON Annie, *Papa lit et maman coud : les manuels scolaires en bleu et rose*, Denoël-Gonthier, Paris, 1979.

à rester assis-e toute la journée dans un espace restreint, une structuration du temps par les rythmes quotidiens de la classe, l'idée de programmation des activités, une conception de l'intelligence et du travail intellectuel, la valeur des apprentissages, etc. Par exemple, au début du siècle, l'écriture est censée former un élève attentif, soigneux, appliqué.<sup>16</sup> Dans ce "curriculum caché" figurent aussi les attitudes, les rôles attribués aux filles et aux garçons, aux femmes et aux hommes. Les recherches sur les interactions maître/élève en fonction du sexe montrent que, de manière inconsciente, les enseignant-e-s tendent à favoriser chez les élèves des attitudes et des savoir-faire adaptés à leur rôle sexué d'adultes. Ainsi, on encourage davantage les garçons à l'autonomie ou à la maîtrise des mathématiques, et les filles à certaines qualités altruistes ou expressives.<sup>17</sup>

Marie Duru-Bellat insiste également sur l'importance de l'enseignant-e, surtout dans les petits degrés. Dans une étude française (Mingat, 1987), on note qu'au niveau du cours préparatoire, l'influence du maître est plus forte que celle de l'origine sociale de l'enfant. L'enseignant-e communique de manière inconsciente ses attentes. C'est ce qui explique, notamment, les différences de performances entre garçons et filles dans les disciplines scientifiques : les maîtres ont tendance à croire que les garçons y ont un potentiel plus grand.

Idéologie<sup>18</sup>. On admet généralement que la situation des femmes est la conséquence d'une structure sociale de pouvoir des hommes sur les femmes. Dans la mesure où il s'agit d'un pouvoir peu institutionnalisé et dont les bases juridiques s'effritent, l'idéologie joue un rôle essentiel pour le perpétuer. Par "idéologie", on entend, selon la définition de Reboul, une pensée et un discours collectifs "servant sans le dire à légitimer, de façon apparemment rationnelle, un pouvoir".<sup>19</sup>

Identité et identification. C'est partiellement à travers un apprentissage social que se forme la personnalité. Au fil de son histoire, l'individu intériorise les manières de faire, de penser, de sentir et d'agir propres à son environnement et, confronté à elles, il se construit activement comme personne. Son identité se forge donc notamment en référence à la manière dont la société et l'école définissent les rôles masculins et féminins. Ce processus commence dès la naissance, dans la famille, et est renforcé par l'école, où s'affinent l'image de soi des enfants, ainsi que leur identité sexuelle, par le groupe de compagnons du même âge et par les modèles proposés dans les manuels

---

<sup>15</sup> CRABBE Brigitte et autres, *Les femmes dans les livres scolaires*, Ed. Pierre Mardaga, Bruxelles, 1985, p. 247-248.

<sup>16</sup> DURU-BELLAT Marie, HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris, 1992, p. 122-123. Sur le maintien des hiérarchies sociales, voir aussi HUTMACHER Walo, *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire, analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Service de la recherche sociologique, DIP, Cahier N° 36, 1993.

<sup>17</sup> Cf. DURU-BELLAT..., *Sociologie de l'école*, p. 128-129 ; ainsi que MOSCONI Nicole, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, PUF, "Pédagogie d'aujourd'hui", 1989, surtout le chapitre V de la Deuxième partie.

<sup>18</sup> Définition tirée MOSCONI Nicole, "La femme savante, figure de l'idéologie sexiste dans l'histoire de l'éducation", in *Revue française de pédagogie*, octobre, novembre, décembre 1990, p. 32-50.

<sup>19</sup> REBOUL O. *Langage et idéologie*, PUF, Paris, 1980, p. 208, cité par MOSCONI Nicole, op. cité..

et documents scolaires.<sup>20</sup> En effet, parallèlement au savoir scolaire s'introduisent des représentations de rôles sexuels, des représentations du couple, de la famille, de la vie sociale.<sup>21</sup> S'identifier à autrui, c'est "faire comme lui pour être comme lui". Ainsi se constitue la personnalité et l'identité, c'est-à-dire une conception cohérente de soi-même comme femme ou comme homme. Les personnages des manuels scolaires apparaissent rarement dans une histoire continue qui révèle leur personnalité. Ils sont généralement campés à travers des actions qui expriment leur rôle ou leur fonction : maman, papa, la fermière, le facteur, etc. Le plus souvent d'ailleurs, ils n'ont pas de nom. Or l'identification est motivée par le désir inconscient de fusionner avec une personne particulière afin d'être comme elle. C'est pourquoi les personnages des manuels ne peuvent pas servir tels quels de supports à un processus d'identification, mais servent de résonance aux modèles que les enfants se choisissent, qui sont une synthèse de traits personnels et d'influences sociales sur les rôles féminins et masculins.<sup>22</sup>

Me fondant sur ces diverses définitions, j'observerai donc, à l'aide d'un certain nombre d'exemples, comment sont représenté-e-s les filles et les garçons d'une part, les femmes et les hommes d'autre part, c'est-à-dire quels traits de caractère leur sont attribués, quels rôles on leur fait jouer dans la famille et dans la société, etc. Les manuels scolaires restituent une vision condensée des valeurs de la société qui les élabore, largement acceptée par les élèves, les enseignant-e-s et les parents. Même si, aujourd'hui, les manuels scolaires sont utilisés de manière moins systématique qu'au début du siècle, ils continuent à être repensés, modifiés, édités, vendus en grand nombre et utilisés au moins comme ouvrages de référence. Leur influence, si elle est moins forte que par le passé, n'en est pas moins réelle. En outre, "le manuel scolaire est un objet privilégié car il est à la fois support d'une critique et moyen d'une réforme."<sup>23</sup>

Désignation du masculin et du féminin. Pour faciliter la compréhension des termes, j'utiliserai *homme* uniquement dans le sens latin de *vir* et *être humain* ou *humain* pour *homo*. En outre, selon les recommandations des Bureaux de l'égalité<sup>24</sup>, je féminiserai les noms de métiers, de titres et de fonctions<sup>25</sup>, et accorderai au masculin et au féminin les noms et adjectifs qui recouvrent des filles et des garçons, des femmes et des hommes<sup>26</sup>.

---

<sup>20</sup> Cf. CRABBE Brigitte et autres, *Les femmes dans les livres scolaires*, p. 262-263.

<sup>21</sup> Cf. FRAISSE Geneviève, *La raison des femmes*, Plon, p. 258.

<sup>22</sup> Cf. CRABBE Brigitte et autres, *Les femmes dans les livres scolaires*, p. 278-279.

<sup>23</sup> FRAISSE Geneviève, "Qu'est-ce que la lutte contre le sexisme ?" in VALABREGUE Catherine, *Fille ou garçon, Education sans préjugés*, Actes du colloque qui s'est tenu à Paris les 17 et 18 octobre 1984, Ed. Magnard, 1985, p. 25.

<sup>24</sup> Cf. MOREAU Thérèse, *Pour une éducation épicienne*, Réalités sociales, Lausanne, 1994.

<sup>25</sup> Cf. *Dictionnaire féminin-masculin des professions, des titres et des fonctions*, Ed. Métropolis, Genève, 1991.

<sup>26</sup> Par exemple : les enseignant-e-s sont concerné-e-s par le sexisme.

### **L'accès des filles à l'éducation et les manuels scolaires**

Partout et de tout temps, l'école a d'abord été ouverte aux garçons. Les filles n'ont eu accès à l'éducation que plus tard. A l'aide d'un bref historique de la scolarité à Genève<sup>27</sup> et du partage des rôles, ainsi que de témoignages de femmes, je souhaite démontrer que c'étaient surtout les garçons qu'on voulait éduquer, l'éducation des filles apparaissant comme un luxe superflu, ou destinée à en faire de bonnes épouses et de bonnes mères. Cette vision a perduré même lorsque l'école a été déclarée obligatoire pour tous et toutes (dotations horaires et exigences différentes, buts différents, etc.) L'institution scolaire, dont le but premier était d'apprendre à lire et à écrire à tous les enfants, avait besoin de manuels pour remplir sa mission. L'élaboration et la transmission des manuels ont donc une histoire parallèle à celle de l'institution scolaire. L'objet concret qu'est le manuel scolaire permet de poser l'ensemble du problème du sexisme<sup>28</sup>. L'analyse d'un certain nombre de ceux-ci (pourcentage d'autrices, pourcentage des occurrences filles/garçons, femmes/hommes, rôles décernés aux uns et aux autres, etc.) devrait mettre en lumière les valeurs que la société entendait transmettre par le savoir dispensé à l'école, notamment les rôles qu'elle attribuait aux filles et aux garçons, ainsi qu'aux femmes et aux hommes qu'elles et ils allaient devenir, soit leur " curriculum caché ".

### **Elaboration d'un échantillonnage d'analyse**

A partir d'un échantillonnage large d'une trentaine de manuels, j'ai choisi 2 manuels de lecture pour le 2<sup>e</sup> degré (1 vol. 1890 et 2 vol. 1935), 2 manuels de lecture pour le 6<sup>e</sup> degré (1940 et 1988), 2 méthodes de grammaire (1933-36 et 1989) qui ont été utilisés dans l'enseignement obligatoire genevois (Ecole primaire et Cycle d'orientation depuis 1962) ou le sont encore. Je m'intéresse prioritairement aux premiers apprentissages de la langue maternelle, parce que ce sont eux qui modèlent, chez l'enfant, l'appréhension de la réalité à travers l'écrit. Afin d'observer les évolutions dans les manières d'enseigner, et éventuellement dans leur contenu, j'analyserai des manuels anciens et des manuels récents qui sont utilisés de nos jours.

J'étudierai également 3 manuels d'apprentissage de l'allemand, première langue obligatoire, (1931, 1960 et 1980). Ceci me permettra de voir s'ils corroborent, prolongent ou infirment les orientations de l'enseignement de la lecture.

---

<sup>27</sup> Je me réserve de parler de manière plus générale des valeurs qui ont fondé les sociétés primitives, de l'Antiquité grecque et romaine, puis de l'évolution de la question en France dans la thèse qui va suivre en enrichir ce travail.

<sup>28</sup> Cf. FRAISSE Geneviève, *La raison des femmes*, Plon, Paris, 1992, p. 258.

## L'échantillonnage :

### 1) Des livres de lecture

a) *Scènes enfantines*, Susanne Domp martin, ouvrage adopté par le Département de l'instruction publique, B. & I. Soullier, Genève, 1890, 144p. (qui fut de nombreuses fois réédité).

L'analyse de cet ouvrage posera un premier jalon à partir duquel je pourrai comparer les suivants et voir s'ils proposent une vision différente des filles et des garçons, des femmes et des hommes.

b) *Hirondelles* : lectures, premier livre, deuxième degré, Département de l'instruction publique (DIP), Genève, 1935, 80p.

+ la suite, *Papillons*, deuxième livre, deuxième degré, DIP, Genève, 1935, 80 p..

*Hirondelles* était présenté, à l'époque, comme le premier livre de lecture, après un manuel d'exercices de 1<sup>ère</sup> primaire. Il était destiné à la 2<sup>e</sup> année primaire du canton de Genève (élèves de 7 à 8 ans), au moment où les élèves sont censés savoir lire. Il remplaçait *Scènes enfantines* de Susanne Domp martin, inspectrice des Ecoles enfantines du canton de Genève, qui avait été utilisé dans les classes depuis 1890. Ce manuel contient en raccourci une vision du monde et des images d'hommes, de femmes, de filles et de garçons qui traduisent celle de la société suisse romande du début du siècle, qu'on voulait transmettre aux élèves et qui prenaient valeur de modèles.<sup>29</sup> L'analyse de son contenu et de ses illustrations permettra donc de les cerner et de mettre en lumière les valeurs, conscientes et inconscientes, qui les sous-tendent.

Une autre raison m'a fait choisir ce livre : je l'ai moi-même utilisé lorsque j'étais en 2<sup>e</sup> primaire à l'école de Trembley, à Genève, en 1950.

Après cette première analyse des rôles attribués aux filles et aux femmes d'une part, aux garçons et aux hommes d'autre part, et présentés comme des stéréotypes de départ, je comparerai 2 manuels de lecture destinés aux élèves de 6<sup>e</sup> primaire du canton de Genève

c) *Fleurs coupées* : choix de textes littéraires, 6<sup>e</sup> primaire, DIP, Genève, 1940 (rééd. 1955) ; 318 p.

d) *Au fil des textes* : français 6, ouvrage créé sur mandat de la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME), 1988 (264 p.).

Ces deux livres sont destinés au même degré, mais séparés dans le temps par un demi-siècle. En 1940, et jusqu'à la création du Cycle d'orientation en 1962, la 6<sup>e</sup> était la dernière année primaire pour les garçons qui choisissaient le collège, mais pas pour les autres garçons, ni pour l'ensemble des filles, qui ne commençaient l'apprentissage du latin qu'un année plus tard. Depuis 1962, la 6<sup>e</sup> est donc la dernière année primaire avant le Cycle. Dans les deux cas, c'est la dernière année primaire commune à tous et à toutes. Une comparaison de deux livres de lecture utilisés cette année-là me paraît donc importante.

---

<sup>29</sup> Cf. CRABBE Brigitte et autres, *Les femmes dans les livres scolaires*, p. 260.

Elle me permettra d'observer si le contenu s'est modifié parallèlement à l'évolution des lois et des mœurs, ainsi qu'à la présentation des manuels, qui a beaucoup changé grâce aux nouvelles techniques d'impression.

## 2) Des livres de grammaire

- a) L'un ancien, destiné à l'école primaire : ATZENWILER Albert. *Leçons et exercices de grammaire française, école primaire*, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années (9-11 ans), DIP, Genève, 1<sup>er</sup> volume (196 p.), 1933-1949, 2<sup>e</sup> volume (352 p.), 1936-1954.
- b) L'autre récent, destiné aux élèves du Cycle (12-15 ans) : BALMA Pierre-Alain, SANDOZ, Jean-Frédéric, *La grammaire française au Cycle d'Orientation* DIP, Genève, 1989 (176 p.).

Les deux manuels font partie de l'enseignement obligatoire, l'un du primaire, l'autre du Cycle d'orientation. Un demi-siècle les sépare également. Le premier avait adapté un manuel de 1933 au nouveau plan d'études et se voulait en liaison avec l'enseignement grammatical des écoles secondaires de l'époque. Le deuxième se prétendait à la pointe de la réflexion sur l'enseignement rénové du français. Tous deux sont donc l'émanation d'une réflexion sur la meilleure façon d'enseigner la grammaire aux élèves de l'époque à laquelle ils ont été pensés et édités. La comparaison de ces deux manuels, à ces divers titres, sera éclairante.

Je m'attacherai notamment à la présentation des notions de sujet et de complément d'objet (enseignement rénové du français : complément de verbe) mettant en scène des personnes. En effet, ces deux notions mettent en lumière la façon dont on présente le sujet (la personne qui pense, qui agit) et l'objet (la personne qui est vue par une autre, qui est pensée ou chosifiée) ; au-delà, comment sont articulées les notions de sujet et d'objet par rapport au féminin et au masculin. Je vérifierai si cette présentation de deux notions grammaticales corrobore les observations faites dans les livres de lecture concernant les rôles qui sont dévolus aux filles et aux garçons comme aux femmes et aux hommes.

## 3) Des méthodes d'allemand

- a) ROCHAT-LOHMANN, *Cours d'allemand*, Payot, 1931.
- b) CHATELANAT Charles, LANG Jean-Bernard, UHLIG Werner, *Wir sprechen deutsch*, Département de l'instruction publique, Genève, 1960.
- c) *Vorwärts* International, Schools Council, Leeds, 1974 (rééditée plusieurs fois, en tout cas jusqu'en 1981).

Ces 3 méthodes et leur implantation dans le temps me permettra d'observer s'il y a une évolution non seulement dans la manière d'enseigner une langue étrangère, mais également dans la représentation des hommes et des femmes, des filles et des garçons. J'analyserai surtout le contenu des textes et des présentations grammaticales.

J'aurais souhaité ajouter un quatrième domaine : l'analyse de quelques manuels de littérature, édités depuis les années 40 à nos jours, et destinés à l'enseignement postobligatoire, afin de vérifier si leur contenu est également sexiste. Cette partie sera traitée dans ma thèse.

**Quelques pistes pour donner une réelle égalité des chances aux filles et aux garçons**

Je me référerai à quelques études, ainsi qu'à mon expérience personnelle pour poser des questions et suggérer un certain nombre de pistes et de conseils pratiques à suivre si l'on veut modifier la répartition des rôles et produire des manuels scolaires non sexistes.

## Quêtes et conquêtes

### Le domaine réservé des hommes

Toutes les quêtes semblent avoir été l'apanage des hommes, leur "domaine réservé", selon l'acception de Françoise Héritier.<sup>30</sup> Dès les origines de l'humanité, la chasse, qui complétait la cueillette, puis la culture, activités essentiellement féminines et civilisatrices<sup>31</sup>, représentait l'aventure, le risque. Certes, dans quelques tribus, les femmes chassaient aussi, avant d'être mères, parfois même après avoir accouché, en portant leur enfant comme le font les Africaines, par exemple. Précisément, il semble que la séparation des rôles et la valorisation des attributs masculins aux dépens des attributs féminins trouvent leur origine dans cette différence, symboliquement fondamentale, que le sang versé par les femmes est un fait biologique involontaire, tandis que le sang versé par les hommes est le résultat d'un risque librement consenti.<sup>32</sup> Ce fantastique pouvoir des femmes de donner la vie, les hommes n'auront cessé de le compenser en se constituant une succession de "domaines réservés" dont ils excluront les femmes par des remparts d'interdits et qu'ils justifieront par des mythes, des mythologies ou des religions. Un exemple d'une tribu primitive est à ce sujet éclairant : Chez les Baruya de Nouvelle-Guinée, horticulteurs, on apprend aux hommes, lors de stages initiatiques, que ce sont les femmes qui ont, à l'origine, inventé l'arc et les flûtes cérémonielles. Les hommes les leur ont volés en pénétrant dans la hutte menstruelle où ces objets étaient cachés. Depuis, eux seuls savent s'en servir - la flûte est le moyen de communication avec le monde surnaturel des esprits -, ce qui leur confère une suprématie absolue.<sup>33</sup>

Ce mythe donne tous les ingrédients de la manière dont chaque civilisation s'est construite à partir de la différence biologique entre les femmes et les hommes et a fondé sa conception du monde et sa sociologie.

"La hutte menstruelle" représente la matrice et le pouvoir d'abriter et de donner la vie, lente élaboration de neuf mois à laquelle succède une période d'allaitement qui devait durer deux ans dans les sociétés primitives. L'arc, utilisé à la chasse et à la guerre, peut être considéré comme

<sup>30</sup> HERITIER Françoise, *Masculin / Féminin, la pensée de la différence*, Ed. Odile Jacob, Paris, 1996, p. 28.

<sup>31</sup> La culture des céréales fut le premier facteur de civilisation; "aujourd'hui, on s'accorde à penser que l'agriculture est une invention féminine." BADINTER Elisabeth, *L'un est l'autre*, Odile Jacob, Paris, 1986, p. 66.

<sup>32</sup> HERITIER Françoise, op. cit., "Ce qui est valorisé alors par l'homme, du côté de l'homme, est sans doute qu'il peut faire couler son sang, risquer sa vie, prendre celle des autres, par décision de son libre arbitre; la femme "voit" couler son sang hors de son corps (ne disait-on pas communément "voir" en français, pour dire "avoir ses règles"?) et elle donne la vie (et meurt parfois ce faisant) sans nécessairement le vouloir ni pouvoir l'empêcher. Là est peut-être dans cette différence le ressort fondamental de tout le travail symbolique greffé aux origines sur le rapport des sexes." (p. 235).

<sup>33</sup> HERITIER Françoise, op. cit., p. 217.

un symbole de ce pouvoir, lié au sang, puisqu'il sert à lancer des flèches dans la chair d'êtres vivants, bêtes et hommes, et à la faire saigner. Les hommes s'emparent donc du pouvoir menstruel pour verser le sang volontairement. Quant aux flûtes, elles représentent la transcendance (le son modulé, l'art, le spirituel, la communication avec les esprits, la communion avec le divin). Les hommes ont donc symboliquement ravi aux femmes tout ce que la transmission de la vie pouvait représenter de transcendant (la Vie, la création, le Verbe - on dit encore " langue maternelle " pour désigner celle qui est transmise en premier à l'enfant, littéralement de bouche à oreille -, etc.) pour les enfermer dans l'immanence. En s'appropriant la transcendance et en en excluant les femmes, les hommes ont exercé sur elles un pouvoir absolu.

La faute originelle pourrait donc être interprétée de la manière suivante : au lieu d'avoir considéré les différences biologiques entre les femmes et les hommes comme nécessaires à leur procréation, donc de valeur équivalente, l'humanité les a opposées en les hiérarchisant, partout et toujours au bénéfice du masculin. A noter que dans le mythe qui nous occupe, ce sont les hommes les voleurs de la connaissance, et non pas les femmes, symbolisées par la figure d'Eve dans l'Ancien Testament, par exemple.

Le modèle aristotélicien (tout part de l'opposition présentée comme " naturelle " entre le masculin et le féminin, à qui sont respectivement attribués le chaud, viril, et le froid, féminin, le sec et l'humide, l'actif et le passif, etc.) n'est pas étranger à nos discours modernes, y compris dans le registre scientifique<sup>34</sup>. Ces oppositions, on les retrouve partout, comme par exemple dans la pensée samo<sup>35</sup>. On repère d'ailleurs des traces de cette opposition archaïque et universelle dans des expressions métaphoriques du langage populaire : une femme est " frigide ", un homme " un chaud lapin ", la femme stérile est " un fruit sec ", etc.<sup>36</sup>

La complémentarité est synonyme d'équilibre ; l'opposition et la hiérarchisation mènent au déséquilibre. On pourrait donc dire que l'humanité paie encore aujourd'hui la " faute originelle " qui a opposé et hiérarchisé les différences entre les femmes et les hommes au lieu de les considérer comme complémentaires et de valeur égale. Par exemple, la *Genèse* donne deux versions de la création, l'une égalitaire, au chapitre 1, verset 27 : " Dieu créa l'homme à son image, à l'image de Dieu il le créa ; mâle et femelle il les créa " et une autre, inégalitaire, au chapitre 2, verset 21-22 : " Le Seigneur Dieu fit tomber dans une torpeur l'homme qui s'endormit ; il prit l'une de ses côtes et referma les chairs à sa place. Le Seigneur Dieu transforma la côte qu'il avait prise à l'homme en une femme qu'il lui amena. "<sup>37</sup> Ce n'est pas un hasard si c'est l'histoire de la côte qu'on a retenue et qu'on répète encore aujourd'hui. Or la hiérarchisation des différences engendre une relation d'opprimeur-opprimé à l'intérieur du couple, à l'intérieur des tribus, des sociétés, des

<sup>34</sup> HERITIER Françoise, op. cité, p. 203-204.

<sup>35</sup> HERITIER Françoise, op. cité, p. 72 et ss.

<sup>36</sup> HERITIER Françoise, op. cité, p. 86.

Etats, puis génère la guerre entre les tribus ou les Etats, puisque la différence est posée en termes de domination. Nous en sommes, aujourd'hui encore, à la veille du XXI<sup>e</sup> siècle, dans un système social fondé sur le biologique<sup>37</sup>, et sur la compensation, inconsciente, que les hommes ont opposée au pouvoir des femmes de donner la vie.

Depuis l'époque où les hommes se sont approprié la chasse, qu'ils ont immortalisée dans les traces les plus anciennes qui nous soient parvenues de l'art humain (les dessins des grottes de Lascaux qui ont quelque 20'000 ans, par exemple), ils ont élaboré un grand nombre de mythes qui mettent en scène le désir de transcendance que les hommes se sont réservé. Dans l'Ancien Testament, si la quête de la Terre promise est bien l'affaire de tout un peuple (il faut bien admettre les femmes pour que la descendance puisse avoir lieu, valeur sanctifiée qui sous-tend l'histoire d'Israël), les moments clés sont l'affaire exclusive des hommes : c'est Moïse qui conduit la fuite d'Egypte, reçoit les Tables des Dix Commandements, Aaron qui lui succède, Josué qui prend la ville de Jéricho, etc.

Dans la mythologie grecque, le thème de la Quête est personnalisé par Jason allant chercher la Toison d'Or en Colchide, " terre sauvage " (la femme ?) où opère la magicienne Médée, qu'il séduira, enlèvera puis abandonnera, dix ans plus tard à Corinthe, pour la fille du roi Créon. La guerre de Troie peut également être analysée dans cette optique : l'armée grecque sacrifiant symboliquement la femme (Iphigénie, fille d'Agamemnon, vierge, évidemment) aux besoins qu'a l'homme d'aventure, de pouvoir et de sang.

Comme celle de Gilgamesh, la quête de Jésus est celle de l'immortalité. Ce que ce héros propose de nouveau, c'est la non-violence et la rédemption de tous et de toutes par l'amour et le sacrifice de sa propre personne. Pourtant, là encore, nous retrouvons la symbolique du sang par l'institution de l'Eucharistie. Le sang que la femme transforme en chair pendant la gestation devient le corps du Christ, que les chrétiens mangeront, métaphoriquement, en signe de reconnaissance. Notons que, ce faisant, ils retrouvent des rites anthropophages très anciens visant à s'approprier, en les assimilant, la puissance et la vertu du mort. Dans la version des quatre Evangiles, il s'agit d'une affaire d'hommes : le sang salvateur leur est d'abord dédié (même si les récits apocryphes font état de disciples femmes, et même si la cène fut accordée aux femmes comme aux hommes).

Les quêtes qu'ont représentées les différentes croisades relevaient d'une double symbolique transcendante : les hommes acceptaient de verser leur sang (on retrouve la valorisation du sang versé volontairement, comme dans la chasse primitive) pour délivrer le tombeau du Christ, c'est-à-dire pour purifier le sang qu'il avait jadis donné aux humain-e-s.

---

<sup>37</sup> Version de la TOB, 1995.

<sup>38</sup> HERITIER Françoise, op. cité, p. 165-166.

Parallèlement aux croisades s'écrit, aux XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècles, la quête allégorique du Graal (vase sacré qui, après avoir servi à Jésus-Christ pour la Cène, aurait recueilli le sang de ses plaies lors de sa crucifixion) chez les écrivains Robert de Boron et Chrétien de Troyes. Les chevaliers de la Table ronde partent à la recherche du sens en acceptant de risquer leur vie, donc de verser leur sang.

Au XVI<sup>e</sup> siècle, la quête devient philosophique chez Montaigne, grotesque chez Rabelais. Le XVII<sup>e</sup> siècle souffre d'un immense complexe de castration induit par la toute-puissance d'un roi qui se veut l'égal du soleil : tout est normalisé, codifié, même la création<sup>39</sup>, il n'y a plus de quête possible. Le XVIII<sup>e</sup> siècle réagit à l'étouffement en contestant le bien-fondé de la propriété et du pouvoir monarchique et en ouvrant l'avenir aux humbles. Les philosophes des Lumières annonceront la Révolution française, qui devait donner le pouvoir au peuple. Soulignons que les femmes en furent exclues et qu'Olympe de Gouges paya de l'échafaud sa revendication d'étendre à la femme la Déclaration des droits de l'Homme. Cette quête de la démocratie se scella dans le sang d'hommes et de femmes, mais elle s'instaura sans les femmes. Quant au XIX<sup>e</sup> siècle, il représenta la quête de la justice sociale et de la connaissance pour tous. Pour tous ?

### La quête des oiseaux

La quête des oiseaux et les interdits concernant les filles peut constituer une métaphore de l'histoire de l'humanité et de l'histoire de l'éducation. Chez un grand nombre d'auteurs (hommes), la quête des oiseaux représente un moment important de l'enfance dont on trouve la trace dans un grand nombre de récits autobiographiques. Restif de la Bretonne<sup>40</sup> s'enticha des nids d'oiseaux dès 3 ans ; Edgar Quinet passa son enfance à Bresse, et écrivit des oiseaux qu'ils étaient " nos compagnons ordinaires " ; Lamartine, à 12-13 ans, escalada des falaises pour dénicher des aigles ; Victor Hugo avait la passion des oiseaux. Stendhal reçut une grive qui, un jour, fut écrasée par une porte ; il était persuadé que c'était son père, qu'il détestait. Le père de Jean-Paul Richter, poète allemand, était éleveur d'oiseaux. On voit également l'importance des oiseaux dans *Parzival* de Wolfram von Eschenbach, *L'île au trésor* de Robert Louis Stevenson, *Robinson Crusoé* de Daniel De Foe.

Sartre, dans *Les Mots*, écrit que, personnellement, il ne grimpa pas aux arbres comme ses illustres prédécesseurs, mais que sa quête, il la fit à travers les livres : " *Je n'ai jamais gratté la terre ni quêté des nids, je n'ai pas herborisé ni lancé des pierres aux oiseaux. Mais les livres ont été mes oiseaux et mes nids, mes bêtes domestiques, mon étable et ma campagne (...)* Je me lançais

---

<sup>39</sup> La règle des trois unités, par exemple.

<sup>40</sup> *Monsieur Nicolas ou le cœur humain dévoilé*, 1794-97.

*dans d'incroyables aventures : il fallait grimper sur les chaises, sur les tables, au risque de provoquer des avalanches qui m'eussent enseveli.* <sup>41</sup>

L'apprentissage du sifflement est une forme du tutoiement des oiseaux. Les garçons s'approprient leur indépendance, leur liberté, en maîtrisant un langage différent de la langue maternelle, en grim pant aux arbres, voire aux falaises pour vaincre l'attraction terrestre, pour habiter le ciel, comme des dieux. Ce rêve fut celui de l'humanité durant des siècles, jusqu'à l'invention de l'aviation. Par cette quête, les garçons s'affranchissent de la tutelle de leur mère, deviennent peu à peu l'égal du père, l'égal des plus grands.

Relevons que souvent, les garçons, quand ils atteignent leurs nids, tuent les oiseaux qui s'y trouvent, en les faisant tomber ou en les étranglant. Comme si la supériorité de l'oiseau qui vole leur était insupportable.

Cette quête des oiseaux est essentiellement masculine. En effet, il était interdit aux filles de siffler et de grimper aux arbres, elles en étaient donc d'avance exclues, et si elles tentaient l'expérience, elles étaient taxées de "garçons manqués". En outre, elles ne supportent pas qu'on fasse souffrir les oiseaux, ce qui occasionne des tensions entre les filles et les garçons. Nous assistons ici à une différence fondamentale entre deux univers de l'enfance, le masculin et le féminin. Pour le garçon, c'est la découverte de l'identité masculine, de la virilité par l'expérience du vertiges, de la vitesse, de la violence... D'ailleurs, dans le langage populaire, "oiseau" est une métaphore du sexe masculin. Chez la fille, la fragilité de l'oiseau, surtout de l'oisillon, suscite des attitudes de protection.

En outre, pour le garçon, il s'agit d'une construction initiatique, encouragée et interdite. Par exemple, le maître d'école connaît les noms des oiseaux et les enseigne, mais dans les campagnes, il s'oppose aux coutumes enfantines de les attraper. Il incarne l'adulte vers lequel tend l'enfant et qu'il dépassera un jour.

La quête de l'oiseau représente également la sexualité, proscrite jusqu'à l'âge du courtoisement, où l'oiseau devient poétique, et où le garçon, devenu homme, devra remplacer la jouissance de la découverte du nid par la jouissance que lui procurera la femme.

Cette quête pose la question fondamentale de la construction de l'identité de l'homme par rapport à celle de la femme. L'homme se construit par l'extérieur, la femme par l'intérieur. Le garçon part à l'aventure, explore les frontières ; la fille se construit autour du rythme du corps, mensuel, menstruel, lunaire. Mais tous deux se confrontent au vertige : les garçons en grim pant aux arbres, les filles en pratiquant des jeux du tournoiement (corde à sauter, balançoire, etc.) qui provoquent une perturbation de l'intérieur. Ces deux approches sont symétriques mais différentes, jusqu'au moment où les deux sexes se rencontrent. C'est alors la combinaison des deux vertiges dans la balançoire ou l'escarpolette, la vision du vide et de la profondeur.

---

<sup>41</sup> SARTRE Jean-Paul, *Les mots*, Gallimard, Paris, 1964, p. 37.

Si l'on observe la naissance de l'écriture, on pourrait dire qu'elle ressemble à des traces d'oiseaux dans l'argile...

Dès la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, dans une Allemagne déjà scolarisée, c'est un coq, hérissé de plumes et quelquefois bariolé, qui orne la couverture des abécédaires, connus comme "Alphabet du coq" (Hahnfibel). A la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle en France, c'est en Avignon et à Carpentras qu'est imprimé le premier ABC dont la couverture est décorée d'un oiseau perché sur un tronçon de branche et encadré de feuillage. Il est nommé "Le livre de l'oiseau" dans le Midi méditerranéen. Cet abécédaire, psalmodié, reproduisait un concert d'oiseaux.

L'écriture emprunte une plume à l'oiseau, jusqu'à ce que, vers 1840, se répande la plume métallique. La plume, c'est l'écolier, elle incarne l'élémentaire savoir. Les hommes qui louaient leurs services dans les foires arboraient cet insigne. Une plume signifiait : "J'enseigne à lire", deux plumes : "J'enseigne à lire et à écrire", trois plumes : "J'enseigne à lire, à écrire et à compter".

Il arrive qu'un rituel lie ce faisceau de relations. Ainsi, dans les communautés pastorales, à l'ouest de la province de Salamanque au début de ce siècle, les écoliers novices manient le crayon et se tiennent autour de la salle de classe, le dos au mur. Le jour où, dégrossis, ils accèdent à la plume et viennent s'asseoir dans l'espace central, à la table des "vrais" écrivains au milieu de laquelle trône l'encrier commun, ils doivent pousser à pleine voix les "quiquiriqui" du coq, tandis que leurs aînés font mine de les chaponner. Désormais ils pourront, sur le chemin des écoliers, poser un lacet sur les nids de perdrix.<sup>42</sup>

Or de tout cela, les filles étaient exclues. Le savoir, la connaissance, sacrée ou laïque, l'écriture et le pouvoir qui leur est lié, appartenaient aux hommes. Les femmes n'étaient destinées qu'à la reproduction. Il en découle que toute l'histoire de l'écriture, donc des civilisations, prend le masculin pour norme.

---

<sup>42</sup> Cf. FABRE Daniel, "La voie des oiseaux", in *Revue française d'anthropologie des Hautes études en sciences sociales : L'homme*, No 99, juillet - septembre 1986 .

## Historique de l'éducation des filles à Genève

### Du temps de la Réforme

Il est intéressant de se pencher sur les principes et les aléas qui ont conduit à ouvrir des écoles pour les filles.

Le premier collège genevois pour garçons date de 1429, il disparut à la Réforme et fut remplacé en 1559 par le Collège Calvin, uniquement destiné aux garçons de bonne famille. 1559, c'est également la création de l'Académie, alors destinée à former des magistrats et des pasteurs. La médecine ne sera introduite qu'en 1873 (Constitution de 1872), ce qui permettra de lui donner le nom d'université.

Rappelons que Genève acquit sa souveraineté contre la Savoie et contre son évêque. Avec l'établissement de la Réforme en 1536, le dernier évêque, Pierre de la Baume, quitta définitivement la ville. Le siège épiscopal fut dès lors transféré à Annecy et Genève s'organisa en république protestante. Mais la contre-réforme ramena les protestants chabelaisiens au catholicisme et saint François de Sales devint évêque de Genève et d'Annecy en 1602, année de la résistance des Genevois contre le duc de Savoie. Ce mouvement suscita en outre la création d'ordres religieux voués à l'enseignement, au nombre desquels figurent les jésuites et leurs homologues féminines, les ursulines. Genève est donc entourée de couvents. L'éducation des filles, en particulier des Genevoises, va devenir l'un des enjeux de la guerre des religions. Les pasteurs genevois craignent une augmentation des mariages mixtes. Un rapport d'enquête au couvent des ursulines de Gex décrit minutieusement la vie au couvent, l'emploi du temps des pensionnaires, âgées de 5 à 13 ans. Un horaire issu de la règle monastique fait alterner messe et prières, leçons et exercices, nombreux travaux à l'aiguille, repas équilibrés et récréations. La commission d'enquête estime excellente l'éducation dispensée au couvent des ursulines, hormis la question de la religion. Les autorités genevoises comprennent que pour lutter contre cette emprise, il serait nécessaire d'établir, en territoire genevois, une pension où les artisans pauvres de la ville puissent envoyer leurs filles, afin qu'elles y reçoivent une bonne éducation mais dans la " juste doctrine ". Les manuels protestants proposés pour l'éducation religieuse sont fondés, conformément à l'esprit de la Réforme, sur la connaissance approfondie de la Bible, comme le catéchisme de Jean Frédéric Osterwald, paru en 1789 et " best-seller " romand incontesté jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle. Cependant, le projet de Séminaire pour jeunes filles pauvres à Cartigny ne se réalisera jamais.<sup>43</sup>

## L'assistance publique

Depuis la Réforme, L'hôpital général centralisait toute l'assistance publique à Genève qui plaçait les orphelins comme valets ou filles de ferme à la campagne. Les autres demeuraient en ville et faisaient un apprentissage. Mais les garçons étaient répartis dans une trentaine de métiers surtout liés à la fabrique, tandis qu'une douzaine de professions seulement s'ouvraient aux filles. 41% apprenaient la confection des vêtements ; 38% étaient initiées au service de maison et 17% aux métiers subalternes de l'horlogerie. Les apprentissages des garçons étaient non seulement plus variés mais d'une durée moyenne plus longue : entre 3 et 5 ans contre 2 à 3 ans<sup>44</sup>.

La plupart des enfants de l'Hôpital Général tournaient mal. Un quart d'entre eux devenaient délinquants, les filles se prostituaient, devenaient filles-mères ou épousaient le premier venu. Beaucoup mouraient de maladie et de misère

Moraliser, encadrer, préparer les jeunes filles pauvres à des tâches domestiques, voilà ce qui importait à ceux qui détenaient le pouvoir à Genève. Dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, il s'en ajouta une autre : préparer une future main-d'œuvre pour l'industrie naissante.

Mais déjà vers le milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, la Vénérable compagnie des pasteurs veille à ce que toute la jeunesse soit élevée dans la crainte de Dieu et exige que les filles comme les garçons sachent lire la Bible avant de recevoir la Sainte Cène. La Société pour l'instruction de la jeunesse, qui deviendra la Société des catéchumènes, dispensait un enseignement à caractère religieux. Ceci eut pour effet qu'avant la Révolution, seuls 4% des garçons et 13% des filles nés en ville étaient illettrés, alors que dans certaines communes catholiques de la Savoie voisine, ces proportions s'élevaient respectivement à 65% et 95%. La cité de Calvin est donc exemplaire dans l'Europe d'alors. Elle l'est moins, cependant, du point de vue de l'instruction secondaire et professionnelle<sup>45</sup>.

Trois internats furent fondés au début du XIX<sup>e</sup> siècle pour accueillir les jeunes filles pauvres :

- en 1805, l'Etablissement des orphelines,
- en 1815, l'Asile de l'enfance,
- en 1821, l'Ecole de surveillance des Philosophes qui deviendra en 1823 l'Ecole rurale de jeunes filles puis l'Ecole rurale de la Pommière.

Ces institutions de bienfaisance, que d'autres viendront rejoindre au cours du siècle, auront leur raison d'être durant tout le XIX<sup>e</sup> siècle et une partie du XX<sup>e</sup> siècle, voire jusqu'à aujourd'hui : La Pommière reconvertie existe encore, tant il est vrai que l'enfance malheureuse ou inadaptée ne disparaît jamais du paysage social. L'objectif prioritaire est de préserver ou de sortir du vice les

---

<sup>43</sup> Cf. RENEVEY-FRY Chantal (sous la direction de), *En attendant le prince charmant*, Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie, Genève, 1997, p. 52-66.

<sup>44</sup> Cf. RENEVEY-FRY Chantal, *En attendant le prince charmant*, p. 78.

enfants qui ne bénéficient plus de la protection de leurs parents, en leur donnant une instruction religieuse et une éducation qui leur permettent de subvenir à leurs besoins dans les métiers de la domesticité ou ceux du linge et du textile. Les idées sur la dignité de l'agriculteur et les bienfaits des travaux des champs vont présider à l'élaboration des règlements de ces institutions, pour faire de leurs pensionnaires " de bonnes domestiques, actives et robustes, sages et religieuses ". Les membres de la famille, s'il y en a, doivent s'engager à laisser les jeunes filles dans l'institution jusqu'à l'âge de 18 ans ou au moins jusqu'à leur confirmation.<sup>46</sup>

### **En faveur de l'éducation des filles**

En 1746, le pasteur Ami Lullin, héritier de la plus grande fortune de la ville, fondateur de la Société pour l'instruction de la jeunesse, écrit que les filles doivent savoir écrire et compter, mais, futures épouses de banquiers ou de pasteurs, d'artisans ou de commerçants, de commis ou d'ouvriers, elles doivent surtout se préparer à " *vivre pour leur mari, pour leur état, pour leurs enfants et nullement pour elles-mêmes* ". Il donne une éducation semblable à sa fille et à ses fils et quand ceux-ci vont au Collège, elle suit des leçons particulières de latin avec un de leurs professeurs. Sa fille, ses petites-filles et son arrière-petite-fille entreprennent de rédiger leur journal à l'âge de dix ans. Cette pratique est partie intégrante de leur éducation et semble avoir été largement répandue dans les milieux patriciens de la Genève protestante dès la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle. Elle est exceptionnelle, en revanche, chez les catholiques, qui y voient une manière de favoriser une complaisance envers soi-même peu propice à la communion avec Dieu.<sup>47</sup> Mais elle se répandra à partir du XIX<sup>e</sup> siècle.

Seize ans plus tard, Jean-Jacques Rousseau, dans *Emile ou l'éducation*, met l'enfant au centre de la famille : " *Toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes. (...) Leur plaire, leur être utiles, se faire aimer et honorer d'eux, les élever jeunes, les soigner grands, les conseiller, les consoler, leur rendre la vie agréable et douce, voilà les devoirs des femmes dans tous les temps, et ce qu'on doit leur apprendre dès leur enfance.* "<sup>48</sup> Au modèle biblique de la femme parfaite, parce que laborieuse et dévouée à son mari, se substitue celui de la mère éducatrice, responsable de la santé morale et physique du futur citoyen. L'instruction des filles devint une affaire d'Etat. La première loi sur l'instruction publique, en 1794, proposait un programme d'instruction primaire comprenant, pour les filles comme pour les garçons de 4 à 10

---

<sup>45</sup> Cf. *En attendant le prince charmant*, p. 22-23.

<sup>46</sup> Cf. *En attendant le prince charmant*, p. 96.

<sup>47</sup> Cf. *En attendant le prince charmant*, p. 33-37.

<sup>48</sup> Cf. ROUSSEAU Jean-Jacques, *Emile*, livre V, 1762. Cette idée de la femme au service de l'homme était généralement partagée. On la retrouve notamment chez un autre Genevois, Georges-Louis Le Sage (1724-1803) : " "Que, vu l'étendue de mes projets littéraires, il ne me convenait point de me marier. Que cependant la fréquente société libre du beau sexe me convenait extrêmement, soit pour me délasser, soit

ans, l'étude des droits du citoyen, et des études secondaires pour les filles au-dessus de 12 ans. Mais cette loi ne fut jamais appliquée et les grands principes ne se concrétisèrent guère : la moitié de la population ne reçut pas d'enseignement primaire.<sup>49</sup>

Ces principes de dévouement qu'on inculquait aux jeunes filles, on les retrouve dans nombre de journaux intimes, comme on peut en lire des extraits dans le catalogue *En attendant le prince charmant*. Ces journaux intimes sont des témoignages précieux sur la façon dont les filles et les jeunes filles vivaient leur éducation et la question du mariage. Il faut ajouter que, comme ils proviennent de classes aisées, ils ne nous renseignent pas sur le vécu des filles des milieux modestes ou pauvres. Le mariage est à la fois le grand événement de leur vie mais aussi leur plus grande angoisse. " *Je me sou mets à ma destinée* " écrit Germaine Necker le jour de son mariage avec M. de Staël. " *Qu'il m'en coûte pour subir un tel changement!* " ajoute-t-elle.<sup>50</sup> Nous sommes en 1785. Un siècle plus tard, en 1861, Hélène Monnier-Dufour décrit, dans une longue lettre, la façon dont elle a vécu le premier anniversaire de son mariage, qu'elle présente à la fois comme un mauvais rêve dont elle va s'éveiller " *jeune fille encore* ", et comme une entrée en religion, où il convient de " *renoncer à soi-même pour se dévouer à un autre.* "<sup>51</sup> On peut dire qu'elle avait parfaitement intériorisé l'idéologie de l'époque. Rares étaient en effet celles qui avaient la lucidité révoltée d'une Virginia Woolf.<sup>52</sup>

### L'activité horlogère

Au début du XIX<sup>e</sup> siècle, Genève était encore le centre principal de l'activité horlogère. En 1840 s'ouvrit l'École d'horlogerie, administrée dès 1842 par le Conseil administratif de la Ville de Genève. La formation complète durait 8 ans et demi. Mais c'est aussi la crise horlogère. Alors, pour former une main-d'œuvre moins chère, le Conseil administratif prit la décision, avec le consentement d'une vingtaine d'horlogers, d'offrir aux filles une formation rapide et peu qualifiée d'une durée de 3 ans. L'article 2 du Règlement de 1843 de l'école précise : " enseigner aux jeunes filles les parties de l'horlogerie que les hommes chez nous ne font plus. " Mais l'école se remplissait ou se vidait au gré de la prospérité et des crises, dont les femmes furent toujours les premières victimes<sup>53</sup>.

---

pour me déridier le front. ", tiré de WEIBEL Luc, *Les petits frères d'Amiel, entre autobiographie et journal intime*, Ed. Zoé, Genève, 1997, p. 39-40.

<sup>49</sup> Cf. *En attendant le prince charmant*, p. 22-23.

<sup>50</sup> Cf. *En attendant le prince charmant*, p. 53.

<sup>51</sup> Cf. WEIBEL Luc, *Les petits frères d'Amiel*, Ed. Zoé, Genève, 1997, p. 140.

<sup>52</sup> Notamment dans *A room of one's own*, (*Une chambre à soi*, Denoël/Gonthier, Paris, 1980).

<sup>53</sup> Cf. *En attendant le prince charmant*, p. 122.

## Des écoles de couture

Dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, l'augmentation du travail féminin exécuté à l'extérieur du foyer fit éclater la famille. Celle-ci ne parvenait plus à assurer aux filles la transmission traditionnelle des savoir-faire qu'exigeait leur rôle de mère et de gardienne du foyer. Sur le plan scolaire, les écoles de couture furent créées pour répondre à ces changements qui inquiétaient les sphères dirigeantes.

Le journal ouvrier *La Fédération* affirme, en 1892, que " les socialistes sont d'accord pour désirer que la femme reste à la maison et que l'homme gagne assez pour toute la famille ". Il ajoute pourtant que " dans l'état social actuel, il en est tout autrement. Le travail de la femme est escompté par le capital pour diminuer le salaire de l'homme, et le travail de l'enfant entre en concurrence pour réduire le prix de la journée des parents. " Ces quelques lignes résument assez bien la problématique de la femme ouvrière telle qu'elle se pose à cette époque, entre ce rôle naturel de mère qu'elle n'arrive plus à assumer suffisamment dans son foyer et l'utilisation abusive de sa force de travail à l'usine ou à l'atelier.

En décembre 1900, une pétition de la Fédération ouvrière suisse a réclamé le congé du samedi pour les ouvrières. Il s'agissait en fait de leur laisser le temps de s'occuper de leur foyer, et même de suivre un enseignement ménager. Une telle revendication nous montre combien l'émancipation de la femme par le travail n'était pas encore à l'ordre du jour, alors même que l'obligation qui lui était faite d'exercer une activité salariée avait de graves conséquences sur la vie des familles ouvrières (près de 60% en 1900<sup>54</sup>).

Par ailleurs, les conditions concrètes de ce travail féminin étaient particulièrement désastreuses, ce qui ne manquait pas de faire réagir les organisations ouvrières et syndicales qui s'opposèrent parfois frontalement à l'arrivée des femmes sur le marché du travail, notamment par l'impossibilité de faire rétribuer le travail féminin au même taux que celui de l'homme.

Dans ce monde ouvrier, qui est essentiellement un monde d'hommes, il n'est pas étonnant de rencontrer des préjugés qui s'inscrivent dans l'imaginaire mental de ce temps, sur les capacités " innées " des hommes, la prétendue infériorité des femmes, par exemple.

Cette question féminine s'est posée à bien d'autres niveaux, à propos par exemple de la prostitution, trop souvent la seule issue de secours pour les plus malheureuse, ou encore à propos de l'institution bourgeoise du mariage<sup>54</sup>.

En 1841, on dénombre une cinquantaine d'instituts privés, dont un tiers dispensait une formation secondaire, qui accueillaient les jeunes filles à condition que les parents aient les moyens de payer, et neuf écoles de couture destinées aux filles de familles pauvres, généralement

**Commentaire [HJ1]:** Renseignements tirés de HEIMBERG Charles, *L'oeuvre des travailleurs eux-mêmes? Valeurs et espoirs dans le mouvement ouvrier genevois au tournant du siècle (1885-1914)*, Slatkine, Genève, 1996.

**Commentaire [HJ2]:**

<sup>54</sup> Cf. DÉTRAZ Christine (sous la responsabilité de), *C'était pas tous les jours dimanche, vie quotidienne du monde ouvrier, Genève, 1890-1950*, Musée d'ethnographie de Genève, 1992, tableau p. 160.

surveillées par un “ Comité de dames inspectrices ”. Ces dernières avaient pour objectif de donner aux jeunes filles, par le biais du patient travail à l’aiguille, le goût de l’ordre et de la propreté, ainsi qu’une moralité fondée sur la modestie et l’humilité qui convenaient à leur sexe et à leur condition sociale.<sup>56</sup> Vers 1930, à Genève, la grande majorité des 20’000 ouvrières (4 ouvrières pour 10 ouvriers) ont comme seul bagage leur habileté manuelle exercée lors de travaux scolaires de couture. Le travail ouvrier des femmes est, sauf de rares exceptions, non qualifié, parcellisé, monotone, malsain et très mal payé : en 1930, le salaire horaire moyen d’une ouvrière en Suisse est de 76 centimes, celui d’un ouvrier non qualifié de fr. 1,16, celui d’un ouvrier qualifié de fr. 1,49 et celui du contremaître de fr. 1,67. Le seul salaire d’une ouvrière ne suffit pas pour vivre. Heures supplémentaires, extras le soir dans des cafés, nettoyages, couture ou même prostitution occasionnelle s’avèrent indispensables. Dans le monde ouvrier, l’idéal est que la femme puisse rester à la maison à s’occuper des enfants et du ménage. Cet idéal a même tendance à devenir une norme : dès que le budget familial le permet, les ouvrières sont nombreuses à cesser leur activité salariée peu après le mariage.<sup>57</sup>

La 1<sup>e</sup> loi fédérale sur le travail de 1877 limite la semaine de travail à 65 heures, y compris le samedi. Elle est modifiée en 1914 : 59 heures sur 6 jours. La grève générale de 1918 obtient la semaine de 48 heures, difficile à concrétiser, qui restera valable pendant plusieurs décennies. En 1964, la durée du travail est fixée à 46 heures et en 1975 à 45 heures, ce qui est encore officiellement le cas aujourd’hui. Ce n’est qu’en 1946, après des années de luttes, que les congés de Noël et Pâques sont payés. En 1935, en pleine crise, les luttes permettent d’obtenir 3 jours de vacances payés par an selon les domaines et les patrons. C’est en 1944 que la convention collective nationale reconnaît le droit d’une semaine de vacances après une année de service, 1,5 semaine après 5 ans et 2 semaines après 10 ans. En 1947, le Grand conseil vote un projet de loi qui accorde un droit de 2 semaines de vacances payées à la totalité du canton de Genève ; la loi fédérale ne suivra qu’en 1964, soit 17 ans après Genève et 28 ans après la France.<sup>58</sup> L’assurance-accidents professionnelle est obligatoire et payée par l’employeur à partir de 1918 (l’assurance-maladie ne sera obligatoire qu’en 1995 !) et l’AVS entre en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 1948.

### **L’école supérieure de jeunes filles (ESJF)**

Parallèlement à la formation manuelle, on se préoccupe de l’éducation intellectuelle des jeunes filles. On doit la création de l’“ L’Ecole supérieure de jeunes filles ” à la victoire des radicaux sur les conservateurs en 1846. Une première mention d’une école secondaire des jeunes

---

<sup>55</sup> HEIMBERG Charles, *L’œuvre des travailleurs eux-mêmes? Valeurs et espoirs dans le mouvement ouvrier genevois au tournant du siècle (1885-1914)*, Slatkine, Genève, 1996.

<sup>56</sup> Cf. KÄPPELI Anne-Marie (sous la direction de), *Le guide des femmes disparues, Forgotten women of Geneva*, Ed. Metropolis, Genève, 1993, p. 81-87.

<sup>57</sup> Cf. DÉTRAZ Christine, *C’était pas tous les jours dimanche*, p. 58-59.

filles remonte au 4 avril 1836, dans une loi sur les Collèges de Genève et de Carouge. La Constitution du 7 juin 1842 jette les bases de la démocratie représentative à Genève et dote la Ville d'une autonomie municipale.

Cette école n'était cependant destinée qu'aux jeunes filles des classes riches. En effet, pour ces hommes, fussent-ils radicaux éclairés, les femmes restaient en premier lieu des éducatrices. Voici un extrait du projet que défend le 29 mai 1847 devant le Grand Conseil Antoine-Louis Pons, conseiller d'Etat : “ *Que doit se proposer un enseignement secondaire adressé à des jeunes filles ? Evidemment de préparer à la famille, à la société des femmes exemptes de préjugés, des mères capables de surveiller, avec suite et intelligence, l'instruction de leurs propres enfants, des épouses qui puissent au besoin remplacer leur mari au comptoir ou au magasin.* ” Leur éducation morale et l'apprentissage de leurs devoirs domestiques étaient par conséquent essentiels.

Rappelons qu'au XIX<sup>e</sup> siècle, le modèle bourgeois de la famille, avec ses rôles sexuels spécifiques dans les sphères publique et privée se répandit peu à peu dans les autres couches sociales au point d'apparaître finalement comme un modèle universel, comme forme normale et naturel de la famille.<sup>59</sup> Pourtant, cette école effraie. “ *Ne risque-t-on pas de distraire les jeunes filles de leur vocation naturelle et de leurs devoirs domestiques ?* ” demande un député. Pour finir, l'ESJF est décrétée à titre d'essai pour 1847-1848, une année avant la promulgation de la loi sur l'instruction publique du 25 octobre 1848, œuvre majeure des radicaux. Le consensus qui permet la création de l'Ecole s'explique par le fait que l'institution ne présente pratiquement aucune innovation et qu'elle ne connaît aucune finalité propre, sinon celle d'éduquer des mères et des épouses. Enfin, l'accent est mis sur la nécessité de former des femmes instruites “ mais pas des femmes savantes ”, une obsession récurrente qui survivra pendant un siècle au moins.<sup>60</sup> En effet, depuis Molière, la “ femme savante ” devient cette figure honnie dont on conjure le danger par le ridicule, alors que la sympathie de Molière va à la position moyenne, qui préconise une science limitée pour les femmes, représentée par Henriette, la sœur de la féministe Armande. Or cette position moyenne a un prix : le devoir de la femme, c'est “ une abdication systématique de ses instincts et de son intelligence ”, en vue d'une “ soumission absolue à l'homme ”.<sup>61</sup> D'ailleurs, le péril de la femme savante paraît maîtrisé puisque la couture occupe 8 heures dans chaque degré à

---

<sup>58</sup> Cf. DÉTRAZ Christine, *C'était pas tous les jours dimanche*, p. 72-73.

<sup>59</sup> Cf. JOBIN Claire, *La discrimination sexuelle*, Ed. d'En Bas, Lausanne, 1995, p. 35.

<sup>60</sup> Ce n'est pas pour rien que la brochure publiée à l'occasion du 150<sup>e</sup> anniversaire de la création de l'Ecole supérieure de jeunes filles de Genève s'intitule *Ecole des femmes ou femmes savantes ?* (SCHWED Philippe, Collège Voltaire, Editions Passé Présent, Genève, 1997). Sur l'histoire de l'éducation des filles à Genève, voir également CHAPONNIERE Martine, *Devenir ou redevenir femme, l'éducation des femmes et les mouvements féministes en Suisse, du début du siècle à nos jours*, cent ans de féminisme suisse vu à travers le prisme de l'éducation des femmes (bibliographie), Société d'histoire et d'archéologie de Genève, 1992.

<sup>61</sup> BENICHO P., *Morales du Grand Siècle*, Gallimard, Paris, 1948, p. 173, cité par MOSCONI Nicole, “ La femme savante... ”, in *Revue française de pédagogie*, octobre, novembre, décembre 1990.

la création en 1847-48 !<sup>62</sup> Comme le dit Nicole Mosconi : “ *Le modèle de la femme qui préside à la création de l’enseignement secondaire féminin reste un modèle traditionnel qui limite la destination de la femme à ses rôles d’épouse et de mère et lui prescrit la subordination à l’homme au sein de la famille.* ”<sup>63</sup>

Quand l’Ecole supérieure de jeunes filles s’ouvrit à l’emplacement de l’actuel Collège Voltaire, avec 156 élèves, elle comprenait trois années d’études entièrement payées par les écolières. L’enseignement est confié à des hommes uniquement, qui donnent le français, l’arithmétique, l’histoire, la géographie, l’écriture, le dessin, la musique, les sciences naturelles et la physique. A quoi s’ajoutent, c’est une nouveauté, des cours facultatifs : gymnastique, allemand, anglais et italien. Pour veiller à la discipline et aux bonnes manières des élèves, l’Ecole crée des maîtresses d’études. La loi sur l’instruction publique de 1848 portera à quatre les années d’études “ *avec, selon les besoins, une ou deux années d’études facultatives supérieures* ” (article 46). Pendant 25 ans, les structures de l’ESJF resteront les mêmes mais en 1872, la loi fait passer à 6 les années d’études de l’Ecole (article 100) et en 1877, elle crée une division supérieure de 2 années d’études. Ainsi se constitue une sorte de “ petite Académie ” qui comprend des enseignements nouveaux : éducation et pédagogie, notions élémentaires de droit, philosophie, psychologie, histoire des arts, littératures étrangères. Mais c’est la loi sur l’instruction publique du 5 juin 1886 qui établit pour la première fois la distinction entre division inférieure (4 ans) et division supérieure (3 ans). Celle-ci est formée de deux sections : littéraire et pédagogique. On voit ainsi se dessiner une perspective plus professionnelle de l’école. Cet aspect utilitaire est enfin complété par la loi du 1<sup>er</sup> juin 1898 : l’ESJF se compose de deux divisions, inférieure (3 ans) et supérieure (4 ans) et aux deux sections existantes s’ajoute une section commerciale (3 ans). Ces sections vont perdurer jusqu’à la veille de la Seconde guerre mondiale. Le nombre d’années d’études ne sera modifié qu’en 1925 par la suppression de la 7<sup>e</sup> et ramené à 6 ans jusqu’en 1969. La section commerciale sera détachée de l’Ecole en 1926 pour rallier l’Ecole supérieure de commerce.

En 1878, l’école comptait 1069 élèves. Le diplôme obtenu donnait aux jeunes femmes la possibilité de gagner leur vie par un travail intellectuel. Mais la voie des études supérieures leur était encore fermée. La lutte pour l’admission à l’Université sera très longue. Il faudra attendre 50 ans pour que l’article 140 de la loi sur l’instruction publique de 1872, qui place les deux sexes à égalité pour l’entrée à l’Académie, soit vraiment appliqué.

Les conditions d’entrée sont identiques pour les garçons et les filles, mais seules des étrangères peuvent y accéder, puisque l’école secondaire genevoise pour les filles ne délivre pas de

---

<sup>62</sup> 24 heures sur 3 ans, contre 10 au français, 8 à l’histoire, 4 à la géographie, 3 à la calligraphie, 6 au dessin et au chant, cf. *Ecole des femmes ou femmes savantes ?*, Collège Voltaire, Editions Passé Présent, Genève, 1997, p. 134.

<sup>63</sup> MOSCONI Nicole, *La mixité dans l’enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, PUF, “ Pédagogie d’aujourd’hui ”, 1989, p. 29-30.

maturité. L'entrée des Genevoises dans leur université ne sera possible qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et ce n'est que le 4 octobre 1900 que la Haute Ecole décerne pour la première fois à une étudiante genevoise le diplôme de docteur en médecine. Il s'agit de Marguerite Champendal, fille de pasteur, qui s'est ensuite dévouée aux enfants des milieux défavorisés, a écrit un Manuel des mères et fondé l'école d'infirmières du " Bon secours " <sup>64</sup>.

Le premier obstacle réside dans l'exigence du latin pour être admis dans la plupart des facultés. Or cet enseignement est absent des programmes de l'ESJF. En 1898, on évoque la possibilité d'une voie de raccordement et, en 1900, une loi crée un tel système entre la division supérieure de l'Ecole et l'Université. Très vite cependant, ce raccordement se révèle impraticable, en particulier face aux exigences de la nouvelle formation des médecins. En 1909, un pont est établi qui permet, après 3 ans, de passer en 2<sup>e</sup> de l'une des sections du Collège et d'y obtenir une maturité. Mais c'est poser le terrible problème de la mixité <sup>65</sup>. C'est pourquoi, dès 1920, le DIP envisage la création d'une section gymnasiale <sup>66</sup> à l'ESJF. Il reste à convaincre le Grand Conseil. Le 17 juin 1922, une toute petite majorité permet la naissance d'une section latine. La première maturité latine sera délivrée en juillet 1925 et en 1928, une section moderne est créée. Mais la citadelle universitaire résistera jusqu'au bout : les jeunes filles n'auront jamais de maturité classique et devront attendre... 1963 pour la maturité scientifique. La dernière réforme de structure que l'Ecole connaîtra avant sa disparition date de 1936. Il s'agit de remplacer les sections littéraire et pédagogique qu'on estime inadaptées, voire inutiles, la seconde surtout depuis la création, en 1927, des Etudes pédagogiques primaires. Certains enseignants de l'Ecole souhaitent la création de sections latin, grec qui donneraient à l'ESJF une orientation plus gymnasiale. Mais la direction et la très grande majorité des maîtresses d'études s'y opposent. Finalement, la solution sera la naissance d'une section de culture générale et d'éducation féminine, mettant l'accent sur le rôle de la femme dans la famille et la société. " La femme, c'est la maison " dit, citant Michelet, Samuel Gaillard, directeur de l'ESJF, dans son discours de promotion du 7 juillet 1936. <sup>67</sup>

### **L'Ecole ménagère**

A la fin du siècle dernier, presque 20'000 femmes travaillaient, ce qui représentait 38% de la population active. Plus de 6000 d'entre elles trouvaient un emploi comme domestique et presque autant dans le secteur de l'habillement (ouvrières couturières, lingères, modistes, brodeuses, repasseuses, blanchisseuses). Environ 3000 étaient actives dans le commerce.

---

<sup>64</sup> Cf. K ÄPPELI Anne-Marie, *Le guide des femmes disparues*, p. 175-177.

<sup>65</sup> A propos de cette question complexe, cf. MOSCONI Nicole, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, notamment la 1<sup>e</sup> partie, "Préliminaires socio-historiques" p. 19-36.

<sup>66</sup> La voie dite " gymnasiale " conduit à la maturité, équivalent suisse du baccalauréat.

<sup>67</sup> Cf. *En attendant le prince charmant*, p. 125-134.

Dans ce contexte, la création de l'Ecole ménagère en 1897 ne suscita aucune opposition parlementaire, contrairement à celle de l'Ecole supérieure de jeunes filles, cinquante ans plus tôt. Peu d'hommes politiques s'opposaient à l'évolution économique et à la nécessité du travail féminin. Ce qui était important à leurs yeux, c'était la sauvegarde de la famille, menacée par l'extension du travail féminin. L'Ecole ménagère ne répondait pas à une demande de formation professionnelle à proprement parler (qui était un des objectifs de l'Ecole supérieure des jeunes filles) mais était érigée comme gardienne du rôle traditionnel des femmes. Les mères qui travaillaient n'avaient plus la disponibilité pour transmettre les savoir-faire traditionnels, l'Etat se sentait le devoir de prendre le relais pour pallier les défaillances de la classe ouvrière. Cependant, l'Ecole ménagère préparait également les filles à la tâche de domestique. En 1792, 33% des ménages avaient une servante et 15% en avaient deux. Elles étaient près de 3000, soit le quart des femmes adultes et plus de la moitié de celles qui travaillaient. Un siècle plus tard, elles étaient 10'000 et constituaient le tiers de toutes les salariées. Lingère, lessiveuse, repasseuse, femme de chambre, cuisinière ou gouvernante, tel a été le destin de nombreuses jeunes filles jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle. En effet, les maîtrises, créées au XVI<sup>e</sup> siècle seulement, avec l'arrivée des réfugiés français à Genève, ont d'abord été accessibles tant aux étrangers qu'aux femmes. Elle se fermèrent progressivement. L'interdiction d'accéder à la maîtrise, et plus généralement de travailler dans certains domaines, a cantonné les femmes dans les travaux les plus pénibles, les plus dangereux et les moins bien payés. On peut résumer ainsi le Règlement sur l'état des horlogers de 1785 : " Réserver aux hommes toutes les tâches élevées, bien rétribuées et abandonner les travaux secondaires aux femmes. "»<sup>68</sup>.

En deux ans, les élèves de l'Ecole ménagère s'initiaient à la coupe et à la confection de vêtements, à l'entretien du linge, au blanchissage et au repassage, à la broderie et à la cuisine, toutes choses " utiles " qui n'avaient pas figuré dans le plan d'étude de l'Ecole secondaire. On insistait sur les valeurs d'ordre, d'humilité, d'économie et de soumission. Il faut dire que pour les trois quarts des filles, même douées d'aptitudes réelles, une formation secondaire était exclue à cause de leur origine sociale. L'Ecole supérieure de jeunes filles était en effet réservée aux filles des familles riches.

Pour la majorité des filles, la discrimination du sexe se greffait donc sur celui de leur condition sociale. Chaque fois que des hommes politiques se penchèrent sur la question de l'instruction des filles, ils le firent toujours, quelle que soit leur opinion et leur époque, avec l'arrière-pensée que la vraie place des femmes est à la maison, même si les femmes qui durent gagner leur vie en dehors de la famille furent toujours nombreuses<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> Cf. *En attendant le prince charmant*, p. 73-74.

<sup>69</sup> Cf. *Le Guide des femmes disparues*, p. 79-97.

## **L'Ecole supérieure de commerce (ESC)**

L'enseignement purement commercial s'était développé dans les grandes métropoles vouées au commerce. Des écoles de commerce se créèrent à Lisbonne en 1759, à Paris en 1767, à Hambourg en 1768, à Vienne en 1770 ; en Allemagne, elles s'étaient déjà multipliées. En Suisse, les centres textiles de Zurich et de Saint-Gall seront les premiers à fonder des écoles de commerce. A Genève, il faut attendre 1888.<sup>70</sup>

Avec la loi de 1872 sur l'instruction publique, le Collège comprend une section industrielle et commerciale. Une école industrielle et commerciale dispense des cours du soir aux apprentis " dont on veut avec raison utiliser les soirées d'hiver pour compléter autant que possible leur instruction ". Le Gymnase enfin comporte une section commerciale qui, en deux ans, dispense une instruction commerciale théorique pour que le jeune homme " s'habitue à considérer le commerce, les affaires, à un point de vue élevé ”.

L'argument clé d'un rapport circonstancié publié en 1884 sous les auspices de l'Association industrielle et commerciale genevoise est que le commerce est devenu une science comme une autre. Il faut donc donner aux jeunes gens les connaissances générales que réclame l'exercice de toute profession commerciale, et créer une Ecole supérieure de commerce, le qualificatif étant alors appliqué en France et en Belgique aux établissements similaires. Mais la loi de 1886 qui crée des écoles professionnelles ne mentionne pas celle de commerce. Le projet est finalement arrêté au Conseil municipal le 8 mai 1888 et l'école ouvre ses portes à la première volée de 60 élèves le 18 septembre 1888, à la rue du Soleil-Levant. Les locaux sont inconfortables, obscurs, froids, mal pratiques. En ce qui concerne le programme, on veut donner, à côté des branches commerciales, le français, une langue vivante, une culture générale de base, dont une heure de littérature par semaine pendant une année, pour survoler la littérature du XVII<sup>e</sup> siècle à nos jours par le truchement de morceaux choisis.

En 1901, l'école s'installe dans un nouveau bâtiment, rue Général-Dufour. Cette année-là, elle est fréquentée par 155 élèves, soit 31 de plus que l'année précédente. Le leitmotiv des discours directoriaux de cette époque est que l'orthographe laisse toujours à désirer. Dès 1903, les diplômés des écoles de commerce pourront être immatriculés comme des étudiants réguliers à la Faculté de droit et de sciences politique de l'Université de Zurich, et embrasser la carrière diplomatique et consulaire.

En 1908, après 20 ans, l'école a totalisé 1627 élèves, délivré 353 diplômes. La différence vient de ce que beaucoup d'élèves quittent l'école en cours de route pour occuper un emploi. L'école se fait connaître en Suisse et à l'étranger.

---

<sup>70</sup> Ces renseignements et ceux qui vont suivre sont tirés d'une part du livre *100<sup>e</sup> Ecole supérieure de commerce, 1888-1988*, Ed. Slatkine, Genève, 1988, édité pour le Centième de l'Ecole, d'autre part des archives de l'ESC de Saint-Jean, enfin de ma propre expérience (ESC fréquentée de 1959 à 1963).

En 1915-1916 est créée la 4<sup>e</sup> année de Maturité. Les détenteurs de diplôme n'ont accès qu'à l'Institut des hautes études commerciales. L'ouverture à l'Université d'une Faculté des sciences économiques oblige l'ESC à créer une classe de maturité qui donne à ses élèves un passeport pour les études universitaires.

En 1917, l'Ecole de commerce passe de la Ville à l'Etat et délivre les premières maturités. Sur 5 candidats, 4 l'obtiennent. En outre, on ouvre des cours professionnels pour les apprentis : 224 commencent cette formation. La nouvelle école est intégrée dans un groupement dit de l'Enseignement professionnel, constitué de 5 établissements :

- a) l'Ecole secondaire des garçons
- b) l'Ecole d'administration
- c) l'Ecole professionnelle et ménagère de Genève
- d) l'Ecole ménagère et professionnelle de Carouge
- e) l'Ecole supérieure de commerce.

L'organisation interne ne change pas : 3 années d'études, 1 classe de maturité, 1 classe spéciale d'une année, des cours préparatoires, un cours de vacances. A cause de la guerre de 1914-1918, le nombre des élèves étrangers diminue. Mais l'école de la rue Général-Dufour se trouvera bientôt trop petite.

### **Du côté des filles**

Il existait à l'Ecole supérieure de jeunes filles une section commerciale de 3 ans, créée en 1898. En 1919, une jeune fille sortie de la section commerciale est admise en 4<sup>e</sup> année, malgré les difficultés de raccordement, et elle obtient sa maturité. Le 19 juin 1926, une modification de la loi sur l'instruction publique prévoit une section de jeunes filles à l'Ecole de commerce, en remplacement de la section commerciale de l'ESJF, ainsi qu'une division d'apprentissage de durée réduite pour les jeunes gens (ancienne classe spéciale de l'ESC) et les jeunes filles (ancienne Section commerciale de l'Ecole professionnelle et ménagère). L'ESC comprend alors 23 classes : 13 de jeunes gens, à Général-Dufour et à la Prairie, et 10 de jeunes filles, à la rue Voltaire, en tout 482 élèves. Les filles reçoivent un enseignement à peu près similaire à celui des jeunes gens, si l'on excepte les mathématiques ; en 3<sup>e</sup> année, on a prévu un cours complémentaire qui facilite le raccordement en 4<sup>e</sup> année : racines carrées, théorème de Pythagore, notamment. Les filles rejoignent donc les garçons 28 ans après la création de l'école, mais n'ont pas, d'entrée de jeu, le droit à la maturité, tandis que les garçons reçoivent un enseignement de 3 heures hebdomadaires de math pendant 3 ans.

En juin 1940, il faut remplacer les maîtres mobilisés. Pour la première fois, une femme, Mlle Waelti, professeur d'allemand, est chargée d'enseigner dans les classes d'apprentis. L'essai ayant réussi, d'autres dames feront la même expérience. Les élèves se mobilisent aussi : les filles

tricotent pour les soldats, les garçons s'engagent dans les gardes locales et l'entraide à la campagne.

La question du manque de place est récurrente. En 1950, l'école doit louer un deux-pièces-cuisine sous les combles de l'Union chrétienne et construire un pavillon de bois dans le préau de Sécheron. En 1955, une classe dite " Rapide B " est créée en parallèle avec la " Rapide A ", celle-ci mettant l'accent sur la comptabilité, celle-là sur la dactylographie et le français. Cette formation d'une année est uniquement destinée aux filles, dans les baraquements de l'école de Sécheron. Il s'agissait, comme lors de la crise horlogère de 1843, d'adapter les offres d'emploi à la demande et de former rapidement du personnel (féminin), cette fois en période de surchauffe.<sup>71</sup> Cette section " rapide " a duré une dizaine d'années.

Les élèves de 3<sup>e</sup> année plein temps passaient une matinée à l'école de la rue Général-Dufour<sup>72</sup> pour 2 heures de bureautique, associées à 2 heures d'enseignement général. Et celles qui avaient suivi le cours facultatif de mathématiques pouvaient rejoindre leurs camarades garçons en 4<sup>e</sup> année.

Dès 1938, le directeur de l'époque, M. Hochstaetter, souhaitait un bâtiment spacieux et adapté à la pédagogie d'une école de commerce. Les pourparlers en vue de la construction d'une nouvelle école ont commencé en 1953 et les travaux en été 1960. A la rentrée 1963, les filles quittent Sécheron et son annexe du quai Wilson pour s'installer dans les étages inférieurs d'un bâtiment en voie d'achèvement, c'est-à-dire au milieu d'une cacophonie assourdissante. Et en 1964, les garçons abandonnent le vénérable bâtiment de Général-Dufour. Ainsi, les garçons et les filles sont pour la première fois réunis sous le même toit. Du coup, les filles vont bénéficier d'un voyage d'études jusque-là réservé aux garçons. Il faut harmoniser les programmes, les règlements et la dotation horaire. En sténographie, on demande aux filles la performance de 120 mots/minutes, mais 100 mots/minutes pour les garçons. Les filles n'ont pas de cours de mathématiques à leur horaire. Le discours du directeur d'alors, Louis Châtelain, mentionne cette nécessaire harmonisation sans la moindre réflexion sur l'injustice de la condition antérieure des filles. Mais les classes ne sont toujours pas mixtes, à l'exception de celles de maturité. La situation géographique des classes dénote une hiérarchie : les apprentis occupent les salles du sous-sol et de l'entresol, les filles sont dans l'aile, côté rue des Délices, et les garçons du côté du Salève dans les étages supérieurs. Les effectifs ont doublé en 10 ans et sont de 500 élèves à plein temps et 1500 apprentis, soit 104 classes et 90 enseignants.

---

<sup>71</sup> Cela prouve que le travail des femmes a toujours été considéré comme un palliatif et non comme un droit.

<sup>72</sup> Elles devaient demander une clé au secrétariat pour aller aux toilettes qui leur étaient réservées !

On abandonne de plus en plus l'utilisation en classe de manuels trop statiques pour recourir aux photocopiés remaniables selon les besoins. L'école devient mixte dès la 1<sup>ère</sup> année en 1970, et le sera totalement 2 ans plus tard.

Vu le nombre croissant d'élèves, on rouvre des annexes : Sécheron pour les apprentis en 1972, l'ancienne Ecole d'horticulture de Châtelaine en 1974. L'ESC de Malagnou est inaugurée en 1977 à la rue Le Corbusier, celle de Châtelaine en 1983, dans des locaux qu'elle partage à la rue Edmond-Vaucher avec l'Ecole de culture générale, jusqu'à la création de la nouvelle école André Chavanne, en 1993 à l'avenue de Trembley. Les deux premières occupent encore quelques annexes. Des formations spécifiques sont ouvertes, comme celle de programmeur-analyste, dès 1983.

En 1988, l'ESC comptait 550 enseignant-e-s dont 276 hommes et 274 femmes, soit une quasi-équité ; 2277 élèves à plein temps, dont 1001 garçons et 1276 filles, et 2600 apprentis, dont 969 garçons et 1631 filles. On constate donc que dans les deux ordres, les filles sont plus nombreuses que les garçons.

### **Vers l'égalité des chances par le Cycle d'orientation**

Le problème majeur des années 1950 à la naissance du Cycle d'orientation (1962) est celui de l'accroissement considérable du nombre d'élèves. Il faut recourir à des bâtiments de fortune. En juin 1968, le conseil d'Etat décide de donner le nom de Collège de Genève à l'ensemble des établissements du secondaire supérieur et l'ESJF devient le Collège Voltaire qui, dès le 3 septembre 1969, connaîtra la mixité dans ses 5 sections : classique, latine, moderne, scientifique et culture générale ; celle-ci se maintiendra jusqu'en 1975. La réforme de 1969, qui découle de l'instauration du Cycle d'orientation, dont toutes les sections sont mixtes, est effectivement un progrès fondamental, pour les filles surtout. D'autres innovations en découlent : la création d'une section artistique en 1970, l'instauration de l'étude indépendante en 1972, l'inauguration d'un centre de documentation le 23 novembre 1973, etc.<sup>73</sup>

L'école genevoise n'a donc été égalitaire que lors de la création du Cycle d'orientation, en 1962. La gratuité de l'enseignement secondaire postobligatoire date de la même époque. Les cours d'économie familiale, d'alimentation, de couture ainsi que de travaux manuels ont été destinés aux deux sexes à partir de 1979 seulement (primaire et CO) et leur enseignement mixte généralisé en 1983 : en 7<sup>e</sup> du CO, toutes les filles et tous les garçons reçoivent des cours en textiles, alimentation et travaux manuels.

---

<sup>73</sup> Cf. *En attendant le prince charmant*, p. 134-135.

## Témoignages de pionnières

Le témoignage d'Eliane Lavarino (qui fut longtemps journaliste à la radio suisse romande), rédigé en 1958 à l'occasion des célébrations du quatrième centenaire du Collège, nous renseigne sur les difficultés rencontrées par les jeunes pionnières qui allaient étudier du côté de Calvin, avec les garçons, une vingtaine d'années plus tôt. *“ Marie-Thérèse, notre aînée d'un an, avait ouvert la voie et avait eu la partie la plus dure à jouer. Dépaysée par un enseignement assez différent de celui de la rue Voltaire, elle avait dû, en outre, découvrir seule les us et coutumes du Collège. ”* Notamment les changements de salle, d'où *“ certaines attentes vaines devant la mauvaise porte. (...) Pour nous autres qui, dès les premières années de l'Ecole secondaire, nous étions trouvées unies, à quatre, par la commune volonté d'entrer un jour en classique, (...) les débuts furent moins amers. ”* Après quelques sorties, *“ on jugea qu'il n'y avait plus de raison que les garçons ne profitent pas quelque peu, avant les heures de grec et de latin, des versions que les filles avaient sagement préparées à la maison. On trouva, enfin, qu'à 17 ans, il était plus simple de se tutoyer – à l'exception de quatre garçons qui s'y refusèrent toujours. (...) En arrivant de Voltaire à Théodore-de-Bèze, nous avons eu l'impression de recevoir un grand souffle de vent du large. Nous sortions d'une école bien close, où le travail était réglé jusqu'en ses moindres détails, où la compétition entre élèves jouait un rôle important, où l'on éprouvait un sentiment de crainte envers certains professeurs, et nous nous trouvions tout à coup invitées à voir les choses de plus haut, libres d'aller et venir, de sortir aux récréations, de travailler ou de ne pas travailler, face à des camarades qui se livraient à de savants calculs pour obtenir tout juste leurs moyennes. ”*<sup>74</sup>

On retrouve ici ce que disait Simone de Beauvoir de son expérience : *“ Papa disait volontiers : “ Simone a un cerveau d'homme. Simone est un homme. ” Pourtant, on me traitait en fille. Jacques et ses camarades lisaient les vrais livres, ils étaient au courant des vrais problèmes ; ils vivaient à ciel ouvert : on me confinait dans une nursery. Je ne me désespérais pas. (...) Mais je m'impatientsais de ce retard qu'on m'imposait. Quand il m'arrivait de passer devant le collège Stanislas, mon cœur se serrait ; j'évoquais le mystère qui se célébrait derrière ces murs : une classe de garçons, et je me sentais en exil. Ils avaient pour professeurs des hommes brillants d'intelligence qui leur livraient la connaissance dans son intacte splendeur. Mes vieilles institutrices ne me la communiquaient qu'expurgée, affadie, défraîchie. On me nourrissait d'ersatz et on me retenait en cage. ”*<sup>75</sup>

Elle nous renseigne également sur les mentalités de l'époque (nous sommes au milieu des années 1920). *“ Dans mon milieu, on trouvait alors incongru qu'une jeune fille fit des études poussées ; prendre un métier, c'était déchoir. Il va de soi que mon père était vigoureusement anti-féministe (...) il estimait que la place de la femme est au foyer et dans les salons. (...) Il aurait pu*

<sup>74</sup> Cf. *En attendant le prince charmant*, p.138-141.

<sup>75</sup> BEAUVOIR Simone de, *Les mémoires d'une jeune fille rangée*, Gallimard, Paris, 1958, p. 123.

*s'accommoder d'une fille exceptionnelle à condition qu'elle évitât soigneusement d'être insolite : je n'y réussis pas. (...) Mes amies jouaient avec aisance leur rôle mondain ; elles paraissaient au " jour " de leur mère, servaient le thé, souriaient, disaient aimablement des riens ; moi je souriais mal, je ne savais pas faire du charme, de l'esprit ni même des concessions. Mes parents me citaient en exemple des jeunes filles " remarquablement intelligentes " et qui cependant brillaient dans les salons. Je m'en irritais car je savais que leur cas n'avait rien de commun avec le mien : elles travaillaient en amateurs tandis que j'avais passé professionnelle. Je préparais cette année les certificats de littérature, de latin, de mathématiques générales, et j'apprenais le grec ; j'avais établi moi-même ce programme, la difficulté m'amusait ; mais précisément, pour m'imposer de gaieté de cœur un pareil effort. Il fallait que l'étude ne représentât pas un à-côté de ma vie mais ma vie même (...)*<sup>76</sup>

On voit que l'idéologie de la femme destinée aux tâches de la maison existait partout.

### **Les discriminations subies dans mon propre parcours**

Personnellement, j'ai encore subi un certain nombre de discriminations. Je dus suivre une 7<sup>e</sup> primaire, alors que les garçons entraient au collège après la 6<sup>e</sup>. Quand je fréquentais l'Ecole supérieure de jeunes filles, il n'existait ni la section classique (comprenant le grec) ni la section scientifique pour les filles. Certaines rattrapaient une année de grec pour rejoindre le Collège Calvin, d'autres aussi ont terminé en scientifique avec les garçons. Ayant échoué en latin au degré 10 (sur 13), j'entrai à l'Ecole de commerce, non mixte. Les élèves étaient répartis dans deux bâtiments distincts : les filles à Sécheron, les garçons à la rue Général-Dufour. Le programme des garçons comportait trois heures de mathématique, qui n'était pas enseignée aux filles ; elles se voyaient dotées d'un supplément d'heures de dactylographie. On trouve dans ces faits la vision des femmes qui sous-tend tous les discours sur l'éducation des filles. Celles qui souhaitaient rejoindre l'année de maturité devaient suivre un cours facultatif de math de deux heures par semaine, situées en 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> heure le soir ou entre 8 et 10 heures le jeudi matin, alors jour de congé. Nous étions une trentaine à commencer et une poignée à terminer. J'ai obtenu ma maturité commerciale en 1963. Dans l'esprit des dirigeants, le diplôme que les filles obtenaient après 3 ans devait leur suffire pour devenir de bonnes secrétaires puis de bonnes épouses. D'ailleurs, la classe " rapide ", qui dispensait une formation de sténo-dactylo en une année, n'était destinée qu'aux filles.

J'ai retrouvé les palmarès des années que j'y ai suivies, de 1959 à 1963. En 1959-60, l'Ecole comprenait 8 classes de 1<sup>e</sup> : 4 de garçons (dont 15 obtinrent un certificat) et 4 de filles (dont 30 obtinrent un certificat) ; en 1960-61, 6 classes de 2<sup>e</sup> : 3 classes de garçons (15 certificats) et 3 de filles (17 certificats) ; en 1961-62, 4 classes de 3<sup>e</sup> : 2 de garçons, dont 27 obtinrent le diplôme, et 2

---

<sup>76</sup> *Les mémoires d'une jeune fille rangée*, p. 175-178.

de filles, dont 24 obtinrent le diplôme. En 1962-63, il reste 2 classes de 4<sup>e</sup>, mixtes, de 31 garçons et 9 filles au départ, dont 24 garçons et 7 filles obtiennent la maturité.

Années scolaires	Garçons	Filles
1959 - 1960	4 classes, 15 certificats	4 classes, 30 certificats
1960 - 1961	3 classes, 15 certificats	3 classes, 17 certificats
1961 - 1962	2 classes, 27 diplômes	2 classes, 24 diplômes
1962 – 1963, 2 classes mixtes	24 maturités	7 maturités

Ce qu'il y a d'intéressant, c'est que la quasi-totalité des garçons passent du diplôme à la maturité, alors que les filles, à cause de la mathématique facultative pour elles, sont moins du tiers. Elles représentent 22% des mûrant-e-s. En 1967, après " l'harmonisation des programmes ", l'ESC de Saint-Jean délivre 105 diplômes (40 garçons et 65 filles) et 36 maturités (20 garçons, 16 filles). L'année d'après, 49 des 105 diplômés obtiendront une maturité, 30 garçons et 19 filles. Les ¾ des garçons continuent leurs études, alors que moins de 1/3 des filles le font. Les chances de faire une maturité sont enfin égales, mais il y a toujours nettement plus de filles que de garçons qui se contentent du diplôme, se conformant, en cela, aux stéréotypes véhiculés depuis plus d'un siècle par la société et les manuels scolaires. En plus du " curriculum réel ", elles ont donc assimilé le " curriculum caché ".

### **Le droit de vote des femmes**

On ne peut pas parler de pouvoir, de responsabilités publiques, de répartition des rôles, d'éducation ni d'égalité sans aborder la question du droit de vote. La politique fut longtemps le domaine réservé des hommes. Les femmes n'ont obtenu le droit de vote qu'au XX<sup>e</sup> siècle, à part l'Etat américain du Wyoming : 1869 et de la Nouvelle-Zélande : 1893. Les adversaires du droit de vote des femmes prétextaient notamment leur manque d'éducation et leur soumission aux représentants de l'Eglise. Rappelons quelques dates : la Finlande l'accorda en 1906, l'Irlande, l'Autriche, la Pologne, la Russie, l'Allemagne en 1918, les Etats-Unis en 1920, le Royaume-Uni en 1928, l'Afrique du Sud en 1930, l'Espagne et le Portugal en 1931, la France et la Bulgarie en 1944, l'Italie, le Japon, l'Albanie, la Hongrie, l'Indonésie en 1945, la Belgique et Israël en 1948, la Grèce en 1952, la Suisse en 1971 et le Liechtenstein en 1984.

Mais la loi salique française<sup>77</sup> paraît s'être insidieusement généralisée dans le monde : à part dans les pays nordiques, où les femmes représentent entre 34 et 40% de leur parlement, les femmes sont sous-représentées dans tous les pays du monde<sup>78</sup> et l'on voit aujourd'hui encore peu de femmes chefs d'Etat exerçant réellement le pouvoir.

<sup>77</sup> Monument de la législation franque, qui est surtout un code civil et pénal. Une disposition de ce corps de lois, excluant les femmes du droit de succession à la terre, fut invoquée au XIV<sup>e</sup> siècle pour évincer les femmes de la succession à la couronne de France (Définition du *Petit Larousse*).

<sup>78</sup> Au 1.1.1997 : 6,54% en France, 9,5% au Royaume-Uni (ces deux pays ont doublé ce pourcentage lors des élections qui ont donné le pouvoir à la gauche), 21% en Suisse, 12% en Belgique, 26,2% en

## Analyse de quelques manuels scolaires

### Méthode de travail

Licenciée en lettres en 1970, j'ai eu comme maîtres, notamment, Jean Rousset et Jean Starobinski. Ils font partie de "la critique formaliste", qui s'attache surtout à la "forme" d'une œuvre. "Il semble pourtant que tout le monde admette aujourd'hui qu'on ne peut dissocier la forme et le sens, désormais reconnus contemporains et consubstantiels." écrit Jean Rousset dans *Les chemins actuels de la critique*<sup>79</sup>. A l'époque, l'université de Genève était également traversée par divers courants, hérités du développement des sciences du langage et qui penchaient vers le structuralisme.

Pendant, je fais mienne la réflexion de Claude Calame, professeur de langue et littérature grecques à l'Université de Lausanne : "Le texte n'est plus ni un système clos sur lui-même, ni une suite d'énoncés qui ne fait qu'en susciter d'autres, mais il est le résultat d'un acte de langage qui engage aussi bien celui qui l'accomplit, avec ses motivations psychologiques et sociales, que son interprète, interpellé au sein de sa propre communauté de croyance. En particulier sous l'influence de la pensée marxiste dont il convient de ne point gommer l'héritage, ce sont les différentes sciences sociales qui sont convoquées dans l'appréhension des manifestations textuelles de l'activité langagière ; tant il est vrai qu'en sciences humaines, l'ampleur des implications des phénomènes envisagés impose une démarche interdisciplinaire, aussi délicate à assumer qu'elle est par ailleurs la garante d'une herméneutique compréhensive.

*L'analyse de discours comme science humaine. Elle se révèle être un outil précieux notamment pour saisir les enjeux des transformations auxquelles on entend soumettre le développement et l'exercice des savoirs universitaires. Mais son caractère critique la rend surtout indispensable dans les activités mêmes ressortissant aux sciences humaines, qu'il s'agisse des domaines sociaux et culturels qui sont les leurs ou que l'enquête porte sur les enjeux épistémologiques, souvent implicites.*"<sup>80</sup>

C'est donc dans une perspective interdisciplinaire que j'analyserai les manuels scolaires, avec une attention particulière à la langue comme reflet de ce que véhicule la société à un moment donné. Pour moi, le contenu des phrases et des textes est aussi important que les buts généralement

---

Allemagne, 11,1% en Italie, 24,6% en Espagne, 13% au Portugal, 6,3% en Grèce, 12,1% en Albanie, 2,4% en Turquie, 11,7% aux USA, 18% au Canada, 10,2% en Russie, 21% en Chine, 4,6% au Japon. Source : affiche publiée par l'Union interparlementaire 1995, ISBN 92/9142/025-5, imprimé par SRO-KUNDIG, Genève, Suisse, 1997.

<sup>79</sup> POULET Georges (dirigé par), *Les chemins actuels de la critique*, Centre culturel de Cerisy, 10/18, 1968, p. 69.

exprimés dans la préface des manuels scolaires, et d'autant plus révélateurs de l'inconscient collectif et des représentations sociales qu'il fait partie du non-dit et probablement du non-vu.

Cette littérature spécialisée qu'est la littérature pour enfant se constitue véritablement au XIX<sup>e</sup> siècle. Elle serait la conjugaison de deux genres : le conte populaire et l'écrit pédagogique. Nombreuses sont les écrivaines du XIX<sup>e</sup> à s'y illustrer, par exemple Delphine Gay de Girardin (1804-1855) : *Contes d'une vieille fille à ses neveux* ou Sophie de Ségur (1799-1874), la plus lue et la plus vendue au XIX<sup>e</sup> et au XX<sup>e</sup> siècle, malheureusement absente des manuels scolaires.<sup>81</sup>

J'ai choisi les manuels utilisés à Genève parce que j'y ai fréquenté l'école depuis les petites classes jusqu'à l'université (en faculté des lettres) puis enseigné. D'autre part, j'ai suivi l'évolution de l'enseignement à travers mon fils, né en 1971. J'ai commencé à enseigner en 1968, d'abord au Cycle d'orientation, l'allemand et le français, puis à l'Ecole supérieure de commerce, dès 1974. A partir de 1986, j'ai abandonné l'enseignement de l'allemand, découragée par le manque d'intérêt des élèves.

Je vais m'attacher principalement à l'enseignement du français langue maternelle et à l'allemand, première langue étrangère obligatoire. On peut cependant envisager que la situation et l'évolution des manuels utilisés à Genève seraient semblables dans les autres cantons suisses, ainsi que dans les autres pays, notamment européens.

Si l'on veut avoir une vision de la fréquence des occurrences masculines et féminines, il est nécessaire de les compter, ce que j'ai fait de manière artisanale, en établissant des colonnes (hommes, garçons, femmes, filles) dans lesquelles je reportais les personnages qui apparaissent dans les textes. Il est cependant probable, malgré les comptages et recomptages, que quelques erreurs de 1-2 unités subsistent, mais les proportions entre les hommes et les femmes, les filles et les garçons restent valables.

L'hypothèse de départ est que les manuels scolaires restituent une image stéréotypée et inégalitaire des rôles des filles et des garçons, des femmes et des hommes, et que cet état de fait a une incidence sur les comportements familiaux et sociaux ainsi que sur le choix des métiers. Ce qui m'importe ici, c'est d'analyser des manuels anciens, plus récents et qui viennent de paraître, puis de les comparer pour voir s'il y a eu un changement dans les représentations des rôles, c'est-à-dire une prise de conscience sur l'importance des contenus véhiculés, voire des modifications de contenu.

---

<sup>80</sup> CALAME Claude, "Analyse de discours : l'histoire et le présent", in *Campus*, magazine de l'Université de Genève, juillet - septembre 1997.

<sup>81</sup> Cf. CRABBE Brigitte et autres, *Les femmes dans les livres scolaires*, p. 168.

Je désire également vérifier si l'idéologie qui a sous-tendu les débats sur l'éducation des femmes et la mise en application des écoles destinées aux filles (les filles ne doivent pas devenir des savantes, mais être suffisamment scolarisées pour pouvoir aider leur mari et accompagner leurs enfants) se reflète dans les manuels scolaires de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup>, et si elle persiste ou non dans les manuels les plus récents.

Lors de l'analyse, je procède de la manière suivante :

- 1) Je commence par relever le nombre et pourcentage des femmes auteures par rapport à l'ensemble des textes.
- 2) Dans les livres de lecture, je tiens compte des thèmes, j'analyse le contenu des textes et des illustrations, afin de déterminer la proportion de ceux qui sont consacrés à des garçons et des hommes, à des filles et des femmes. Puis j'observe quels rôles on leur fait jouer, le caractère et leurs attitudes qu'on leur attribue, etc. Je me suis inspirée de la grille d'analyse qui figure dans le guide *Pour une éducation épiciène*<sup>82</sup>.
- 3) Dans les tableaux de conjugaison, je m'intéresse aux pronoms, notamment ceux de la 3<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel, pour voir comment elle est présentée du point de vue du genre.
- 4) En ce qui concerne les livres de grammaire, je m'attache surtout à la fonction du sujet de la 3<sup>e</sup> personne du singulier et du pluriel quand il s'agit d'humains. La notion de sujet est en effet particulièrement intéressante, parce qu'au-delà de l'analyse linguistique, elle pose, au niveau philosophique, la question fondamentale de l'identité : Qui suis-je ? Ai-je une pensée personnelle ? Suis-je reconnu-e dans mon intégralité et ma particularité ?

Cette question est cruciale, car la femme est rarement considérée comme un sujet, non seulement dans les manuels scolaires en général, grammaticaux en particulier, mais aussi dans la littérature, le cinéma, la peinture, dans la publicité, dans le monde du travail, dans la politique, et même dans son incontestable et incontesté rôle de mère. En effet, la femme est généralement vue à travers le regard de l'homme, et représente davantage les projections et fantasmes masculins que le ressenti, les pulsions et la sensibilité des femmes. Dans la publicité, le corps des femmes est trop souvent utilisé comme un objet destiné à vendre un produit et propage ainsi une image dégradante des femmes. Leur travail, jusqu'à présent, a été considéré comme une force au service de la société (en temps de guerre, quand on a besoin de main-d'œuvre féminine ou de crise, quand on renvoie les femmes à la maison) mais pas comme un droit ni comme une possibilité d'épanouissement personnel. En politique également, les femmes n'ont été considérées comme des citoyennes à part entière que très récemment, et les partis ont tendance à utiliser les femmes pour leur image de marque plutôt que de leur reconnaître une place de droit. Enfin, la montée des Etats Providence, à partir du XIX<sup>e</sup> siècle, les mesures qu'ils tentent de prendre contre la dénatalité, ou celles que prennent aujourd'hui des pays surpeuplés comme l'Inde ou la Chine, de même que les actuelles

prises de position papales sur la contraception et l'avortement, prouvent que le rôle de la mère est toujours utilisé par les Etats dans le but d'équilibrer leur économie, et par la religion dans celui de maintenir les femmes dans des rôles déterminés. Les femmes sont donc considérées comme des ventres à la disposition des Etats ou de la morale religieuse, presque jamais comme des sujets que l'enfantement pourrait épanouir.

### **Livres de lecture destinés à la 2<sup>e</sup> primaire (7-8 ans)**

Les livres de lecture *Hirondelles* et *Papillons* ont remplacé, dit la préface de juillet 1935, les *Scènes enfantines* de Mlle Suzanne Domp martin, ancienne inspectrice des écoles enfantines, dont la première édition datait de 1890<sup>82</sup>. Il m'a paru intéressant d'analyser ce livre-là, qui reçut la Médaille d'argent aux expositions nationales suisses à Genève en 1896 et à Berne en 1914.

*Scènes enfantines*, Susanne Domp martin, illustrées par B. Bodmer, professeur à l'Ecole des Beaux-Arts, ouvrage adopté par le Département de l'instruction publique, B. & I. Soullier, Genève, 1890 (qui fut de nombreuses fois réédité).

Première constatation : les différences apparues entre 1890 et la 10<sup>e</sup> édition de 1921 dans l'extrait du programme des écoles primaires : l'enseignement de la langue maternelle est passé de 9 heures par semaine à 15 heures pour les garçons et 14 heures pour les filles. Les filles n'avaient donc pas droit à la même dotation horaire que les garçons.

Dans le même ordre d'idées, les écoles primaires prévoyaient un examen de géométrie pour les garçons, à la fin de la 6<sup>e</sup> année, et un examen d'économie domestique pour les filles. "Les céréales dans notre alimentation." (1896) ou, lors d'une autre session : "Quels sont les services qu'une jeune fille doit rendre dans l'intérieur de la maison pour contribuer au bonheur de la famille ?" (1899). Cette dernière question paraît particulièrement insidieuse à une lectrice d'aujourd'hui : seules les filles pouvaient donc, par leurs "services" contribuer au bonheur familial. En outre, on voit à quel point la société pesait sur l'avenir des écolières en le leur définissant comme femme au foyer, alors qu'on avait des exigences plus intellectuelles pour les garçons.

Les personnalités qui s'occupaient de l'instruction destinée aux filles voulaient avant tout qu'elles apprennent à tenir un ménage, aient des connaissances d'hygiène et puissent se consacrer à l'éducation des enfants. "Faire des femmes instruites, mais pas savantes" affirmait un chef du DIP à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. On disait aussi : "La femme, c'est la maison."<sup>84</sup>

---

<sup>82</sup> MOREAU Thérèse, *Pour une éducation épiciène*, Réalités sociales, Lausanne, 1994, p. 283.

<sup>83</sup> B. et I. Soullier, imprimeurs-éditeurs.

<sup>84</sup> Cf. l'exposition "En attendant le prince charmant", l'éducation des jeunes filles à Genève 1740-1970, Musée d'ethnographie de Genève, 20 octobre 1997 - 18 avril 1998, et l'ouvrage publié à cette occasion.

Dans *Scènes enfantines* effectivement, aucune mère n'exerce une activité professionnelle, et les seuls métiers féminins représentés sont domestique et fermière, alors qu'on trouve un certain nombre de métiers pour les hommes : instituteur, bohémien, batelier, fermier, faucheur, pêcheur, moissonneur, cocher, meunier, bûcheron, peintre, mécanicien, médecin.

Dans le tout premier texte " Une histoire ", Lisette, 5 ans, rassemble Bébé, son frère, et Coco, son ami, pour leur raconter une histoire qu'elle fait semblant de lire.

L'héroïne, ici, est bien une fille, mais elle ne sait pas lire. Ce thème, on le retrouve plus loin dans " Pourquoi Suzanne a su lire ", p. 19. Il est à relever que les garçons, eux, savent toujours lire, comme si cela allait de soi.

La lecture, le savoir sont donc présentés comme une donnée fondamentale de la destinée masculine, mais difficilement accessibles aux filles ou montrés comme une activité laborieuse ou annexe.

Dans l'ensemble du livre, les hommes apparaissent 16 fois (dont 4 pères), les femmes 29 (dont 16 mères), les garçons 43 fois et les filles 26. Il y a donc quatre fois plus de mères que de pères, ce qui s'explique notamment par le vécu des gens : les horaires de travail de l'époque, le temps que les hommes passaient au café et le partage des rôles.

Les mamans préparent et donnent à manger, s'occupent de leurs enfants, les embrassent, racontent des histoires, sont fières de leur fils (jamais de leur fille), font la lessive, le ménage, cousent. Deux sont malades. Le père ne l'est jamais.

Les papas embrassent leurs enfants, font une excursion avec leur famille, défendent le pays, imposent une discipline, expliquent.

Les mères sont donc confinées dans leur rôle nourricier et ménager, alors que les pères sont dotés de rôles distincts : les loisirs, la défense armée du pays, enfin c'est à eux qu'appartiennent le savoir et la norme.

Les garçons sont presque 2 fois plus présents que les filles et là encore, les rôles divergent : les filles sont sages, gentilles, obéissantes, soumises, font attention à ne pas froisser leur robe, aident maman au ménage ou à la cuisine, jouent avec leurs poupées, tricotent, soignent des oiseaux, des blessés ou leur mère malade, rêvent de mettre de jolies robes. Elles sont parfois représentées de façon négative (paresseuse, grosse) ; leurs activités les préparent à devenir des mères, elles n'envisagent aucun métier.

Les garçons vont à l'école et au collège, étudient, commandent, parfois jusqu'à la tyrannie (Suzanne, p. 13-14) ; ils sont créatifs, curieux, courageux, généreux, serviables, ils font un herbier, dessinent, réfléchissent, ils ont le sens du devoir (" Retour du Salève ", p. 75-76), ils s'intéressent à tout : à la géographie, aux machines, à différents métiers (moissonneur, pêcheur), ils veulent devenir peintre, mécanicien, médecin.

On constate que les filles sont centrées sur la maison, tandis que les garçons sont tournés vers l'extérieur et que, dès le plus jeune âge, ils pensent à leur futur métier, qui va du travail de la terre à des métiers qui exigent des études.

Un texte caractéristique des rôles que la société prévoyait pour les filles est " A propos d'un rayon de soleil ", p. 108-110. Blanche parle à sa mère d'une histoire qu'elle aime particulièrement. Il s'ensuit un véritable catalogue des qualités qu'on attend de la fillette : elle doit être " utile " dans la maison, donc s'habiller seule, faire sa toilette, soigner les choses dont elle se sert, porter à la cuisine sa tasse et celle de Bébé, prendre soin de son petit frère, s'amuser avec lui afin que maman puisse faire le ménage, ramasser les papiers qui traînent, apporter la pelle et l'époussoir, chercher des œufs dans le poulailler, enfiler une aiguille, porter la chaise de grand-mère devant la maison, lui tenir son écheveau, ramasser son peloton, chercher ses lunettes...

Dans tout le livre, un seul garçon est sollicité pour aider sa mère : il doit tenir l'écheveau (" Un général obéissant "), alors que 6 filles sont sollicitées pour des tâches diverses.

Ajoutons que les relations entre le père et ses enfants n'apparaissent que 2 fois : le père embrasse " Bébé ", dans " Le sucre ", p. 7 et se promène avec son fils dans " Les orties ", p. 116-118. La scène est classique : le père recommande à Pierre de ne pas aller trop près du ruisseau, l'enfant tombe, le père le tire de ce mauvais pas, ce qui donne lieu à un échange plein de complicité sur les orties. Mais on ne trouve aucune relation explicite entre un père et sa fille.

La mère est en relation 6 fois avec son fils et 6 fois avec sa fille, mais le type de la relation est différent : elle " attend le retour de son fils avec impatience ", dans " Dimanche ! " (p. 33-34) qui est allé à l'église pour la première fois - la mère étant restée à la maison pour préparer le dîner. "Elle " se réjouit " que son fils Jean aime dessiner (" Trois amis ", p. 49-50) ; elle embrasse son fils pour sa bonne action (il a aidé une vieille dame à porter son panier " dans la rue du Perron ", p. 55-56) ; dans " Les foins " (p. 77-78), Charlot cueille des fleurs pour sa mère ; dans " La guerre ", Edmond dit à son frère que s'il y a la guerre, il sera " le gardien, le défenseur de maman, de toute la famille " Une seule fois, elle sollicite son aide.

" Pourquoi Suzanne a su lire " : maman se désole, chaque jour est une nouvelle corvée : apprendre à lire à sa fille. Puis elle se fait complice de la voisine, qui lui offre un beau livre, afin de l'encourager. La mère de " Gentille Anna ! ", p. 23-24, lui donne une série d'ordres : aller chez le boucher, à l'épicerie, à la cave... puis l'embrasse avant que sa fille ne parte pour l'école. Dans " La vapeur " (p. 73-74), la mère demande à sa fille Germaine d'aller surveiller la soupe pendant qu'elle finit une couture. C'est d'ailleurs l'occasion, pour la fillette, de réfléchir à la force de la vapeur. " La moisson " montre Marianne qui soigne sa mère malade. Je ne reviens pas sur " A propos d'un rayon de soleil ". Enfin " Les trésors de Marguerite " (p. 111-112) permettent à la mère d'offrir une boîte à sa fille afin qu'elle puisse ranger les objets hétéroclites qu'elle garde dans sa poche.

**En résumé :** La mère encourage son fils, en est fière et reçoit, en retour, protection et offrandes. Mais elle “ se désolé ” que sa fille peine à lire ; elle lui demande de l’aider et quand elle offre quelque chose, c’est dans le but d’un meilleur rangement. Elle n’éprouve aucune fierté pour la fille, aucune “ impatience ” pour connaître ses réactions. Le garçon est actif, encouragé vers les études et le choix d’un métier, tandis que les activités de la fille sont toutes orientées vers le service, le ménage, le repas, les soins, tout ce qui constituera son futur rôle de mère. C’est surtout la fille qui reçoit des ordres ; dans tout le livre, le garçon n’en reçoit qu’une seule fois. Le père est celui qui exerce une profession, fixe des normes à la famille

Les illustrations confirment l’univers maternel, ainsi que la prédominance des garçons : on y rencontre 4 hommes et 9 femmes, dont 5 sont mères et 1 grand-mère ; 28 garçons et 18 filles mais 20 garçons sont actifs contre 6 filles, soit 4 fois moins. Nous retrouvons là un des stéréotypes les plus constants des manuels scolaires.

Les scènes décrites se passent à Genève ou dans les environs. Le monde est sans conflit, à part l’allusion à la guerre, sans drames ni chômage. Les parents sont aimants et les enfants obéissants. Il n’y a pas de transgression et quand elle pourrait avoir lieu, comme dans “ Le nid ” (p. 71-72), où Jean découvre un nid, mais les cris des oiseaux l’émeuvent et il les laisse en paix.

Peut-être est-ce le fait qu’une femme a écrit ces textes destinés à des enfants. Mais l’absence de transgression est un dénominateur commun des manuels scolaires en général.

Abordons maintenant l’analyse des deux premiers livres de lecture qui ont remplacé les *Scènes enfantines* en 1935.

En 2e primaire, les élèves recevaient leur “ premier livre de lecture ”, après avoir acquis les rudiments de la lecture en 1<sup>ère</sup> primaire. Dans les années 50, on faisait encore redoubler les élèves qui ne savaient pas lire à la fin de la 1e P, ce qui ne les aidait pas, comme en témoignent les enquêtes menées par la suite

Celui que j’ai reçu en 2e primaire en 1950, qui datait de 1935, s’appelait *Hirondelles* et la couverture représentait un garçon qui ouvre les bras en direction d’un groupe d’hirondelles.

***Hirondelles*** : lectures, premier livre, premier degré, DIP, Genève, 1935 (80 p.)

Principaux ouvrages auxquels des textes ont été empruntés :

DOMPMARTIN Suzanne, *Scènes enfantines*, Sonor, Genève (Soullier)

CONE BRYANT, *Comment raconter des histoires à des enfants*, Nathan, Paris

PEROCHON E. *Les yeux clairs - Au point du jour - Contes des mille et un matin*, Delgrave, Paris

DUBUS H., *En suivant les sentiers fleuris*, Nathan, Paris

IMPRIMERIE A L’ECOLE, *La Gerbe* (Textes d’enfants, 8 en tout)

DELARUE-MARDRES L. *Poèmes mignons*, Gedlage

LEY Madeleine, *Petites voix*, Stock, Paris

SCHREIBER I.-G. *Mes petites fables*, Delagrave, Paris

Enfin de nombreux textes ont été écrits pour ce recueil par Mmes M. Grange, M. Passsello, Mlles Audemars et Lafendel, Mmes N. Mertens, C. Laravoire, MM. A. Atzenwiler, A., Rudhart et M. Jaquet.

Ces morceaux ont été choisis par une commission composée de Mlle Dumarest, ancienne inspectrice, Mme Bondallaz, inspectrice des écoles enfantines, Mlle Berney, Mme Grange, Mme Passello, directrices d'écoles, Mlles Audemars et Lafendel, directrices de la Maison des petits, Mmes Laravoire, Mertens, Moret, Mlles Em. Margairaz, Seidel, institutrices, M. Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire.

Ce n'est pas parce que la commission qui choisit les textes est composée d'une majorité de femmes que le contenu du livre sera forcément moins sexiste qu'un autre, encore faut-il qu'elles soient conscientes du problème. En outre, ce travail date de 1935, époque où les questions d'égalité ne se posaient même pas puisqu'il s'agissait avant tout de former de futures épouses et mères, et où le droit de vote des Suissesses était encore une lointaine nébuleuse.

Ce premier livre du premier degré commence, à la p. 7, par un texte intitulé " Un nouveau livre " :

*" Petits amis, voici un nouveau livre. L'année dernière, vous avez appris à lire. Les petits dessins noirs que vous avez vus dans votre premier livre, c'étaient des lettres. Ces lettres formaient des mots et des phrases. Ces mots et ces phrases racontaient des histoires. Est-ce que vous les aimez ? Votre nouveau livre vous en racontera beaucoup. "*

Il s'adresse directement aux élèves, futurs lecteurs, le vocatif " Petits amis ", accordé au masculin pluriel, est censé inclure les garçons et les filles. Mais le dessin situé au-dessus du texte représente un garçon à plat ventre. Le message transmis inconsciemment dit que la lecture, c'est-à-dire l'étude, c'est-à-dire la connaissance, concerne d'abord les garçons. On voit donc que malgré l'introduction de l'enseignement laïque, gratuit et obligatoire pour tous depuis 1874<sup>85</sup>, la norme reste le masculin, c'est-à-dire le repère par rapport auquel il différencie le groupe des femmes ou des filles, posant implicitement la hiérarchie de l'absolu au relatif.<sup>86</sup> Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si ce premier livre porte le nom d'un oiseau, dont nous avons abordé la symbolique virile dans l'introduction, ni si le dessin qui présente la lecture aux enfants est celui d'un garçon en train de lire.

Bien sûr, ce n'est pas volontaire. Les auteurs et autrices n'ont pas délibérément choisi son nom ni le dessin de la première page. Cette remarque est valable pour tous les manuels analysés ici, comme pour l'ensemble des manuels, dictionnaires, anthologies, etc. Il n'y a pas, chez les responsables de l'éducation, les auteurs de manuels, les enseignant-e-s, de volonté discriminatoire. Mais ce qui va être démontré à travers un certain nombre d'exemples significatifs, c'est que l'inconscient joue ici un rôle important, reproduit les schémas et les stéréotypes des sociétés des siècles précédents, qui séparaient le monde en sphère privée et sphère publique, réservant la

---

<sup>85</sup> La nouvelle Constitution de 1874 rend l'école obligatoire et gratuite (art. 27.2).

première aux femmes et la seconde aux hommes. L'instruction et la formation étaient d'abord destinées à ceux qui allaient travailler et gérer les affaires publiques, donc les hommes ; les femmes, destinées à s'occuper de leur foyer, n'avaient besoin ni de l'une ni de l'autre et leur travail a toujours été considéré comme secondaire, même quand elles étaient célibataires, veuves ou divorcées et qu'elles devaient gagner leur vie et celle de leurs enfants. Ces conceptions ont perduré longtemps - ils perdurent encore - et les manuels scolaires reproduisent à l'infini la norme du masculin aux dépens du féminin.

A la p. 9 figure une comptine "*Je suis un petit garçon / Haut comme la table...*", illustrée par un dessin : un garçon tire un camion et veut goûter à un pot de confiture. La fille n'apparaît pour la première fois qu'à la page 10 : Marion a quatorze poupées et la comptine dit : "*Ma poupée dort auprès de moi.*" La fille est donc représentée dans son futur rôle de mère (comme à la p. 18, où elle se penche sur le berceau de son petit frère) et l'illustration la montre en train de dormir (p. 11).

Si l'on compare la première apparition du garçon et celle de la fille, on constate donc que le garçon est actif : il essaie d'attraper un pot de confiture, alors que la fille est passive : elle dort !

A la page 15, "*Madeleine entre à l'école*". Cette fois-ci, c'est bien une fillette qu'on montre lors de son premier jour d'école. Sur l'illustration, deux écolières jouent à la corde à sauter, pendant que la maîtresse, sur le perron, accueille Madeleine, sa maman restant en retrait. C'est un univers féminin.

On pourrait dire que ce texte compense l'illustration de la page 7, d'autant que c'est le premier qui met en scène des enfants à l'école. Cependant, aucun sentiment de Madeleine n'est exprimé.

A la page 19, "*Tifernand se lève*". C. Vildrac décrit le réveil : Tifernand enfile sa culotte, cire ses souliers, fait sa toilette, avale une assiettée de soupe ou un bol de café au lait, prend sa gibecière, son béret et son capuchon, embrasse sa maman - son papa est déjà au travail - et se rend à l'école en tenant Rirette par la main. L'illustration représente Tifernand en pyjama, bâillant, sa culotte à la main.

Ce qu'il faut relever, c'est que la description minutieuse des gestes qu'un enfant fait au réveil est celle d'un garçon. La fille, Rirette, n'apparaît qu'à la fin. Son réveil est passé sous silence. La norme, ici, est de nouveau le masculin et le lever devient celui du garçon.

C'est un des exemples qui me venaient à l'esprit quand je parlais de cette norme. Avant de retrouver les livres, je revoyais le dessin, mais avais oublié le prénom. Bien sûr, à l'époque, en tant qu'écolière, je ne remarquais pas la prééminence du garçon. Mais elle m'avait suffisamment marquée pour que je visualise des exemples précis quand, adulte, je suis devenue sensible au problème du sexisme des manuels scolaires, au début des années 70.

---

<sup>86</sup> Cf. MOSCONI Nicole, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, p. 24.

La norme du masculin, nous la retrouvons à différentes occasions. “ La dent ”, p. 22-23 : c’est un garçon, Paul, qui perd une dent de lait. A la p. 29, “ La question inutile ”, c’est Jean qui va acheter du pain ; à la p. 34, “ Les cigognes ”, Pierre qui court à travers prés et aperçoit les cigognes. A l’école, à part l’arrivée de la petite Madeleine, il s’agit essentiellement de garçons : “ L’ami de Vuille ”, p. 38-39, “ Dans la poche d’un pantalon ” et “ L’armoire de Dany ” p. 45-48. C’est à René qu’on va acheter des souliers neufs (p. 40-41), même si Marion en reçoit quand elle est malade (p. 13). Avant Noël, ce sont François et son frère qui rêvent “ devant une vitrine ”, p. 59-60 ; plus loin, p. 64-65, le grand frère qui joue au mécano. Enfin, c’est René que maman soigne quand il est malade (“ La médecine ” p. 63-64).

Si 2 textes parlent de filles et de garçons (“ Le vieux parapluie ” p. 17 et “ Le bonhomme de neige ” p. 55), 13 sont consacrés à un ou plusieurs garçons (18 en tout) contre 5 textes à une ou plusieurs filles (6 en tout). Il y a donc trois fois plus de garçons que de filles représentés dans le livre, dans un nombre double de textes.

Sur les 5 textes consacrés aux filles, 2 représentent Marion avec ses 14 poupées (“ Une grande famille ” p. 10), puis malade (“ Les souliers bleus ” p. 13). Les 3 autres font exception à la norme du masculin ainsi qu’au stéréotype féminin : “ La lettre de Mariette ”, p. 14, dit que Louise a donné un grand coup de poing à Simone, ce qui l’a fait saigner du nez ; “ Madeleine entre à l’école ”, p. 15, et “ La coquille vide ” p. 44 : Josette interroge maman à propos des escargots. En outre, il est intéressant de constater que la fille n’est pour ainsi dire plus présente à partir de la page 18, exception faite de la p. 44, soit au quart du livre, alors que le garçon reste bien présent jusqu’à la page 65.

Ce premier livre présente très peu de métiers. Du côté des hommes : gendarme, vannier, fermier, bûcheron, instituteur ; du côté des femmes : institutrice, vendeuse. Il y a plus de métiers masculins, mais leur petit nombre est peu significatif.

Le père est peu présent, il est simplement nommé “ le papa d’Andrée ”, p. 17, ou déjà parti au travail, comme dans “ Tifernand se lève ” p. 19. Dans “ Les souliers neufs ” p. 40-41, il ne fait qu’un commentaire. En revanche, la mère est très présente, elle figure dans 11 textes sur 37 qui mettent en scène des humains. Elle accompagne Madeleine à l’école, dialogue avec son fils au sujet de sa dent de lait ou avec Josette à propos d’escargots, accompagne René qui a besoin de souliers neufs, soigne son fils René quand il est malade. En outre, c’est elle qui prépare à manger et qui nettoie.

Si l’on observe les relations entre les parents et leurs enfants, on voit qu’il y a une seule relation père - fils (“ *son père lui a dit que les souliers blancs, c’était pour les filles* ”, p. 41), 5 relations mère - fils, affectives et de soin et 2 relations mère - fille, où la première pousse la deuxième vers la connaissance, ce qui est exceptionnel. Relevons également que, pour une fois, la mère a une attitude plutôt négative à l’égard de son aîné qui joue au mécano : elle fait la grimace

parce qu'il laisse toujours traîner quelque chose. Ce qui est sous-entendu, c'est qu'elle doit, elle, ranger ce que son fils oublie.

Rappelons que ce "premier livre" est destiné à des enfants de sept ans, encore très dépendants de leur mère. A l'époque, les pères étaient absents toute la journée : les horaires étaient lourds (50 heures par semaine) et en général, les mères de famille restaient à la maison, ce qui correspondait à l'idéal bourgeois et ouvrier de l'époque.

Dès le premier livre de lecture, c'est surtout le garçon qui est au centre, généralement actif et créatif, la fille est peu présente, souvent passive ou représentée dans son futur rôle de mère, avec ses poupées ou son petit frère. En classe, elle est absente ou en bordure. Quant à la femme, elle est essentiellement une mère dévouée aux siens, ou dans des métiers de service comme vendeuse. L'institutrice étant, ici, un substitut maternel qui accueille, protège ou raconte des histoires. La seule activité "sérieuse" qui apparaît à l'intérieur de la classe est une dictée, faite par un maître.

**En résumé :** Les hommes apparaissent 14 fois dont 1 père (le père est encore mentionné 2 fois, mais absent). Les femmes 17 fois dont 11 mères, les garçons 32 fois et les filles 21 fois.

Au niveau qualitatif, le garçon est décrit comme insupportable, mignon, grognon, méchant, pleurnichard, curieux, débrouillard, intelligent, ami des bêtes, gêné, content, collectionneur, rieur, actif, créatif, raisonnable, plein de projets, malade, courageux, bricoleur. La fille comme pleureuse, soigneuse, consolatrice, malade, courageuse, obéissante, paisible. L'éventail de ses possibilités est considérablement restreint par rapport à celui du garçon, qui a même droit à la transgression ; alors que la fille doit rester sage et raisonnable.

Les illustrations confirment les remarques précédentes : les hommes y figurent 3 fois, dans leur métier (paysan, instituteur, vendangeur), les femmes 3 fois (au marché, vendangeuses, et une vieille) ; les garçons 17 fois dont 13 sont actifs, les filles 12 fois, dont 3 seulement sont actives. Près d'un demi-siècle plus tard, on retrouve la même proportion que dans le livre de 1890 !

**Papillons, lectures, deuxième livre, Ecole primaire, 2<sup>e</sup> degré, DIP, 1935.**

On pourrait croire que le deuxième livre de lecture destiné à la même année d'école fait pendant au premier : sa couverture représente une fillette qui court après des papillons. Il faut malheureusement vite déchanter : le premier texte (p. 5) s'intitule " Ohé ! Pierrot ! " et s'adresse à un garçon qui n'aime pas se lever.

*" Ohé ! Pierrot ! Comme tu es paresseux ce matin ! / Qu'attends-tu pour te lever ? / Faut-il que tous les moineaux du toit viennent piailler sur le rebord de ta fenêtre ? / Faut-il que tous les coqs du village viennent chanter leur cocorico sous tes rideaux ? / Faut-il que tous les enfants de l'école viennent frapper à ta porte à grands coups de sabots ? / Faut-il que toutes les cloches du clocher sonnent pour faire lever Pierrot qui est encore couché ? / Ohé ! Pierrot ! M'entends-tu, paresseux ? / - Mais oui, mais oui, je sors du lit. / - Allons, tant mieux. " (D'après H. Dubus)*

La norme est donc à nouveau le masculin. Le premier texte est consacré à un garçon, où l'on retrouve, d'ailleurs, une référence aux oiseaux (" tous les moineaux du toit "), qui semblent ici les complices de Pierrot. Puis vient la surenchère pour convaincre l'enfant : " tous les coqs du village ", le coq servant souvent, dans le langage populaire, à désigner " un homme qui séduit ou prétend séduire les femmes par son apparence avantageuse " <sup>87</sup>. Il y a ici, de manière allusive, la connotation du futur rôle de l'homme et, par conséquent, dans le non-dit et la passivité, celui de la femme. Après " tous les enfants de l'école ", le texte fait appel à " toutes les cloches du clocher " pour venir à bout de la paresse de Pierrot. Par quatre fois, on mobilise les forces du village, rien n'est assez fort ni assez beau pour réveiller Pierrot, métaphoriquement pour l'" éveiller " à la vie, à la culture que lui procure l'école. Ce qu'il y a de particulièrement intéressant, c'est l'usage du déterminant possessif : (le rebord de " ta " fenêtre, sous " tes " rideaux, viennent frapper à " ta " porte). Ces tournures donnent l'impression que Pierrot est chez lui, dans sa propre maison, impression renforcée par le fait qu'on ne sait pas exactement qui parle, même si l'on suppose que c'est sa mère : l'illustration montre une femme qui ouvre les volets, en face d'un arbre où volent trois oiseaux.

Je défie quiconque de trouver un texte tiré d'un manuel scolaire où l'on mobilise un village entier pour réveiller une fillette. Même si le garçon est traité de paresseux, c'est lui faire beaucoup d'honneur.

" Sur la neige ", d'après E. Pérochon, p. 7-8, est illustré par une fillette qui observe deux oiseaux par la fenêtre. C'est l'hiver, ils ont froid et faim.

*" Madeleine a pitié d'eux. Elle prend un balai et sort dans la cour. Elle balaye la neige au pied du tilleul et elle jette à terre des graines et des miettes de pain. Puis elle rentre et, de derrière la fenêtre, elle regarde les oiseaux. / En voilà quatre, cinq, six, toute une bande : des moineaux, deux mésanges, un rouge-gorge et un gros merle. "*

Ici, la fillette est représentée comme nourricière, métaphore de la mère dont le souci principal, dans les manuels scolaires, est de préparer et donner à manger.

La page 40 s'intitule " Deuxième livre Ile partie " et commence par " La petite grenouille " (d'après E. Pérochon). L'histoire débute bien :

*" Frédéric et Juliette ont accompagné les faucheurs dans la prairie. La prairie est bordée, d'un côté, par un ruisseau qui coule entre des saules. Le père de Frédéric et de Juliette leur recommande : " N'approchez pas du ruisseau, car vous pourriez tomber dans l'eau. "*

On se dit : " Bon, cette fois, le garçon et la fille sont à égalité, participent au même loisir et reçoivent la même recommandation paternelle. " Mais dès la ligne suivante, changement de point de vue :

*" Tout à coup, Frédéric entend :*

---

<sup>87</sup> Définition du *Petit Robert*.

- Coax ! Coax !... Kré-ké-ké ! Coax ! / Ce sont les grenouilles du ruisseau qui coassent au soleil.  
(...) Frédéric fait lui aussi :  
- Coax ! Coax ! Coax ! Puis il dit : “ Je vais essayer d’en attraper une ! ” Frédéric se dirige vers le ruisseau. Il se baisse et marche à pas de loup pour surprendre les grenouilles... ”

Il n’y en a plus que pour Frédéric, qui imite les grenouilles, les poursuit, leur parle, les observe, saute, tombe dans l’eau, appelle les faucheurs qui accourent et le tirent de l’eau.

“ - Comment donc as-tu fait pour tomber dans ce ruisseau ? demandent-ils.  
Il répond en sanglotant :  
- J’ai sauté... hi ! hi ! hi !... grenouille !  
- Eh bien ! lui dit son père, cours changer de vêtements, petite grenouille ! ”

Dès la septième ligne, Juliette disparaît d’un texte qui s’étend encore sur deux pages et demie. Elle ne suit même pas derrière, ou en ayant peur, comme souvent : elle se volatilise, purement et simplement, sans que personne ne s’en préoccupe, pas même le père qui donna ses recommandations. Une fois de plus, l’aventure, la découverte, l’imitation (ici des grenouilles et non plus des oiseaux), l’observation de la nature, l’apprentissage de la vie, le risque sont destinés au garçon. C’est donc bien le garçon le héros de l’histoire. Juliette n’est même pas un faire-valoir, elle ne sert que de prétexte.

“ Louisette ” (d’après S. Domp martin, p. 60-61) va se promener seule, sans maman ni sa grande soeur Céline, elle court après les papillons, s’éloigne et se perd. Elle a peur, appelle, se met à pleurer. Mais elle entend la voix de Moustache, le chien, qui la ramène à la maison en gambadant autour d’elle.

On peut comparer ce texte à celui des grenouilles. Dans l’un comme dans l’autre, un enfant est poussé par le désir de découvrir la nature et se laisse mener plus loin qu’il ne le voudrait par des animaux, là des grenouilles, ici des papillons. Dans les deux cas, l’enfant a peur et pleure, puis il est aidé, une fois par les faucheurs dont le père, une fois par le chien qui conduit Louisette dans les bras de sa mère.

Mais en y regardant de plus près, on observe un certain nombre de différences : la quête de Frédéric est décrite sur deux pages, alors que celle de Louisette tient en une demi-page. Louisette commence par cueillir des fleurs, activité calme et “ typiquement féminine ”, alors que Frédéric est tout de suite intéressé par les grenouilles. Les verbes qui décrivent leurs actions sont différents : Louisette “ veut attraper le joli papillon ”, la fille est donc associée à la joliesse, elle lui “ court après. Mais le papillon réussit toujours à s’échapper au moment où Louisette croit l’attraper. A la fin, le papillon s’élève dans l’air, si haut, si haut que Louisette ne peut plus le voir. ” Alors elle décide de rentrer à la maison. Quatre verbes suffisent à décrire la scène. Louisette court et essaie de l’attraper.

Frédéric entend les grenouilles, puis il se dit : “ Je vais essayer d’en attraper une ! ”. Il se dirige vers le ruisseau, il se baisse et marche à pas de loup pour les surprendre. Mais dès qu’il

approche du ruisseau, les grenouilles sautent dans l'eau. Alors Frédéric se cache et attend, puis il avance la tête et regarde. " *Je vais l'appeler ! se dit Frédéric.* " Il essaie d'imiter le coassement des grenouilles. Tout à coup, il aperçoit un museau vert, puis deux, trois, enfin toutes les grenouilles. Il en observe une, aux aguets. Puis il se dresse et se précipite pour en attraper une, mais elle saute, il saute lui aussi, plusieurs fois. Jusqu'à ce qu'il tombe dans l'eau. Ici, nous avons une vingtaine de verbes qui décrivent la scène, dont un grand nombre de verbes d'action. La confrontation dure, avec un certain suspense. On croit toujours que le garçon va gagner et saisir une grenouille, alors que le papillon échappe très vite à Louissette qui, résignée, s'en retourne. Le garçon ne se décourage pas, d'un bout à l'autre du récit, il reste vif, agile, dynamique.

On voit donc que même dans deux textes apparemment parallèles, le traitement du garçon est beaucoup plus positif que celui de la fille.

Regardons quelle est la répartition des personnages principaux dans les 3 manuels :

Pers. centraux	Hommes	Femmes	Garçons	Filles
<i>Scènes enfantines</i>	1	1	16	7
<i>Hirondelles</i>	2	0	20	7
<i>Papillons</i>	5	1	7	4

La différence, relativement peu importante entre les hommes et les femmes, sauf dans *Papillons*, se fait surtout sentir entre les garçons et les filles, particulièrement dans les 2 premiers. Elle est toujours en faveur des hommes, et surtout des garçons.

**En résumé :** Sur 31 textes mettant en scène des humains, 6 sont écrits par des femmes, 3 sont des contes. A part ces derniers, 7 placent un garçon au centre et 4 une fille, 7 un ou plusieurs hommes, 3 une femme (dont deux mères). Le père est nommé 3 fois, présent 2 fois ; la mère apparaît 8 fois. En tout, on trouve 24 hommes dont 3 pères, 22 femmes dont 12 mères, 19 garçons et 10 filles. Le père est fort et protecteur ; la mère s'occupe des enfants, nettoie, donne à manger, accueille. Dans ce deuxième tome, les métiers des hommes sont plus nombreux que dans le précédent : marmiteux, pâtissier, meunier, ramoneur, ouvrier, laitier, berger, pêcheur, faucheur, bohémien, pompier, gendarme, garçon de ferme, boucher ; tous font partie de la vie quotidienne, voire paysanne (5 sur 14). Ceux de la femme : bonne, institutrice, fermière. 14 métiers d'hommes contre 3 de femmes. Il est à relever que si quelques femmes exercent une profession indépendante, comme l'institutrice, la mère n'exerce jamais un métier à l'extérieur<sup>88</sup>. Comparons les métiers attribués aux hommes et aux femmes dans les 3 recueils :

<sup>88</sup> Ce que relève CRABBE Brigitte et autres dans *Les femmes dans les livres scolaires*, p. 50.

Métiers	Hommes	Femmes
<i>Scènes enfantines</i>	Batelier Bohémien Bûcheron Cocher Fauçheur Fermier Instituteur Mécanicien Médecin Meunier Moissonneur Pêcheur Peintre	Domestique Fermière
<i>Hirondelles</i>	Bûcheron Fermier Gendarme Instituteur Vannier	Institutrice Vendeuse
<i>Papillons</i>	Berger Bohémien Boucher Fauçheur Garçon de ferme Gendarme Laitier Marmiton Meunier Ouvrier Pâtissier Pêcheur Pompier	Bonne Fermière Institutrice

Ainsi donc, les femmes sont chaque fois reléguées dans 2-3 professions, dont l'une, institutrice, est une autre facette du rôle éducatif de la mère, et les autres de service. En 1974, une étude<sup>89</sup> concernant le livre de lecture pour les classes romandes de 3<sup>e</sup> primaire (8 à 9 ans) *Bonjour la vie*, paru en 1970, relevait que la femme est "mère" avant tout, indéfinissable en tant que personnalité, et que les trois professions féminines mentionnées sont boulangère, concierge, institutrice. 35 ans après *Hirondelles* et *Papillons*, rien n'avait changé...

Dans *Papillons*, la fille est obéissante ("Les dix petits ouvriers" p. 55), appliquée ("La moisson" p. 63) et se prépare à son futur rôle de mère en s'occupant de sa poupée, en nourrissant les oiseaux, p. 7, ou en aidant à cuire les œufs de Pâques, p. 36. Le garçon est paresseux, intéressé, appliqué, fort, vif, curieux. Et si Jean aide sa maman ("Le pot de fleurs" p. 53), Jeannot transgresse les interdits ("Le pot de confiture" p. 68) comme Frédéric ("La petite grenouille" p.

<sup>89</sup> BROCARD Danielle, PERROT Adrien, *L'image de la société vue à travers "bonjour la vie"*, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Neuchâtel, 1974.

40). Louissette, dans sa quête des papillons, n'a pas explicitement transgressé d'interdit, mais elle sait bien qu'elle ne doit pas s'éloigner de la maison. On retrouve la vision "enfants sages" du livre de lecture *Scènes enfantines* élaboré par Suzanne Domp martin, surtout en ce qui concerne les filles.

D'une manière générale, la vie est simple, villageoise, campagnarde. Contrairement au précédent, on ne trouve aucune allusion à la ville, dans ce livre qui, pourtant, était destiné aux élèves genevois.

Les illustrations montrent 12 hommes dont 1 père, 10 femmes dont 3 mères, 15 garçons dont 11 sont actifs et 7 filles dont 3 sont actives. La proportion est presque identique aux livres précédemment analysés, bien qu'un seul texte, "Les sept compagnons" (p. 15-16) contiennent à lui seul 7 garçons qui représentent les 7 jours de la semaine. Cette façon de voir est cependant caractéristique de la norme du masculin, omniprésente : les jours sont "nécessairement" des garçons. Surtout, semble-t-il, lorsqu'on manie des concepts abstraits, comme si l'abstraction était l'apanage du masculin.

On peut établir un tableau récapitulatif des occurrences et du partage des rôles dans ces 3 premiers livres de lecture :

Occurrences	Hommes	Femmes	Garçons	Filles
<i>Scènes enfantines</i>	16 (4 pères)	29 (16 mères)	43	26
Illustrations	4	9 (5 mères+1g-m)	28 (20 actifs)	18 (6 actives)
<i>Hirondelles</i>	14 (1 père)	17 (11 mères)	32	21
Illustrations	3 (métiers)	3 (0 mère)	17 (13 actifs)	12 (3 actives)
<i>Papillons</i>	24 (3 pères)	22 (12 mères)	19	10
Illustrations	12 (1 père)	10 (3 mères)	15 (11 actifs)	7 (3 actives)

Dans les 2 premiers, les femmes sont plus nombreuses que les hommes, notamment dans leur fonction maternelle : on s'adresse à des petits, mais dès le deuxième livre, les hommes prennent le dessus, même si les mères restent plus nombreuses que les pères. En revanche, dans tous les cas de figure, les garçons sont plus nombreux et plus actifs que les filles. Dès la petite enfance, le "curriculum caché" est donc à l'œuvre et va influencer l'identification et la personnalité des écoliers et des écolières.

Voici enfin un tableau concernant les relations entre les parents et les enfants :

Relations	Père-fils	Père-fille	Mère-fils	Mère-fille
<i>Scènes enfantines</i>	2	0	8	6
<i>Hirondelles</i>	1	0	6	3
<i>Papillons</i>	1	0	6	4

On constate donc que les relations avec le père sont nettement moins nombreuses qu'avec la mère, ce qui s'explique par l'absence du père pendant la journée, le rôle encore prédominant de la mère pour des enfants de 7 à 8 ans et le partage des rôles. Il est cependant symptomatique de relever que

dans aucun des 3 livres analysés, le père n'a de relation directe avec sa fille, et qu'entre la mère et son fils, les relations sont chaque fois plus nombreuses qu'avec la fille, jusqu'à deux fois plus pour *Hirondelles*.

Ainsi, dès les premières classes, les garçons et les filles apprennent, dans le " curriculum caché ", que les garçons ont plus d'importance que les filles non seulement pour ce qui touche au savoir, mais également pour leurs propres parents, ce qui ne sera pas sans incidence sur leur image de soi. Cela est si vrai que lorsque, dans une classe, on tente de traiter les garçons et les filles sur le même plan, les garçons ont l'impression d'être mis de côté.

Aujourd'hui à Genève, en 2<sup>e</sup> primaire, le manuel de lecture est moins utilisé : les maîtres et maîtresses constituent un " coin bibliothèque " avec un certain nombre de livres pour enfants, que les élèves peuvent lire en classe et/ou emprunter. La littérature enfantine a fait, ces dernières années, des progrès sensibles sur la question du sexisme et présente des rôles variés pour les filles et les garçons.

### **Livres de lecture destinés à la 6<sup>e</sup> primaire (11-12 ans)**

On pourrait penser qu'il s'agit de livres anciens, marqués par l'idéologie bourgeoise du XIX<sup>e</sup> siècle. C'est pourquoi il m'a paru intéressant de comparer deux livres de lecture concernant le même degré, en l'occurrence la 6<sup>e</sup> primaire. Ce degré était le dernier avant l'entrée au Collège pour les garçons, les filles faisant encore une 7<sup>e</sup> primaire avant l'Ecole supérieure de jeunes filles, ceci jusqu'à la création du Cycle d'orientation (1962). Ces deux livres sont séparés par cinquante ans, l'un étant de 1940 : *Fleurs coupées* et l'autre de 1988 : *Au fil des textes*. Comme ils s'adressent aux grand-e-s de l'école primaire - les élèves ont entre 11 et 12 ans -, ils prétendent leur offrir une représentation du monde. La préface de *Fleurs coupées* précise que le travail de la commission a duré trois ans et qu'elle a examiné près de 1200 extraits. Elle a prospecté méthodiquement la production contemporaine pour en tirer des fragments de réelle valeur littéraire ou d'un vif intérêt documentaire ou scientifique.

***Fleurs coupées*** : choix de textes littéraires pour le sixième degré de l'école primaire, (commission créée en 1937, présidée par M. A. Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire, composée de M. F. Ruchon, professeur, Mme M. Grange, directrice d'écoles, MM. L. Ludwig et E. Rast, directeurs d'école, F. Quiblier, secrétaire, Mmes A. Miffon, J. Rouiller-Long, Mlles G. Malet, M. Perrenoud, institutrices, MM. C.-E. Ducommun, A. Taban, F. Tissot, G. Berger, instituteurs), illustrations de Henri Meylan, artiste-peintre, DIP, Genève, 1940, rééd. 1955 (remplace le " Manuel de lecture ", 1<sup>e</sup> éd. 1911, par MM. A. Marti et L. Mercier, réédité en 1921).

**Les thèmes** : Ils sont répartis en 12 chapitres : La nature, les animaux, notre pays, descriptions et portraits, activités humaines, scènes et récits, contes et légendes, récits bibliques, fables, correspondance, histoire, biographies, éducation morale.

Ce “choix de textes littéraires” contient peu d’auteurs : 15 textes (dont deux adaptations) signés par un nom de femme, sur 242 (dont dix adaptations ou anonymes), soit 6%. Une seule écrivaine célèbre : Mme de Sévigné (“Un petit chien”, p. 240) à côté des Verlaine, Ramuz, London, de Reynold, Maupassant, Monnier, Gide, France, Daudet, Zola, Flaubert, Kessel, Courteline, Molière, Töpffer, Mistral, Rabelais, La Fontaine, Rousseau... (43 en tout). On aurait pu faire une place à Marie de France, Mme d’Aulnoy, George Sand, la Comtesse de Ségur, Colette et, du côté des Suissesses : Germaine de Staël, Isabelle de Charrière, Catherine Colomb, Monique Saint-Hélière, et bien d’autres.

Les 13 biographies placées vers la fin du volume ne sont consacrées qu’à des hommes. Marie Curie, par exemple, Suzanne Valadon, Isadora Duncan, Simone Weil et chez les Suissesses : Meret Oppenheim, Ella Maillart, Emilie Gourde, pour ne citer qu’elles, auraient pourtant valu un détour.

Attachons-nous maintenant, chapitre par chapitre, au contenu des textes qui mettent en scène des humains.

## I. LA NATURE

Sur 8 textes, 5 parlent d’un homme, dont un père et un grand-père, tous menant une activité en plein air, 1 seul parle d’une femme : grand-mère Tasie qui dit son chapelet en somnolant. On y trouve 4 garçons actifs et 1 seule fille, qui s’inquiète pour son père. Une relation père - fils. L’activité est donc, d’entrée de jeu, l’apanage des hommes. La seule femme de ce chapitre somnole !

## II. LES ANIMAUX

On y rencontre tout de même 11 hommes, 4 femmes, 9 garçons qui apparaissent dans 7 textes, 1 seule fille, qui partage avec son frère le cadeau que rapporte leur père. L’initiation au travail, au monde des adultes, est réservé au garçon : dans “Pierrot le cheval”, p. 25, l’enfant est autorisé par son oncle à tenir les guides, alors que sa tante a peur qu’il se fasse écraser. Associés aux animaux, les hommes sont fermiers, apiculteurs, chasseurs, pêcheurs, guerriers, explorateurs ; ils exercent des activités plus variées que les femmes, qui sont fermières ou non définies ; l’une d’elles, Clémence, est en train de repriser, tandis que le chat de la maison se blottit dans son tablier et joue avec le fil. Une jolie scène, d’ailleurs, décrite par Maurice Genevoix, qui fait penser à celle du casseur de pierres et du chien (p. 139-140, chap. VI). Mais si l’homme établit une complicité avec le chien, Clémence se fâche contre le chat.

On peut en tirer une généralité : les femmes, y compris quand elles sont mères, ne jouent pour ainsi dire jamais : leur activité est toujours utile, alors que les hommes ont quelquefois droit au jeu, au loisir et à l’acte gratuit.

### III. NOTRE PAYS

5 hommes (Rousseau, un curé, un régent (instituteur vaudois), un Conseiller d'Etat, un gardien de troupeau), 1 femme (une jeune servante), 1 garçon, aucune fille.

Ici, tout ce qui concerne l'autorité est représenté par des hommes, ce qui, à l'époque, était logique puisque les femmes n'avaient pas le droit de vote et que l'église évince les femmes du sacerdoce. Mais l'école est représentée par un homme, également. Enfin, le métier pratiqué à l'extérieur est aussi le fait d'un homme. La seule femme présente dans ce chapitre est une servante.

### IV. DESCRIPTIONS ET PORTRAITS

En plus des groupes, 9 hommes dont 1 père, 8 femmes dont 3 mères, 7 garçons, 2 filles. 1 relation mère - fils et 1 relation mère - fille. Si les hommes sont généralement représentés dans leur métier (pêcheur, savant, paysan, courtier, joueur d'orgue mécanique, forgeron), les femmes sont confinées dans leur rôle de mère, de consommatrice ou de servante, incontournable, semble-t-il. Les garçons jouent, rêvent, vont à l'école. Le texte " Le collégien " de Philippe Monnier (p. 85, et ses suites, p. 133-134) le pose comme norme absolue :

*" Il a douze ans (...). Il a les jambes nues, noires comme du bronze, des attaches qui traînent, le chapeau en arrière, les cheveux coupés ras. (...) Son ambition est d'être musculairement fort. Il grimpe aux arbres comme un singe, nage comme un poisson, saute comme un cabri.*

*Grisé de lumière, avide de grand air, fou d'espace et de liberté, il court, bondit, s'ébroue, tombe, s'égratigne, se heurte, se tape, se luxe, se relève et s'élance. Il est couvert d'éraflures, d'entailles, de creux, de bosses, d'ecchymoses, de taches et de trous. Il sent l'écurie et le soleil. Quand il est parti d'un endroit, il y a un grand silence. "*

Cette description ne saurait inclure les filles et il n'y a aucun texte qui soit le pendant de celui-ci. Relevons " *son ambition est d'être musculairement fort* ", cette valorisation de la force physique, si importante pour la construction de l'identité masculine. Elle est soulignée par l'adresse : il grimpe comme un singe, nage comme un poisson, saute comme un cabri, et renforcée par l'accumulation de verbes d'action : il court, bondit, s'ébroue, tombe, s'égratigne, se heurte, se tape, se luxe, se relève et s'élance. C'est comme s'il y avait chez Monnier, parallèlement à l'éducation par les livres, dont le texte ne dit mot bien que le titre soit " le collégien ", une vie extérieure tendue vers le développement du corps, masculin. Ce texte, comme d'autres, exalte des valeurs dites viriles<sup>90</sup>. Dans le non-dit, les filles sont donc doublement écartées de la vie du collège, puisqu'elles n'y ont pas accès et que le pendant implicite de la force physique des garçons est leur " faiblesse ".

---

<sup>90</sup> Cf. CRABBE Brigitte et autres, *Les femmes dans les livres scolaires*, p. 51 : " La majorité des textes et des personnages masculins exaltent des vertus dites viriles. "

“ Sous la lampe ” de Fernand Gregh (p. 81-82) est un stéréotype de la famille et particulièrement des parents : le père lit et la mère brode.

“ Le bout d’affaire ” de Philippe Monnier, p. 84, annonce le futur collégien : le petit Charles est curieux de tout, questionne, court après les papillons, compte les étoiles, ramasse les scarabées, souffle les glumes des pissenlits, s’amuse d’une vieille boîte.

Une fillette apparaît dans le texte suivant “ Bridinette ”, p. 85, de Charles Vildrac. Contrepartie du précédent ? Non : Bridinette est allongée, malade et si frêle qu’elle paraît plus jeune que son âge.

Le petit Charles est vif, curieux, constamment émerveillé, alors que Bridinette est malade, et si le garçonnet compte les étoiles dans le ciel, la fillette regarde celles que la pluie dessine en gris sur le bitume... La description est tonifiante pour le garçon, languissante pour la fille.

“ La vieille servante ” de Gustave Flaubert (p. 87) était de maintien craintif, son visage maigre plus plissé de rides qu’une pomme de reinette flétrie. “ *La poussière des granges, la potasse des lessives et le suit des laines* ” avaient si bien encroûté “ *ses longues mains, à articulations noueuses* ” qu’elles semblaient “ *sales, quoiqu’elles fussent rincées d’eau claire ; et, à force d’avoir servi, elles restaient entrouvertes, comme pour présenter d’elles-mêmes l’humble témoignage de tant de souffrances subies.* ” Cela rappelle la malédiction biblique : “ *Tu mangeras du pain à la sueur de ton front.* ”

Ce texte clôt la série de “ portraits ” de ce chapitre. Les garçons y sont montrés de manière dynamique et positive, alors que la seule fille est malade ; les hommes comme des intellectuels (“ Le courtier en librairie ” d’Anatole France), ou exerçant un métier de force, par exemple dans le texte de Zola : “ *Le forgeron était un grand, le plus grand du pays, les épaules noueuses, la face et les bras noirs des flammes de la forge et de la poussière de fer des marteaux.* ” qui lève les bras “ *dans un geste de puissance satisfaite* ”.

Quelles différences avec la vieille servante ! Chez l’un, la poussière renforce le sentiment de vigueur, chez l’autre, elle encroûte les mains. L’homme est puissant, la femme est craintive.

On mesure l’inégalité entre les garçons et les filles devant les processus d’identification.

## V. ACTIVITES HUMAINES

Elles concernent 39 hommes dont 2 pères (plus des groupes), 19 femmes dont 1 mère (plus des groupes), 7 garçons et 1 fille, donc 2 fois plus d’hommes que de femmes, 7 fois plus de garçons que de filles.

Les hommes sont principalement représentés dans des activités professionnelles : métiers de la campagne et de la forêt, et quelques autres : ouvrier, zingueur, carrier, imprimeur, pharmacien, projectionniste, mécanicien sur train et sur avion, conducteur de locomotive, négociant, matelot, pilote.

Les femmes sont ouvrières, fermières, modistes, infirmières, assistantes. Exception à relever : l'une est médecin.

Les garçons sont initiés au métier de laboureur, de vacher, de pêcheur ou rêvent de devenir matelots ; la fille aide son père dans son imprimerie. Mais leur statut est différent. On fait confiance aux garçons qui sont encouragés : *“ Bel ouvrage ! disait le vieux. Allons, quand les forces seront venues, tu seras un fameux laboureur ! ”* Cette simple parole émut l'enfant, l'espoir gonfla son cœur ; ce fut une bonne journée. ” (“ Le premier labour du petit Basile ” d'Emile Moselly, p. 88-89). Pierrot est mis sur pied d'égalité avec son père pêcheur : *“ Ensemble, ils se penchaient pour planter leurs rames loin derrière eux ; ensemble, ils se redressaient (...) Quand le soleil parut, Pierrot et son père avaient besoin depuis longtemps. Ils avaient déjà descendu leurs filets sous l'eau. ”* (“ Les pêcheurs du lac de Neuchâtel ” de William Thomi, p. 100). En revanche, on ne fait pas confiance à la fille : *“ M. Blanchet apparaissait à la porte du couloir qui reliait l'atelier au magasin ; il échangeait un sourire amusé avec le client et prenait la commande après avoir fait le prix. ”* (“ La petite imprimerie ” d'après Charles Vildrac, p. 108). On félicite le garçon, on s'amuse de la fille.

Le fait est si rare qu'il faut le souligner : un texte nous montre une femme médecin à l'œuvre. Le médecin est en effet une des figures classiques des manuels scolaires. Il apparaît presque dans chacun, sous les traits d'un homme. Il y en a d'ailleurs deux dans celui-ci (un dentiste, p. 151-153, et un médecin suédois, p.184-186), mais ce qui est tout à fait exceptionnel, c'est cette “ docteur Germaine ” dans “ La consultation ” de Noëlle Roger (p. 110-111), un texte écrit par une femme, ce qui n'est probablement pas un hasard. Cependant, le médecin de “ Au secours d'un lapon blessé ” (sans signature, p. 184-186) est présenté comme une sorte de héros qui franchit de multiples obstacles pour parvenir au blessé, avec un passeur et une infirmière dont on parle à peine, tandis que la doctoresse Germaine est située dans un misérable faubourg de Londres. Ce qui fait que même lorsqu'une femme, par extraordinaire, est présentée dans ce rôle prestigieux de personne savante qui possède le don de guérir, elle est placée dans un contexte qui la dévalorise :

*“ Depuis le matin, dans la salle étouffée de la mission médicale, le défilé lugubre ne s'interrompait plus. Les habitants de ce misérable faubourg de Londres appréciaient fort ces consultations qui ne coûtaient que deux sous et où ils recevaient en don tous les médicaments. ”*

Les malades qui forment un “ défilé lugubre ” proviennent d'un “ misérable ” faubourg de Londres. Comparons cette présentation du lieu à celui de “ Au secours d'un Lapon blessé ” :

*“ Au nord de la Suède, dans les montagnes sauvages de la Laponie - au milieu des vastes solitudes, des forêts de bouleaux et de pins, des innombrables lacs se prolongeant en marécages, des cours d'eau coupés de rapides et de cascades - habitait un médecin suédois qui consacrait sa vie à soigner les Lapons, pour la plupart nomades, et les quelques colons suédois propriétaires des fermes disséminées dans ces parages. ”*

En six lignes, on nous offre le grand Nord, les vastes étendues neigeuses, la nature sauvage. Les malades potentiels sont des êtres libres et dignes. Rien à voir avec la misère et la résignation du faubourg londonien.

Si l'on raisonne en termes d'identification, le garçon associera la vision du médecin à celle d'un héros capable d'affronter une nature sauvage, ce qui rejoint le mythe de l'homme qui domine la nature, celle du grand Nord comme celle du corps, tandis que la fille, à qui l'on ne présente généralement pas de femme médecin, associera celle-ci à un travail exténuant dans une atmosphère morbide. Ainsi nous est présentée, par le hasard des textes choisis, une hiérarchisation à l'intérieur d'une profession, hiérarchisation qui se vérifie d'ailleurs dans les faits. Si l'on considère les statistiques établies au plan suisse, en 1991, 67% des femmes de plus de 25 ans et 84% des hommes disposent d'un niveau de formation postobligatoire ; 10% des femmes et 27% des hommes ont suivi une formation professionnelle supérieure ou universitaire.<sup>91</sup> En 1980, dans les professions médicales, les femmes représentent 96,2% des aides hospitalières/hospitaliers diplômé-e-s, 76,7% des physiothérapeutes, 89,8% des infirmières/infirmiers, 15,9% des dentistes, 17% des médecins.<sup>92</sup> Dans l'enseignement, les femmes sont largement majoritaires dans les petites classes (97% au degré préscolaire, 65% à l'école primaire), puis 40% au niveau secondaire. Dans les hautes écoles, la proportion des femmes diminue à mesure qu'on s'élève dans l'échelle hiérarchique : en 1990, elles représentent ¼ du corps intermédiaire (assistant-e-s, collaboratrices/collaborateurs scientifiques), 15,2% du corps enseignant et seulement 3,6% du corps professoral (4% à l'Université de Genève en 1996).<sup>93</sup>

Un autre aspect frappe l'analyste : les hommes sont généralement fiers de leur travail, qui est décrit de manière positive, voire lyrique. “ *tu seras un fameux laboureur !* ” (p. 89), “ *sa faux au soleil brillait comme une flamme* ” (p. 90), “ *Le grain aura une jolie couleur dorée, cette fois* ” (p. 90), “ *C'est beau, cela !* ” s'écrit Massemin, le vieux berger en contemplant la plaine “ *toute dorée des derniers feux du couchant.* ” (p. 93), “ *On entendait toujours les grands coups de la hache contre le coeur de l'arbre.* ” (p. 95), “ *Le fruitier me fait admirer ses belles chaudières à fromage et les divers ustensiles dont il se sert (...)* Il me montre avec fierté les beaux fromages qui s'alignent sur les rayons ” (p. 97-98), “ *Ce calme universel étreint Barthélémy jusqu'au fond de l'être : “ Si seulement c'était toujours comme ça ! ”* ” (p. 99), “ *Chaque coup de rame les arrachait un peu plus à la nuit. Un poudrolement de clarté palpait au-dessus des terres. (...) Les bondelles s'arquaient et se débattaient dans le soleil qui faisait étinceler leurs écailles blondes.* ” (p. 100), “ *Ils ne discutaient pas : ils faisaient leur prix. Oui, c'est oui. Non, c'est non.* ” (p. 101), “ *Tout le jour, quand il s'ennuie, Gaubert vient, met les deux mains au marteau, le lève et tape sur*

<sup>91</sup> *Vers l'égalité ? Aperçu statistique de la situation des femmes et des hommes en Suisse*, Office fédéral de la statistique, Berne, 1993, p. 39.

<sup>92</sup> Source : Recensement de la population de 1980, in *Vers l'égalité ?* (op. cité), p. 100.

*l'enclume. Comme ça, pour rien, pour le bruit, pour entendre le bruit, parce que, dans chaque coup, il y a sa vie, à lui. ” (p. 103), “ Il s'accroupissait, s'allongeait, trouvant toujours son équilibre, perché sur la pointe d'un pied, retenu par un doigt, familier, bravant le danger : ça le connaissait. C'était la rue qui avait peur de lui. ” (p. 104), “ Magneux songeait. En somme, c'était là, sur l'échafaudage, qu'on se sentait maître de sa force, maître de soi ! (...) Ce sont les charpentiers qui ont le plus beau de l'oeuvre, pense Magneux. (...) Muscle à muscle, c'est un grand corps qui se constitue, qui défiera les années, les siècles peut-être ! ” (p. 105), “ Cependant, avant de frapper, il regarda le chemin où s'alignaient les amas de pierres blanches ou rougeâtres dont chacune était son oeuvre. ” (p. 106) , “ ça tonne jusqu'à Lausanne, à Morges, à Nyon et même jusqu'à Genève, tandis qu'on ne voit plus là-haut dans les carrières que comme des houppes de roseaux ” (p. 107), “ A la tête du train lancé, l'homme en bleu, les mains aux manettes, sobre de ses gestes précis, surveille les cadrans d'émail (...) car l'homme à la casquette (...) a l'audace prudente et le sang-froid d'un chef. ” (p. 115), “ Il examine soigneusement son biplan (...) le mécanicien, d'un geste athlétique, lance la grande hélice d'acajou (...) le vent de l'hélice courbe l'herbe rase, puis l'avion libéré court sur le sol, de plus en plus rapide, et tout à coup, il y a du jour sous ses roues, il plane sur ses ailes immobiles, il s'élance dans l'arène bleue. ” (p. 123-124), “ Toutes ses ressources, toutes ses hardiesses, il les employa à tirer du vieil appareil une voltige étincelante. (...) - Oui, oui, cria encore Mermoz, oui je suis content de moi, oui, j'ai bien piloté. (...) Daurat posa une dernière fois son regard sur le beau visage enflammé, sur les épaules tendues, sur toute cette force magnifique. ” (p. 125-126).*

Nous trouvons une accumulation de termes laudatifs. Même le casseur de pierres est fier de son “ œuvre ” (p. 106).

Voyons du côté des femmes. “ Dans l'atelier de modes ” (p. 109-110) “ *Les douze femmes travaillaient, appliquées ; mais on devinait, à leur physionomie, l'effort trop prolongé qui rend la main inhabile.* ” La fin relève cette description négative : “ *Henriette Madiot (...) assemblait en éventail les coques d'un large ruban crème, et souriait, au fond de ses yeux pâles, en voyant que, du premier coup, ce soir, elle réussissait à donner à son oeuvre ce tour qui est le souci, la joie et le gagne-pain de toutes ces filles de la mode.* ” “ ce soir ” apporte cependant une note restrictive à ce tour. La consultation du docteur Germaine est décrite comme un “ *défilé lugubre*  ” et ininterrompu dans une “ *atmosphère lourde*  ”.

On constate de nouveau une grande différence de traitement entre les hommes et les femmes saisis dans leurs activités professionnelles : la fierté et la beauté pour les premiers, l'effort appliqué et la laideur pour les secondes. Cela étant accru par la différence quantitative.

Les métiers sont donc présentés de manière valorisante pour les hommes, plutôt dévalorisante pour les femmes, ce qui aura naturellement des incidences sur les processus

---

<sup>93</sup> Op. cité p. 45.

d'identification des garçons, qui se sentiront poussés à se former, et des filles, qui ne verront pas grand intérêt à se diriger vers une profession, puisque même les plus cotées socialement sont peu gratifiantes pour les femmes.

## VI. SCENES ET RECITS

Sur 47 textes, 38 présentent des hommes comme des personnages centraux contre 6 femmes (6 fois moins), et 3 sont mixtes ; ils parlent de 57 hommes dont 3 pères et de 28 femmes dont 9 mères et 1 grand-mère, soit 2 fois plus d'hommes que de femmes ; enfin de 27 garçons et 5 filles : 5 fois plus de garçons. On dénombre 6 relations père - fils, 8 relations mère - fils, mais 1 seule relation mère - fille.

Celle-ci consiste en une aide pour préparer le marché (p. 127), alors que les relations mère - fils, bien plus nombreuses, sont d'un autre ordre : elle lui fait écrire une lettre à sa grand-mère (p. 129), l'emmène rendre visite à leur ancienne domestique (" Visite à Mélanie ", p. 132-133), accourt vers Félix évanoui, gronde Poil de Carotte (" La pioche ", p. 142-143), lui propose un ballon (" Le ballon rose ", p. 143-144), le soigne (" La brebis perdue ", p. 144-145), le prend à témoin (" Le sac perdu ", p. 178-179), attend avec lui le retour du père, parti à la guerre de 1914-18 (" En permission ", p. 193-194). On peut donc dire que la fille est le reflet de la mère dans ses activités (ici le marché), tandis qu'une relation de " compagnonnage " s'établit entre la mère et son fils, quand elle ne joue pas un de ses rôles traditionnels : le soin et l'éducation.

Dans les relations père - fils, le père obtient la vérité (" Le fleuve dangereux " p. 139), commente une blessure : "*Tu t'es joliment fait moucher !*" (p. 142), le veille (" Au secours d'un Lapon blessé ", p. 184-186), l'accompagne à la caserne (" Le départ du fils ", p. 190), souffre en apprenant qu'il est mort à l'armée (" La mauvaise nouvelle ", p. 195-196), le serre contre lui en rentrant de permission (p. 193). Sur 6 relations, 3 se situent dans le contexte de la guerre, un monde essentiellement masculin. Et dans " Le fleuve dangereux " d'Henri Béraud, il s'agit également d'un monde d'hommes : seuls les garçons jouent sur les bas-ports du Rhône. Il est à relever que, dans ce chapitre comme dans les autres, il n'y a aucune relation père - fille. Les filles vivent donc dans un monde essentiellement féminin et sont le reflet des servantes ou des ménagères, se préparant ainsi à leur futur rôle d'épouse et de mère.

Observons les enfants. Les garçons apprennent à parler, écrivent à leur grand-mère, rendent visite, vont à l'école, se fabriquent une armure, font une excursion en montagne, mènent un troupeau de moutons, affrontent un serpent ou un fleuve, reçoivent un ballon, apprennent à pêcher. Les filles sont passives, malades, aident leur frère ou leur mère, recueillent un chaton, font une course d'école à Berne. A ce propos, le récit de Léon Savary " Les petites visiteuses " (p. 136-137) me paraît symptomatique :

*“ On leur a dit qu’il ne fallait pas faire de bruit, ni parler ; elles font le moins de bruit possible, mais elles parlent quand même. Et elles ont bien raison. Un parlement, n’est-ce pas, c’est fait pour cela ? (...) Les petites filles trouvent très beau le Palais fédéral. Elles ressentent là le même respect que dans une église. Elles regardent avec de grands yeux candides les vitraux et les escaliers, les colonnes, le vide immense de la coupole. Puis on les conduit dans ces deux salles où des messieurs discutent de choses incompréhensibles. Qu’est-ce que je ne donnerais pas pour qu’une de ces petites me confie ses remarques personnelles, pour qu’elle me dise quel effet produit sur elle le Conseil national, par exemple ? Mais peut-être n’en pense-t-elle rien ? ”*

Ce passage insiste sur le regard et la parole. Le regard est plutôt valorisé, bien que l’adjectif “candide” lui apporte une réserve. L’auteur insiste sur le respect que ressentent les écolières à l’intérieur du Palais fédéral, qui est comparé à celui qu’inspire une église. Mais ce haut lieu de la politique – comme celui de la religion – est l’affaire des hommes, ce sont eux, et eux seuls, qui habitent ces lieux et les gèrent. Rappelons qu’en 1940, date de l’édition du manuel, la France n’avait pas encore accordé le droit de vote aux femmes et que les Suissesses allaient l’attendre 30 ans. Ce sont les hommes qui savent et “discutent de choses incompréhensibles”. Comme l’adjectif n’a pas ici de complément, on pourrait penser que ces “choses” de la vie politique sont incompréhensibles à tous les visiteurs du Palais fédéral. Mais on peut aussi imaginer qu’elles le sont surtout aux petites visiteuses qui, même quand elles seront adultes, ne pourront pas prendre part à la politique. Elles ne pourront donc pas “discuter” de choses forcément sérieuses. La description des fillettes associe le “bruit” et leur “parole”, ce qui donne une impression de “bavardage”, donc une parole réduite au bruit, sans signification ni importance. La locution adverbiale “quand même” laisse entendre que le bavardage est dans la nature profonde des filles, voire des femmes. Et si Léon Savary a l’air de leur donner raison de parler, puisque le parlement est précisément destiné aux débats d’idées, il précise un peu plus loin que ce sont des “messieurs” qui discutent. Il sépare bien le “bavardage” de la “discussion”, le premier étant féminin et le second masculin. Ainsi donc, sous couvert d’intérêt pour ces petites visiteuses, l’auteur les décrit comme des bavardes sans cervelle. Je suis prête à parier qu’il n’aurait pas écrit qu’un garçon “ne pense rien”. On peut également relever l’opposition entre les “petites” visiteuses et le “grand” Palais fédéral, à la coupole “immense”, ainsi que les “grands” hommes qui le fréquentent, comme une métaphore de l’autorité, qui est toujours affaire de dénivellation. L’autorité est ici non seulement celle des adultes sur les enfants, mais celle de l’homme sur la femme. Et puisque le Palais fédéral est comparé à une église qui inspire le respect, on peut pousser la comparaison avec les versets bibliques qui imposent à la femme un respect envers l’homme parallèle à celui que l’homme doit à Dieu<sup>94</sup>. Et la chose publique est aussi insondable aux filles (et aux femmes) que le mystère divin l’est à l’homme.

Par ailleurs, la parole peut totalement disparaître de la vie comme dans “La visite à Mélanie”, une ancienne bonne. p. 132 :

*“ Elle nous conduisit dans la salle enfumée où Mélanie, au coin de la cheminée, dans un haut fauteuil de bois blanc grossièrement paillé, tricotait de la laine bleue. Un essaim de mouches bourdonnait autour d’elle. (...) “ La pauvre vieille, dit Mme Denizot, a perdu l’habitude de parler. Ce n’est pas surprenant : elle en a si peu l’occasion, ici ! ”*

Certes, un état de solitude peut entraîner ce genre de déchéance chez les femmes comme chez les hommes, mais ce n’est sûrement pas un hasard si c’est une femme qui est décrite ainsi. Il est d’ailleurs curieux que Mélanie ait perdu l’habitude de parler puisqu’elle habite chez sa propre nièce.

En ce qui concerne les relations entre les hommes et les femmes, “ En permission ”, p. 193194, d’Eugène Dabit est particulièrement édifiant. Le père, Henri, arrive à la maison pour une semaine de permission, sa femme lui sert un repas, il observe qu’elle a acheté de jolis rideaux.

*“ Le visage de maman rayonne. Dans un mouvement d’adoration et de tendresse, elle s’agenouille.  
- Henri, supplie-t-elle, je vais te déchausser. ”*

Jeanne “ adore ” donc son mari et, naturellement, s’agenouille devant lui comme devant un dieu. Elle le déchausse, en le suppliant. Cette scène, symbolique, fait également penser à la Bible, quand une “ pécheresse ” baigne de larmes les pieds de Jésus et les essuie avec ses cheveux<sup>95</sup>. Ainsi donc, dans ce texte, la femme éprouve envers son mari l’adoration due à son Seigneur, au sens religieux du terme.

D’une manière générale, les femmes sont décrites dans des rôles de service ou de manière négative : “ Tante Victoire, qui ne savait pas lire ” (p. 195). Les hommes, eux, savent toujours lire, et détiennent la connaissance. On retrouve, sur un autre plan, la hiérarchie présentée dans “ Les petites visiteuses ”.

Deux textes font exception :

1) “ Enfance heureuse ” de Philippe Monnier, p. 129-130. C’est un portrait de sa mère, douce, gaie, aux robes “ claires et lâches qui l’enveloppaient de lumière et de beauté ”. “ Ce fut notre mère qui nous donna son lait, son soin et un peu de son âme, où s’épanouissait une fleur de tendre poésie. ” Elle “ nous gardait, assis par terre contre sa jupe, nous jetait un fil de laine au visage pour plaisanter et, ayant serré le bout de notre nez dans son coin de mouchoir, elle ordonnait : “ Souffle ! ”

C’est la seule fois du livre où l’on parle de l’âme d’une femme.

2) “ Le départ de la maîtresse ” (p. 131-132) nous apprend qu’elle aime ses élèves et qu’elle en fut aimée.

---

<sup>94</sup> Cf. notamment “ I Corinthiens ” 11 : 3 et “ Ephésiens ” 5 : 22-24.

<sup>95</sup> Luc 7 : 44-45.

Dans l'ensemble, les métiers sont nombreux et divers pour les hommes, rares et restreints pour les femmes, qui sont institutrice, infirmière, sommelière et, naturellement, plusieurs fois domestiques. Parmi les métiers des hommes, certains sont prestigieux, en tout cas aux yeux du garçon : pompier, capitaine, commissaire, guide de montagne, médecin, explorateur.

Inutile de souligner qu'abondent, du côté des hommes, les figures attachantes : le courage des bergers qui vont rechercher les moutons perdus (" La désalpe des moutons, p. 146-148), l'humour et la magnanimité de l'ancien souffre-douleur devenu dentiste dans " La dent de sagesse " de Georges Auriol, p. 151-153, la prestance des pompiers, p. 173-174, l'assurance du pasteur de " La fête de Taveynnaz " p. 175-177, la digne modestie du guide, p. 183-184, le dévouement du médecin " Au secours d'un Lapon blessé ", p. 184-186, l'immense courage et la persévérance des " héros du pôle sud ", p. 186-189, la dignité du maître fermier, p. 190 et 195-196, l'endurance du fusilier Wipf dans " L'attaque de la colline " p. 191-193.

Mais le plus magnifique est le vieux berger qui défie " Le taureau furieux " de Daniel Baud-Bovy (p. 148-149).

*" L'homme, d'une marche égale et lente, poursuivait son chemin. Il devenait évident que la bête, furieuse, menaçait l'arrivant. Pourtant celui-ci cheminait. Ils n'étaient plus l'un de l'autre qu'à une trentaine de mètres lorsque le taureau se rua, la corne basse. " Taa... taa... ta.... ", fit le berger. Et sa voix ne tremblait pas.*

*Surpris, son adversaire s'arrêta, le regarda en secouant le front, en fouettant l'air de sa queue, et la rage hacha son mugissement. L'homme aussi s'était arrêté. Allait-il reculer ? Nul accident de terrain, aucun abri. Une nouvelle détente de sa musculature déchaînée, et l'animal fut contre lui. L'homme ne bougea pas. Stupéfaite, ce fut la bête qui recula. Trop éloignés pour intervenir, nous nous tenions penchés sur ce drame, le souffle coupé... Non, l'homme ne bougeait pas, ou à peine. On devinait que toute la puissance de son être, il la concentrait dans son regard. Il écarta un peu les jambes pour se donner de l'aplomb et, des deux mains, il s'appuya à son bâton.*

*Alors, le taureau mugit. Comment le vieux pâtre put-il résister à ce cri, dont il devait sentir contre lui la vibration et la brûlure ? Puis les sabots, le droit, le gauche, alternativement, creusèrent le sol : tout à coup, de nouveau, l'encolure se bomba, la tête se baissa... le muflle baveux était à moins d'un mètre de l'extrémité du bâton... L'homme ne broncha pas... Et c'est dans le gazon que la corne plongea, puis ressortit, soulevant une poussière de terre et d'herbes déracinées. (...) Une seconde fois, le monstrueux ressort se détendit. Le berger n'eut pas un mouvement. Et la brute, devant lui, fit un tel à-coup que ses genoux plièrent, et que ses sabots s'enfoncèrent. Elle n'avait pas franchi la ligne tracée par le vouloir de l'homme. Sa rage en était accrue. Du pied, des cornes, elle labourait le sentier, s'environnant de cailloux, de poussières, le muflle barbouillé de boue et d'écume. L'homme, cependant, n'éprouvait pas un instant de défaillance. Il se contenta, avec des mouvements d'une extrême lenteur, qu'il suspendait par instants, de prendre sa pipe, de la bourrer, de l'allumer. A chacun de ses gestes, la fureur du taureau redoublait... Fureur vaine, puisque l'homme était à la même place, les jambes écartées, solides, la pipe à la bouche... de temps en temps une bouffée bleue tournoyait...*

*Pour compter comme les Oberlandais, le duel dura deux bonnes pipes, plus d'une heure. Et ce fut le taureau qui céda. Après un dernier recul, un dernier mugissement, il fit un brusque tête à queue et, comme si cet homme n'eût pas existé, il s'éloigna.*

*Le vieux pâtre attendit, pour remuer, qu'il eût disparu derrière un contrefort gazonné. Alors il secoua les cendres de sa pipe en la frappant contre son bâton, et se remit en route de son même pas égal. "*

Bien que le taureau soit plus longuement décrit, le texte souligne la force morale du vieux berger, qui ne montre aucune peur. On insiste sur sa lenteur, son impassibilité, signes ici de puissance, sur son assurance, sa solidité, son calme. Il tient tête pendant plus d'une heure à un taureau dont on décrit minutieusement la force physique, la fureur et le danger qu'il représente. Dans ce duel de la bête furieuse contre l'homme tranquille, c'est la ligne imaginaire, créée par la seule volonté de l'homme, qui est la plus impressionnante : le taureau mugit, souffle, encorne la terre, piétine le sol, mais ne charge jamais l'adversaire qui, lui, reste planté sur ses jambes et se permet le luxe d'allumer sa pipe. Pour finir, c'est la maîtrise de l'homme qui vainc la rage de l'animal.

Quel superbe modèle de force morale ce texte offre aux garçons ! On retrouve ici, comme dans " Le collégien " de Monnier, l'exaltation des vertus " viriles ". La seule femme qu'on pourrait lui associer est la grand-mère de " Avant l'invasion " d'Emile Zola, p. 189-190. Il s'agit d'un épisode de la guerre franco-allemande de 1870-71. Un paysan, attaché à sa terre, n'a pas pu s'éloigner. Il regarde défiler les soldats qui vont livrer sa récolte de blé à l'ennemi. A la passivité du paysan s'oppose la colère de la grand-mère :

*“ Mais tout d'un coup, dans le cadre de la porte, violemment ouverte, parut la grand-mère, une très vieille femme, haute, maigre, avec des bras nus qu'elle agitait furieusement. Ses cheveux gris, échappés de son bonnet, s'envolaient autour de sa tête décharnée, et sa rage était si grande, que les paroles qu'elle criait, s'étranglaient dans sa gorge, indistinctes. ”*

Cependant le tout est balayé en moins de six lignes, elle ne fait pas le poids par rapport au berger.

Une autre comparaison est également édifiante. C'est celle du casse-croûte de " Dora, la vieille fermière " de Romain Roussel (p. 93-94) et du " repas de l'homme et du chien " d'Eugène Dabit (p. 139-140).

Dora	Le casseur de pierres
<p><i>Arrivée à la route, elle attendait, debout sur le talus, quelquefois pendant une heure, le passage de quelque voiturier qui voulût bien prendre à son bord ses marchandises. Elle mettait alors en marche, à pied, franchissant d'un pas alerte malgré l'âge, les neuf kilomètres, raccourcis compris, qui conduisaient à la petite ville.</i></p> <p><i>Une fois le marché terminé, s'il faisait beau, Dora s'installait sur une muraille basse, ou s'il pleuvait, sous un porche, fuyant les autres campagnards.</i></p> <p><i>Avec un peu de vergogne, elle mangeait, un papier étendu sur les genoux, le quignon de pain de seigle et les quelques rondelles de saucisson qui constituaient son repas. ”</i></p>	<p><i>Lorsque le soleil fut à son plus haut point dans le ciel, le casseur de pierres posa sa masse. Il se leva, prit son panier, sa cruche, et s'assit sur un moellon. Le chien accourut : il se posta sur son train de derrière.</i></p> <p><i>“ Tu as faim, aussi, mon vieux ? ”</i></p> <p><i>Le chien n'aimait pas la tomate crue que l'homme mangeait pour se mettre en appétit. Il attendait, avec de petits coups de queue impatients, quelque morceau de pain qu'il avala dans un brusque déclenchement de sa mâchoire. L'homme, sa tomate d'une main, son pain de l'autre, mâchait lentement, et les plis de sa gorge accompagnaient le mouvement de ses lèvres. Le chien se dressait, flairait le panier, y posait la patte. Alors, l'homme tira du papier</i></p>

	<p><i>un morceau de saucisse du pays, dont la chair est rouge, grasse, épicée, un régal pour le chien et pour l'homme. Le chien jappa, engloutit un morceau ; deux ou trois fois encore il ouvrit la gueule, et il eut avalé sa portion.</i></p> <p><i>“ Je te vois venir ”, marmotta l'homme.</i></p> <p><i>Le chien se frottait contre son pantalon, toujours c'était le même manège ! Il tirait la langue, un filet de bave coulait de sa gueule ; ses oreilles, au fond desquelles était plantée une touffe de poils, se dressaient. L'homme résistait, plus par malice que par gourmandise, enfin :</i></p> <p><i>“ Attrape ! ”</i></p> <p><i>Le chien avala le bout de saucisse et un sourire détendit la face ridée de l'homme. “ Ce n'est que juste, pensa l'homme. Moi, j'ai des tomates et des fruits. ” Ils mangèrent leur fromage et leur pain. L'homme saisit sa cruche et but à la régalade ; puis il emplit d'eau une vieille boîte de zinc où le chien lapa avidement. C'était fini pour le chien ; il s'approcha de l'homme qui mâchonnait un bout de tabac à chiquer et sur son pied posa doucement sa gueule tiède. ”</i></p>
--	--

Bien sûr, les deux textes n'ont pas été écrits par la même personne. Mais la comparaison reste valable puisqu'on retrouve une constante dans le traitement des hommes et des femmes. L'inégalité de la longueur saute aux yeux, mais la différence majeure est la présence du chien auprès de l'homme ; cela modifie le contenu et le déroulement du repas, qui devient un jeu, tandis que la fermière est seule.

Ce qui frappe, c'est la différence de l'attitude et de la description du repas. Elle tient en deux lignes pour la femme : *“ le quignon de pain de seigle et les quelques rondelles de saucisson ”*, alors que pour l'homme, on décrit longuement le morceau de saucisse *“ dont la chair est rouge, grasse, épicée ”*. En plus, l'homme a droit à des tomates, des fruits, du fromage et, pour finir, du tabac à chiquer. Tout le texte montre le plaisir de ce moment de repos : l'homme mâche lentement, il se concentre sur la nourriture, considérée comme un élément important de la journée, il sourit de satisfaction il boit *“ à la régalade ”*, tandis que le chien lape *“ avidement ”*. Tout est présence, énergie.

Pour la pauvre Dora, un seul verbe suffit : *“ elle mangeait ”*. Non seulement le repas est plus chiche, mais elle le prend *“ avec un peu de vergogne ”*, c'est-à-dire avec des scrupules, voire de la honte. Honte de quoi ? De se rassasier après une longue attente au bord de la route, deux heures de marche et la vente de ses produits au marché ? De la pauvreté du casse-croûte ? De manger en

public ? On ne nous le dit pas explicitement, mais cette “ vergogne ” ôte tout plaisir au repas, alors que c’est un moment festif pour l’homme.

La différence de traitement entre la femme et l’homme au moment d’un casse-croûte pris dans des conditions semblables (l’interruption au milieu d’une journée de travail) est malheureusement symptomatique de ce qui se passe dans des situations réelles de disette. Des rapports de l’ONU ont mis en lumière que dans les camps de réfugiés, les femmes mangent moins que les hommes. En cas de sous-alimentation, elles sont encore plus sous-alimentées que les hommes.

## VII. CONTES ET LEGENDES

Ils ont tous pour héros des hommes, et ne mentionnent que des hommes (33 plus des groupes). Une seule femme apparaît dans “ La mort de l’avare ” pour donner la réplique à son mari : elle tente de le soigner mais il est si avare qu’il refuse toutes ses suggestions. Certains commencent par “ Un homme avait un âne qui...” ou “ Un homme avait trois fils ”. Même la génitrice est évacuée de ce monde d’hommes et d’aventures où l’on rencontre quelques figures célèbres : le roi Salomon, Ulysse, Gargantua, saint Beat.

## RECITS BIBLIQUES

Les deux récits bibliques qui terminent ce chapitre s’intitulent “ Moïse sauvé des eaux ” et “ Le songe du pharaon ”. On y dénombre 2 femmes, 2 hommes, 1 bébé garçon et 1 fille. Le premier parle du “ *troisième fils de Jacob, un enfant si beau que sa mère résolut de le sauver.* ” L’enfant est fils de son père uniquement, mais c’est sa mère qui va le sauver. Miriam, la sœur, surveille la corbeille déposée sur le Nil, et la fille du pharaon, aidée de ses servantes, recueille l’enfant qui deviendra le guide des Hébreux.

Le deuxième se passe entre le pharaon et Joseph, c’est le rêve des sept vaches grasses et des sept vaches maigres, en fait la bonne gestion d’un pays. Moïse aussi va conduire un peuple ; les femmes ne sont là que pour assurer sa survie.

## VIII. FABLES

Elles ne concernent que des animaux et même si certaines représentent des métaphores du genre humain, notamment des situations de pouvoir, je ne m’y attarde pas car ici, elles n’abordent pas la question du genre.

## IX. CORRESPONDANCE

8 lettres en tout dont 7 sont écrites par des hommes (Rousseau à sa nourrice, Toepffer à sa fille, Flaubert à un ami, Pasteur à un petit malade, Pierre Loti à Mme Juliette Adam, enfin deux

lettres fictives : Poil de Carotte à M. Lepic et la réponse de ce dernier), et 1 seule femme (Mme de Sévigné à sa fille). Parmi ces lettres, 3 traitent de sujets sérieux ou profonds : Rousseau remercie sa nourrice des soins qu'elle lui a prodigués lorsqu'il était enfant, Flaubert rend hommage à Rousseau, Pasteur s'inquiète d'un petit malade qu'il a soigné et qu'il encourage à étudier. La seule lettre provenant d'une femme, Mme de Sévigné, parle de futilités. Toepffer, Loti, et les 2 lettres imaginaires sont aussi légères, mais l'implicite de ce florilège est que les rares femmes qui prennent la plume ne s'occupent que de frivolités et n'abordent pas de sujets sérieux. Il n'était pourtant pas difficile de trouver, précisément chez Mme de Sévigné, des exemples qui prouvent le contraire.

## X. HISTOIRE

Ce chapitre est composé de 10 textes qui mettent 128 hommes en scène (+ 5 groupes) et mentionnent 6 fois des femmes (+ 2 groupes et une jeune fille). "Le feu retrouvé", p. 245-248, évoque la vie des humains au temps des cavernes : un combat entre deux tribus, la présence des loups, le feu perdu et retrouvé. Aucune femme n'apparaît dans ce récit et pourtant, non seulement les femmes transmettaient la vie, mais elles jouaient un rôle important, comme indiqué dans l'introduction.

Le texte "Les tombeaux des anciens Egyptiens", p. 248-249, ne s'intéresse qu'aux hommes : "dès qu'un homme mourait, ses parents prenaient son corps et l'embaumaient." On peut me rétorquer que le mot est pris au sens d'humain, mais l'allusion à Cheops, un peu plus loin, tendrait à me donner raison : la norme est le masculin.

"Une journée de Périclès", p. 249-251, entoure l'homme d'Etat d'un intendant, du sculpteur Phidias, d'un artiste blessé que Périclès guérit par un remède de "bonne femme" (!) et de citoyens: pas une femme à l'horizon.

"La dernière nuit de Pompéi" mentionne des femmes, qui périrent sous la cendre à cause de leur "cupidité" et de leur "vanité" : elles se sont attardées pour recueillir leurs bijoux. Pourtant celles et ceux qui fuyaient à ciel ouvert furent rattrapés par la lave et Arrius Diomède, qui avait abandonné sa famille mais pas sa bourse, fut foudroyé devant son jardin. Marc Monnier s'abstient, dans ce cas, de jugement de valeur. Il ne fustige que le comportement des femmes.

"Le couronnement de Louis" par Charlemagne cite 86 hommes et aucune femme. "Les premiers Croisés" ne parle que d'hommes, alors que des femmes ont participé aux Croisades. "La vie au château au moyen âge" fait de même : on n'y mentionne que les seigneurs, "*un homme portant la vielle sur le dos*", la chasse, les tournois. Les femmes sont inexistantes, ce qui est illogique.

Le texte “ Une épidémie au moyen âge : La peste à Genève ” précise : il arrivait qu’on enterrât “ des hommes et des femmes qui respiraient encore ”. Cette fois, on a une représentation historique et véridique des faits puisqu’on tient compte des femmes autant que des hommes.

“ Le serment du Grutli ” relève le conseil de Marguerite Herlobig : “ Délivrez-vous vous-mêmes ! ” et bien que le reste du texte mette en valeur les héros fondateurs de la Suisse, la femme nommée est, pour une fois, celle qui détient la pensée et pousse les habitants vers la liberté. On pourrait dire que c’est une figure allégorique de la liberté. La femme, ici, a un rôle particulièrement valorisant, qu’il faut souligner.

Le dernier texte, “ Aux archives de Schwytz ”, rappelle que des nonnes ont raccommodé quelques drapeaux. Même quand on glorifie la patrie, la femme est reléguée aux travaux de l’aiguille.

Dans ce chapitre consacré à l’histoire, les femmes sont quasiment inexistantes. Or l’Histoire n’a pas pu se dérouler sans elles. Il est vrai qu’on a peu de témoignages de femmes et que les rares récits concernant des femmes qui nous sont parvenus ont été écrits par des hommes, souvent des prêtres qui faisaient de la virginité une valeur fondamentale. Leurs témoignages sont donc tronqués et subjectifs<sup>96</sup>. Pourtant, si l’histoire des femmes n’est pas facile à établir, on pourrait au moins se poser la question de leur place dans telle époque ou telle situation, et l’on pourrait mettre en lumière leurs hauts faits à elles ainsi que leurs apports quotidiens, au lieu de se concentrer sur les guerres et les rois.

## XI. BIOGRAPHIES

Elles ne concernent que des hommes : Nicolas de Flue, Raphaël, Calvin, Bernard Palissy, Beethoven, Louis Braille, James Garfield, Edison, Pasteur, Louis Favre, le général Dufour, Ferdinand Hodler, César Roux. Les femmes, quand elles sont mentionnées, ne sont que les mères ou les épouses des grands hommes, voire une admiratrice “ mélancolique ”. Le texte parlant de l’enfance de James Garfield, le futur président des Etats-Unis, est particulièrement symptomatique. Sa mère, se retrouvant veuve avec quatre enfants, ne voulut pas abandonner le petit domaine que son mari avait créé. Elle vendit donc une partie de son bien et se mit au travail, avec l’aide de ses enfants. Mais c’est par des “ travaux à l’aiguille ” qu’elle peut gagner un peu d’argent. Il semble que ces travaux suivent le destin des femmes comme le fil des Parques celui des humains.

---

<sup>96</sup> Cf. à ce sujet DUBY Georges, PERROT Michelle, *Histoire des femmes*, Plon, tome 2 : *Le Moyen Age*, chapitre 7 : “ L’ordre féodal ”, notamment “ Les trois ordres ”, p. 243-251, et DUBY Georges, “ Notes brèves sur le fait féminin au XIIe siècle ” in SULLEROT Evelyne, *Le fait féminin*, France Loisirs, 1979, Fayard, 1978, p. 425.

## XII. EDUCATION MORALE

13 textes édifiants vantent le travail, la patience, la valeur du temps, la Patrie, le service, le courage, le dévouement, la bonté, l'amour du prochain, la droiture. Mais là encore, la norme est le masculin. Si le premier prend peut-être "homme" au sens d'être humain, les enfants du laboureur sont des fils, la valeur du temps est représentée par Benjamin Franklin, "Servir sa Patrie" (avec un "P" majuscule) recommande à l'enfant de bien travailler pour servir son pays : "*Je pense à tous les hommes dont les noms sont connus aujourd'hui, partout, parce qu'ils ont laissé à l'humanité quelque chose de beau ou quelque chose d'utile.*" Au vu des biographies qui précèdent, je ne pense pas que la fillette pouvait s'identifier à ces patriotes. "Savoir servir" est illustré par Washington, le courage par le petit garçon qui sauva la ville de Haarlem, le dévouement par un mineur, la miséricorde par le bon Samaritain. Le seul texte destiné à une jeune fille la veut vraie, forte, droite et simple. On peut donc dire que même dans le chapitre qui veut transmettre des valeurs et enseigner une morale, c'est d'abord au garçon qu'on s'adresse et à qui l'on donne des modèles essentiellement masculins. Après tout ce qui précède, la fille a déjà appris qu'elle doit être obéissante et que sa serviabilité est non seulement un gage de vertu mais la prépare à devenir une bonne épouse et mère, dévouée et soumise.

Pour voir si les autrices présentent les mêmes stéréotypes et les mêmes valeurs, je vais reprendre uniquement les textes signés par des femmes. En éliminant les adaptations et les textes qui ne concernent pas les êtres humains, il n'en reste que 9 sur les 16 de départ, dont 4 sont regroupés dans le chapitre "Education morale". Relisons les 5 autres. 2 textes de Noëlle Roger, l'un représentant le travail d'une femme médecin (avec les réserves mentionnées) et l'autre "Le feu sur la montagne" (durant la fête nationale du 1er août, p. 197) où le personnage qui parle de recueillement à la première personne du singulier peut être une fille ou un garçon. Si l'écolier ou l'écolière a lu la signature et pensé que le "je" est la narratrice elle-même, il ou elle peut conclure que l'intensité décrite appartient également à la fille. Mais j'émetts l'hypothèse que le regard n'est pas attiré par la signature et que l'enfant donne à ce "je" la valeur du masculin omniprésent.

Raymonde Vincent raconte une histoire d'hommes présentée en deux épisodes : "Le départ du fils" (pour l'armée) et "La mauvaise nouvelle" (son décès). La seule femme est Tante Victoire, qui ne sait pas lire, et Marie, probablement sa sœur, dont on ne nous apprend rien. Non seulement l'autrice verse dans les mêmes stéréotypes que ses confrères (la guerre est une affaire d'hommes et seul le maître peut prendre connaissance de la nouvelle), mais elle n'accorde pas à ses sœurs les connaissances qu'elle a elle-même reçues, puisqu'elle fait de Victoire une illettrée. Enfin, Mme de Sévigné écrit à sa fille pour lui parler d'un petit chien qu'on vient de lui offrir. On a choisi, parmi sa volumineuse correspondance, un passage particulièrement futile.

Le moins qu'on puisse dire est que la moisson des textes de femmes est pauvre et leur contenu peu stimulant pour les fillettes : ils ne leur offrent guère de modèles d'identification. Cependant, le personnage de femme médecin est non seulement le seul qui sorte des stéréotypes mais une rareté qui ne pouvait, probablement, venir que d'une écrivaine.

Observons maintenant les métiers et les fonctions qui apparaissent dans *Fleurs coupées*, chez les hommes et chez les femmes. Je les cite par ordre d'entrée en scène mais en ne les mentionnant qu'une fois.

Du côté des hommes : pâtre, fermier, chercheur d'or, paysan, maréchal (domestique chargé de soigner les chevaux), apiculteur, curé, pêcheur, guerrier, dresseur de chevaux, chasseur d'ours, commandant, chasseur, conseiller d'Etat, gardien de troupeau, berger, valet, savant, courtier en librairie, joueur d'orgue mécanique, forgeron, laboureur, faucheur, vacher, bûcheron, fruitier, zingueur, charpentier, casseur de pierres, carrier, imprimeur, ouvrier, pharmacien, projectionniste, mécanicien sur locomotive, conducteur de locomotive, négociant, marin, mécanicien sur avion, pilote, professeur secondaire, dentiste, commissaire, serviteur, guide de montagne, pompier, capitaine des pompiers, pasteur, régent (instituteur vaudois), syndic (maire vaudois), médecin, propriétaire terrien, passeur, explorateur, soldat, capitaine à l'armée, intendant, sculpteur, architecte, artiste peintre, compositeur, cordonnier, organiste, tailleur, avocat, assistant de professeur d'université, député, officier, président des Etats-Unis, physicien, ingénieur, entrepreneur, général, menuisier, professeur d'université, critique, poète, chirurgien, mineur. Soit 79 métiers, dont une dizaine concernent le travail de la terre et le soin au bétail, qui les situe dans le temps (une première version a été conçue en 1911, et la version analysée date de 1940). Un grand nombre des métiers et fonctions cités sont prestigieux.

Du côté des femmes : fermière, servante, propriétaire d'immeuble, gouvernante, ouvrière, modiste, médecin, infirmière, institutrice, domestique, bonne, sommelière, couturière, trieuse de minerai. Soit 15 métiers dont 5 fois un rôle de domestique et un seul intellectuel : institutrice (et encore, elle est épuisée par trente ans d'éducation !) mais aucun qui soit prestigieux.

On constate donc une grande disparité entre l'éventail des professions et fonctions offertes aux garçons par rapport au choix restreint proposé aux filles.

Les illustrations soulignent cette injustice : sur les 38, les hommes apparaissent 53 fois + des groupes, les femmes 14 fois, les garçons 9 fois, les filles 2 fois. Les femmes jouent presque toujours un rôle passif (passantes, spectatrices, participantes, clientes, etc.), sauf dans six cas : une commerçante, une femme serre un enfant dans ses bras, une mère trône parmi ses enfants ; ou se penche sur le lit de son fils, tandis que sa fille trempe un tissu dans une cuvette ; une servante de la fille du pharaon s'approche de la corbeille.

Si l'on détaille ces activités, on se rend compte qu'elles sont toutes en relation avec les rôles maternels : la nourriture, la tendresse et les soins envers les enfants, l'aide au mari ou au frère. Le seul métier exercé par une femme parmi ces illustrations est celui de commerçante.

Les hommes apparaissent dans les métiers suivants : berger, fermier, chercheur d'or, vacher, faucheur, forgeron, casseur de pierres, pharmacien, mécanicien sur avion, mécanicien sur locomotive, aviateur, conducteur de locomotive, pêcheur, pompier, marin, musicien, chasseur, charpentier, soldat. Tous les métiers "valorisants" sont l'apanage des hommes : pharmacien, mécanicien sur locomotive ou sur avion, conducteur de locomotive, aviateur, pompier (quel garçon n'en a pas rêvé ?), musicien, marin. Ils représentent l'aventure, la créativité ou sont synonymes d'études longues et de reconnaissance sociale.

Une autre observation est intéressante de notre point de vue : la relation du père (ou de son remplaçant : grand-père, oncle, etc.) et de la mère ou de sa remplaçante à l'enfant.

Sur 12 illustrations mettant en scène des enfants, 3 sont mixtes (p. 129 : une fille et quatre garçons entourent leur mère ; p. 143, Félix, Ernestine et Poil de Carotte ; p.145 le frère et la sœur allant chercher une brebis dans la nuit) ; une seule montre une fille (p. 30 : elle regarde une truie, devant sa mère qui la tient par les épaules) ; 8 représentent un ou plusieurs garçons : p. 26 sur le char, p. 91, dans les bras de la vachère, p. 119 regardant une automobile, p. 165 regardant un pêcheur, p. 174 fasciné par les pompiers, p. 181 près d'un couple à la montagne, p. 226 Moïse bébé, une enfin p. 120 évoque le rêve de quatre garçons de devenir matelots, comme leur père, leur frère aîné et leur oncle. On représente donc 1 fois une fillette seule avec ses parents, dans un contexte campagnard. L'activité contemplée consiste à nourrir un animal (en l'occurrence une truie).

Dans les deux illustrations mixtes, celle de la p. 143 : Ernestine, déjà presque femme, prend soin de son frère Félix, après avoir bandé le front de Poil de Carotte. Elle est représentée dans un des autres rôles stéréotypés de la femme : les soins aux membres de la famille, aux animaux. Celle de la p. 129 est particulièrement intéressante : des cinq enfants qui entourent leur mère, les quatre garçons ont une relation directe avec elle, par le regard, l'un par le contact physique du doigt maternel sur le front, tandis que la fille est assise à ses pieds, regardant un livre, ouvert par terre. Ainsi non seulement la fille est numériquement minoritaire dans la fratrie, mais elle est mise en bordure de l'amour maternel.

La scène d'apprentissage est dévolue au garçon : l'oncle apprend à son neveu à diriger le cheval. La fascination devant une des premières automobiles ou devant l'activité des pompiers est le privilège des garçons. On peut ajouter la contemplation du pêcheur et les petits matelots. Il s'agit, dans chacun de ces exemples, d'une initiation à une activité d'adulte, voire à l'état d'adulte, sorte de vestige des rites ancestraux. Rien de tel en ce qui concerne la fille, elle n'est initiée à rien d'autre qu'à son futur rôle de mère. En outre, la relation de la mère à sa fille n'apparaît qu'une fois

; celle du père à sa fille jamais, alors que la relation mère-fils est représentée 7 fois et la relation père-fils (ou homme-garçon) l'est 6 fois. Ainsi, non seulement la fillette est exclue de l'apprentissage d'un métier, mais elle l'est également de l'attention de ses parents.

**En résumé :** Les hommes sont nettement plus nombreux que les femmes (180 hommes mentionnés, dont 15 pères, + 19 groupes ; 67 femmes, dont 16 mères, + 7 groupes, soit environ 3 fois plus), les garçons plus nombreux que les filles (55 garçons + 6 groupes ; 13 filles + 1 groupe, soit 4,5 fois plus). Si l'on observe les personnages centraux, on trouve 90 hommes, 13 femmes, donc 7 fois moins ; 23 garçons et 6 filles : 4 fois moins. L'univers dépeint est essentiellement campagnard, les rôles sont traditionnels ; le savoir, la politique, les métiers et les fonctions appartiennent aux hommes ; les femmes sont mères, servantes, institutrices. Les hommes ont droit au repos, au loisir, à l'aventure, au prestige ; pas les femmes. Leurs activités représentent toujours un service à autrui. Elles n'ont pas de loisirs ni ne font rien pour elles-mêmes, comme les pilotes d'essai ou les explorateurs affrontant le pôle sud, par exemple ou, plus modestement, une promenade, une partie de pêche ou les sports d'hiver. Elles ne prennent pas de risques et la spiritualité leur est également interdite. Elles ne jouent donc pas de rôle actif, social, créatif, comme le relève Brigitte Crabbé à propos des manuels d'histoire ou de littérature<sup>97</sup>.

Dans ce monde peuplé d'hommes forts et courageux, les femmes, qui apparaissent comme plutôt stupides et sans instruction, ont pour fonction majeure de servir ceux qui sont leurs maîtres, de l'enfance à la vieillesse. Ces schémas correspondent exactement à ce qu'affirmait Rousseau (qui figure d'ailleurs parmi les auteurs de la plupart des manuels) : *“ La femme est faite pour céder à l'homme et supporter ses injustices. Toute son éducation doit être relative aux hommes : leur plaire, leur être utile, les élever, jeunes, les soigner, grands, les conseiller, les consoler, leur rendre la vie agréable et douce. ”*<sup>98</sup>

Les garçons vont à l'école, jouent, rêvent, ils imitent les hommes par lesquels ils sont initiés et encouragés, ils se préparent à leur futur métier, ils sont actifs, curieux, pleins de vie, créatifs, ils ont des relations riches avec leur père et leur mère, tandis que les filles sont écartées de l'école et du savoir, elles apparaissent passives, voire chétives ou malades, généralement soumises et se préparent essentiellement à leur futur rôle d'épouse et mère à travers un certain nombre de tâches ménagères, elles ont peu de relations avec leur mère en dehors de l'aide qu'elles lui apportent, très peu avec leur père.

D'une manière générale, la norme est le masculin, présenté de manière laudative. Le féminin est en retrait, dans l'ombre ou à genoux, souvent décrit de façon péjorative.

---

<sup>97</sup> Cf. CRABBE Brigitte et autres, *Les femmes dans les livres scolaires*, p. 47.

<sup>98</sup> Cf. ROUSSEAU Jean-Jacques, *Emile*, livre V, 1762, déjà cité dans l'historique.

On me répondra qu'il s'agit d'un ancien manuel, fruit d'une société rurale et patriarcale. Cette vision du monde appartient au passé. Penchons-nous donc sur un manuel plus récent et qui devrait nous proposer une vision plus égalitaire de la société, après l'introduction du droit de vote féminin dans la plupart des pays, en tout cas dans tous les pays européens, même en Suisse (1971) et au Liechtenstein (1984), et les revendications féministes qui se sont généralisées à partir de 1968.

**Au fil des textes** : français 6, FUMEAUX Marcelin, Valais ; PAINEAU Lydia, Genève ; ROUX Charles, Vaud ; VIDAL Anne, Neuchâtel, avec la collaboration scientifique de Auguste Pasquier, Genève ; Philippe Theytaz, Valais, ouvrage créé sur mandat de la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME), 1988 (264 p.).

Il s'agit d'un manuel publié 20 ans après 1968, intercantonal et préfacé par la Conférence romande des chefs de département de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Il fait partie de la réalisation de moyens d'enseignement en vue de l'application du Plan d'études romand et de la concrétisation des idées générales contenues dans les programmes. Non seulement la commission avait reçu des directives sur la représentation des sexes et des races, mais le recueil a été relu par différents comités de lecture, dont un féministe qui a insisté sur la représentation des filles. Auparavant, *Horizons*, recueil de textes littéraires, avait remplacé *Fleurs coupées* dès 1971.

Les textes sont signés par 72 auteurs, dont 11 femmes, soit environ 15 %. Parmi eux, 24 hommes sont des écrivains reconnus, contre seulement 2 femmes, soit 12 fois moins. Elles représentaient env. 6% dans *Fleurs coupées*, datant de 1940.

Ecrivain-e-s	Hommes	connus	%	Femmes	connues	%
FC, 1940, 232 textes signés	217	43	94 %	15	1	6 %
AFT, 1988, 72 textes	61	24	85 %	11	2	15 %

On a un peu progressé, mais on est encore loin des recommandations des Bureaux de l'égalité : au moins 40%.

Les thèmes sont les suivants : Cette nature qui nous entoure, La mer, Des bêtes pas si bêtes, Portraits et caractères, Des hommes différents, De l'homme à la machine, Du journal à la télévision, Enigmes et aventures, Arts et loisirs, Science et fiction, Rions un peu ! Hors thèmes. Par rapport à *Fleurs coupées*, certains sont les mêmes : la nature, les animaux, portraits, activités humaines, récits, fiction, histoire ; d'autres ont disparu : notre pays, récits bibliques, éducation morale ; et quelques-uns sont nouveaux : respect de la différence, médias, arts et loisirs, science, humour.

Ces différences entre les deux manuels sur les thèmes abandonnés ou nouveaux corroborent les constats faits par différent-e-s sociologues de l'école : la vision de la société présentée aux élèves de cours moyen par leurs manuels de lecture s'est sensiblement modifiée entre 1930 et

1960. Sur cette période, les contenus évoluent dans le sens d'une plus grande discrétion morale (on exalte moins la vertu ou le patriotisme, on condamne moins l'alcoolisme), d'un rétrécissement de l'univers présenté aux enfants (montée de la famille et des amis au détriment du monde du travail), d'un accent mis sur l'imaginaire ou le ludique enfantin et moins sur la vie quotidienne, etc. Certes, il y a là le reflet d'une évolution globale de la société : sécularisation, montée du salariat, et donc coupure entre l'univers familial et le monde du travail, mais aussi un changement de la fonction sociale de l'école primaire : avec le développement de la scolarisation, qui repousse l'insertion sociale et professionnelle, elle n'est plus une formation terminale pour beaucoup de jeunes, mais une première phase socialisante.<sup>99</sup>

En ce qui concerne la présentation, la couverture est brillante, colorée, les illustrations sont généralement en couleurs ; en plus des dessins, on a fait appel à de nouveaux langages et champs culturels : la photographie, la bande dessinée, le reportage, le dessin humoristique, le langage des médias, le théâtre.

Le premier texte "Tout commença par un oiseau" de Jean C. Noguès (*15 métiers - 15 jeunes*) parle d'une écolière, Denise. Son père est chômeur, ce qu'il vit mal, sa mère travaille. Voilà du nouveau : une fille a un beau rôle, l'environnement reflète les difficultés sociales et la mère exerce une activité à l'extérieur. Mais curieusement, quand les parents veillent à ce que son quatorzième anniversaire ne soit pas touché par leurs difficultés financières, la reconnaissance de Denise ne va qu'à son père : "Comme elle l'aimait, son père, ce soir-là !" Il est vrai que sa fille le voit malheureux d'avoir perdu son travail. Le livre s'ouvrant sur une histoire qui met en scène une fille paraît de bon augure. Regardons si l'égalité est de mise dans l'ensemble du livre.

Tout compte fait, sur 45 textes consacrés à des êtres humains, on dénombre 142 hommes (dont 12 pères) + 6 groupes, 32 femmes (dont 7 mères) + 2 groupes, 23 garçons + 3 groupes et 12 filles + 2 groupes, donc 4,5 fois plus d'hommes que de femmes, et 2 fois plus de garçons que de filles. Comparons ces données avec *Fleurs coupées* :

Nombre	Hommes/pères/gr			Femmes/mères/gr			Garçons / groupes		Filles / groupes	
<i>Fleurs coupées</i>	180	15	19	67	16	7	55	6	13	1
<i>Au fil des textes</i>	142	12	6	32	7	2	23	3	12	2

Gr = groupes

Les proportions sont à peu près inversées entre les adultes et les enfants mais restent au net avantage du masculin. Les filles sont de 2 à 4 fois moins nombreuses que les garçons, les femmes de 3 à 4,5 fois. Même les mères sont moins présentes qu'auparavant. Les illustrations corroborent ce constat : sur 46 illustrations d'humains figurent 112 hommes et 22 femmes ; 21 garçons et 11 filles, sans compter les groupes (les femmes et les filles sont de 2 à 5 fois moins nombreuses) :

<sup>99</sup> Cf. DURU-BELLAT Marie, HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, p. 125.

Illustrations	Hommes	Femmes	garçons	Filles
<i>Fleurs coupées</i>	53	14	9	2
<i>Au fil des textes</i>	112	22	21	11

Cependant, les changements les plus spectaculaires sont dans la qualité de la représentation des filles et dans les relations des enfants à leurs parents : on trouve 5 relations père-fils et 1 mère-fils ; 6 relations père-fille et 2 mère-fille. Une quasi-égalité. Alors qu'auparavant, si les relations du père au fils étaient assez nombreuses, les filles n'en avaient pour ainsi dire aucune avec leur père.

Relations	Père-fils	Père-fille	Mère-fils	Mère-fille
<i>Fleurs coupées</i>	13	2	10	2
<i>Au fil des textes</i>	5	6	1	2

Dans ce manuel-ci, elles sont presque aussi fréquentes qu'envers les fils. Cela s'explique probablement par un changement de mentalité : les pères sont d'une part plus présents à la maison et s'occupent davantage de leurs enfants ; d'autre part, l'augmentation des divorces a pour conséquence une participation nécessaire des pères. Ajoutons que les pères sont non seulement quantitativement plus présents que les mères mais aussi qualitativement. Dans le premier texte, c'est surtout du père au chômage qu'il est question. D'ailleurs, à la fin, c'est à lui seul que va la reconnaissance de Denise. " Le K " de Buzzati, p. 26-31, se passe essentiellement entre le père et le fils ; la mère est passive. " Coups de sifflet et coups de blaireau " de E. et F. Gilbreth (p. 73-77) est centré sur le père qui gère sa famille comme une entreprise ; la mère n'a qu'un rôle secondaire, d'ailleurs, elle ne fait qu'assister le père tout-puissant, et se permet, une fois, de suggérer un moment de prière dans l'emploi du temps chronométré. Le père de " Claudine de Lyon ", p. 120-127, est aussi un patriarche qui veut tout régenter, la mère reste en bordure.

La seule fois où la mère tient le rôle principal lorsque les deux parents sont présents, c'est dans " L'une est noire, l'autre blanche " (p. 101-106). La discussion sur le racisme se fait entre Candy et sa mère, plutôt réticente ; ici, c'est le père qui reste en arrière.

Relevons une perle pour clore cette galerie de parents : " famille modèle, papa en pantoufles et pipe, maman dans son tablier à repasser qui chante : Ephraïm, Matilda et Timoty C'EST L'HEURE !!!!! " (p. 226, extrait de " Une question de temps " de Nidra Poller). Les points d'exclamation pourraient continuer après les guillemets.

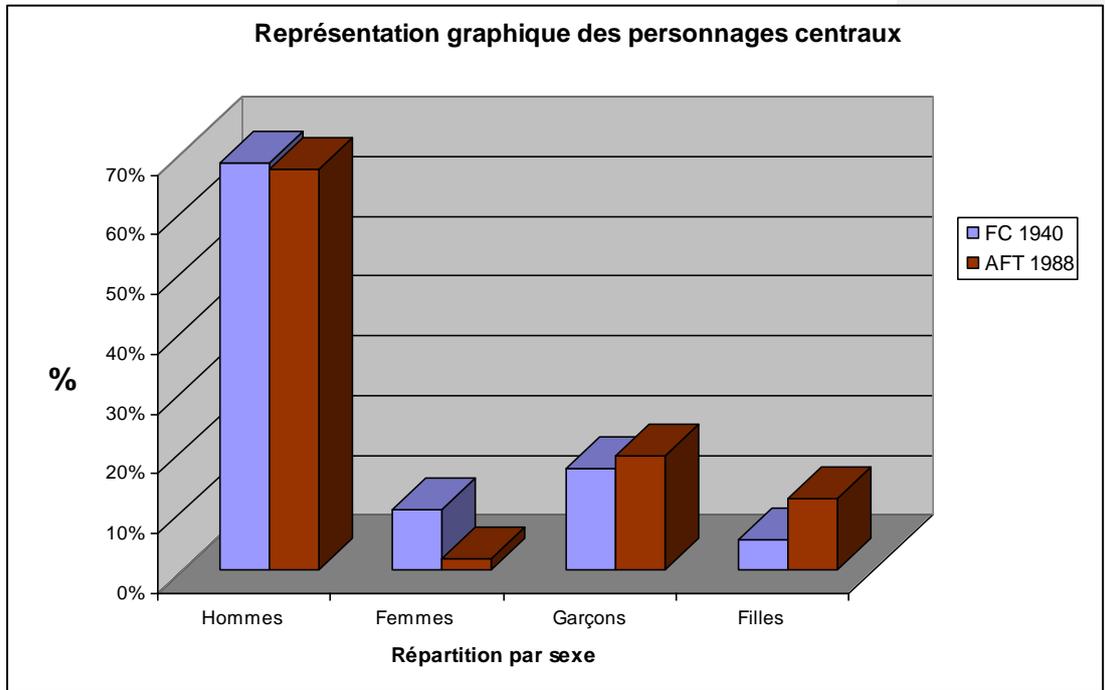
On peut en conclure que les femmes sont non seulement moins présentes qu'auparavant, mais que leur rôle de mère a perdu de son importance.

Voyons de près le rôle que jouent, en général, les hommes et les femmes. Dans les grandes lignes, on retrouve les défauts du manuel analysé précédemment : les découvertes, les sciences, la mer, l'aventure sont l'apanage des hommes et les femmes tiennent surtout des rôles secondaires :

mère, grand-mère, épouse, servante. 29 textes ont pour personnages centraux des hommes, 1 seul des femmes, dont l'une est hôtesse de l'air et l'autre, une voyageuse angoissée et ridiculisée (l'auteur est une femme). La proportion de 7 contre 1 de *Fleurs coupées* a passé à 29 contre 1 !

Tableau récapitulatif concernant les personnages centraux des 2 manuels

Personnages centraux	Hommes	%	Femmes	%	Garçons	%	Filles	%
<i>Fleurs coupées</i> 132	90	68%	13	10%	23	17%	6	5%
<i>Au fil des textes</i> 43	29	67%	1	2%	8	19%	5	12%



L'évolution entre les 2 ouvrages, dans les pourcentages, montre que la proportion des hommes et des garçons reste inchangée ; en revanche si la proportion des filles a doublé, celle des femmes a diminué de 80 %. En tenant compte des textes consacrés aux garçons et aux fille (8 et 5), le rééquilibrage par rapport au manuel précédent est à souligner. M. Pasquier, un des collaborateurs scientifiques du manuel, m'a révélé que c'est surtout sur ce point que la commission de relecture féministe avait insisté. Le résultat est donc plutôt satisfaisant. Mais alors que les filles sont bien traitées, les femmes deviennent quasiment inexistantes. Il y a donc valorisation de la fille d'un côté, mais détérioration de l'image de la femme de l'autre, comme s'il s'était opéré un glissement dans le sexisme. On peut regretter que les filles n'aient aucun modèle de femme valorisant devant les yeux. Là encore, son futur destin de femme ne peut guère lui paraître exaltant.

Analysons les 8 textes consacrés aux garçons et les 5 consacrés aux filles.

“La rivière ” de Henri Bosco (p. 23-25) nous parle de Pascalet, qui brave l'interdiction paternelle de jouer près de la rivière. Il fait mieux : il s'y aventure sur une barque vermoulue, la corde rompt et le voilà au milieu des flots puis des remous... Mais la barque s'immobilise sur un lit de gravier, Pascalet est sauvé. On retrouve un thème récurrent : la confrontation des garçons (des garçons uniquement) au danger que représente l'élément aquatique, qu'il s'agisse d'une rivière paisible, comme dans “ La petite grenouille ”, de *Papillons*, du Rhône dans “ Le fleuve dangereux ” de *Fleurs coupées* ou d'une rivière avec des rapides, comme ici.

“ Le K ” de Buzzati (p. 26-31) raconte le destin de Stefano Roi, qui a 12 ans au début du récit et se termine quand il est vieux. Ce texte ne parle donc pas d'un garçon exclusivement, mais justement comme il couvre une vie, les garçons peuvent s'identifier à cet enfant qui devient un homme. Aucune histoire de dimension métaphorique n'a pour personnage central une fille, ni une femme d'ailleurs.

“ Le messager d'Athènes ” d'Odile Weulersse (p. 68-70) nous fait suivre un garçon, Timoklès, qui se rend au pentathlon des éphèbes à travers les rues d'Athènes ; c'est l'occasion d'y découvrir la vie quotidienne de l'Antiquité. On y souligne que les femmes n'ont pas le droit de voter.

“ Au secours ! ” d'Alfred Hitchcock (p. 176-179) nous présente deux jeunes détectives partis à la recherche d'un perroquet. L'un se prend le pied dans une liane et panique, croyant qu'une main le retient. A la fin, ils se trouvent nez à nez avec un gros homme armé... Le texte est plein d'humour, et la peur des garçons bien compréhensible.

“ L'opéra de la lune ” (p. 207-208), un poème de Jacques Prévert, parle d'un petit garçon plongé dans ses rêves.

“ L’androïde ” de Seth Mac Evoy (p. 213-217) est un robot pensant qui a l’apparence d’un garçon de treize ans, fabriqué par le père de Becky. Son arrivée à l’école provoque des situations cocasses.

“ Une moto pas comme les autres ” (p. 218-223), pièce pour deux personnages, de Jackie Valebrègue-Lardreaux, se joue entre un petit garçon, Jean-Claude, et un motocycliste qui s’avère un extraterrestre.

“ Pirrotin ” de Maurice Chappaz (p. 230) raconte une leçon sur les voyelles et la réaction du petit berger qui refuse de répéter “ a ” parce qu’après, on lui fait encore dire les autres voyelles.

En résumé, le garçon aborde l’aventure, son destin, la compétition sportive, la peur, le rêve, la science fiction et l’école. C’est un univers aventureux, souvent ludique.

Saluons les beaux textes qui ont une fille comme personnage central. Dans “ Tout commença par un oiseau ” de Jean-C. Noguès, déjà mentionné, Denise s’interroge sur son goût pour les oiseaux migrateurs, sur leur instinct, les mystères de la vie et se passionne pour la photographie. Le récit s’achève au moment où ses parents lui offrent un appareil photographique pour son anniversaire. Cette fois-ci, on nous présente le modèle d’une fille qui s’intéresse à beaucoup de choses, qui a ses propres désirs, un caractère affirmé et qui se passionne pour un art.

L’action de “ Claudine de Lyon ” de Marie-Christine Helgerson (p. 120-127) est située en 1881 dans un atelier de tissage. A onze ans Claudine a déjà le dos voûté des canuts, parce qu’elle tisse dix heures par jour ; en plus, elle doit préparer les repas. Elle rêve d’aller à l’école et refuse de finir à l’usine, comme sa mère, qui est triste, fatiguée et mal payée. Claudine, parce qu’elle est une fille, ne peut pas devenir compagnon, comme l’apprenti Toni, mais cela n’est pas dit dans le texte ni expliqué en note. Claudine se révolte : “ *Toni et Laurent deviendront de vrais canuts. Pourquoi pas moi ?* ” Elle est féministe avant la lettre ! D’ailleurs sa mère la soutient et se révolte également. Quand le père dit : “ *Ce n’est rien que des femmes, là-dedans* ” (chez les sœurs), sa femme lui répond : “ *Et alors, les femmes, si elles travaillent, elles n’ont pas le droit d’être payées ?* ” Mais la réponse cingle : “ *Elles font du travail de femmes. On les paie. Ça suffit.* ”

J’imagine qu’un tel texte suscite des réactions et j’espère que l’enseignant-e en profite pour élargir la discussion. A mes yeux, ce texte est excellent parce qu’il révèle la vie extrêmement dure que connaissaient les gens au XIX<sup>e</sup> siècle, qu’il pose des questions fondamentales de justice en abordant le rôle des hommes et des femmes, enfin parce qu’il campe un attachant personnage féminin auquel les filles peuvent s’identifier.

“ Kiki la casse ” de Henriette Bichonnier (p. 171-174) met également en scène une fille qui sait ce qu’elle veut. Elle passe son temps à fouiner dans les voitures qui arrivent à l’entreprise de démolition de son père, “ La casse ”, et elle échange avec ses copains et copines les trésors qu’elle découvre. Son père, un peu dépassé par son phénomène de fille, essaie de la raisonner. A la fin s’amorce une intrigue autour d’un porte-documents et l’on suggère aux élèves de se procurer le

livre pour connaître la suite. Non seulement le personnage est crédible et sympathique, le récit bien mené mais l'encouragement à la lecture est pédagogiquement habile. L'héroïne est une fille moderne, maligne, affirmée à laquelle les petites lectrices auront du plaisir à s'identifier. On est loin de la fille sage et passive jadis présentée comme modèle. En lisant ce genre de texte, on a l'impression que quelque chose a changé dans le monde des manuels scolaires.

Une fillette est aussi l'héroïne dans "La petite fille aux allumettes" de H.-C. Andersen (p. 253-255). Mais elle est misérable, battue par son père et finit par rejoindre, grâce aux allumettes qu'elle frotte pour se réchauffer, sa grand-mère qui l'attend au ciel. Dans son malheur, elle se crée une part de rêve. Ce conte peut provoquer une discussion sur la pauvreté et la violence exercée contre les enfants.

Enfin, le cinquième texte "L'une est noire, l'autre blanche" de Teockey Jones (p. 101-106) aborde le thème du racisme. Il se situe en 1976 en Afrique du Sud et décrit l'amitié entre Candy la blanche et Becky la noire. L'histoire aborde la question de l'apartheid, de l'injustice. Becky a aidé Candy quand elle est tombée et Candy aimerait apprendre le zoulou avec sa nouvelle amie. Candy est généreuse, a l'esprit ouvert. Elle lutte courageusement contre les préjugés de sa mère et des blancs de son pays. Elle peut également représenter un modèle d'identification valorisant. C'est un bel exemple de tolérance qui doit susciter bien des discussions, lui aussi.

On peut ajouter "Trois bonnes raisons" d'Aline Giono (p. 78-82), bien que la fillette ne soit pas le personnage central, mais celle qui écrit. Elle parle de son chat siamois, de son père écrivain "qui fait le plus original des métiers" et de son arrière-grand-mère centenaire. La mère n'est mentionnée qu'en passant.

En résumé, les filles abordent la misère, le travail mal payé, l'injustice, le sexisme, le racisme, la violence, la débrouillardise, le rêve, la mort, la tolérance et la générosité, à quoi l'on peut ajouter la créativité. C'est un univers lourd et sérieux, sauf chez Aline Giono, à l'opposé de celui des garçons. Je pense cependant que les textes concernant les filles sont globalement plus intéressants et que les filles y jouent des rôles d'envergure en relation avec les problèmes de notre temps.

"L'une est noire, l'autre blanche" fait partie du thème "Des hommes différents" qui tente d'attirer l'attention des élèves sur le racisme, avec des attitudes d'ouverture, comme celui-ci, ou de racisme primaire, comme dans "La valise" de Jacques Chessex (p. 93-94). Ce chapitre comporte également un reportage en photos, par Philippe Erikson, ethnologue, sur les Indiens matis du Brésil (p. 96-100) et un court dossier de deux pages intitulé "Pourquoi le racisme?". En y regardant de près, on se rend compte que l'accent est surtout mis sur les hommes. En effet, les quatre photos des Matis représentant des humains distincts montrent 10 hommes et 1 femme avec un enfant, dans un rôle de nourricière. Les photos du dossier représentent 9 hommes et une 1 femme avec son enfant.

Les auteur-e-s du manuel ont donc cherché à rendre les élèves attentifs aux méfaits du racisme et à les éduquer à la tolérance, mais tout se passe comme si cette problématique occultait celle du sexisme. Ainsi donc, au moment même où l'on rassemble des documents destinés à lutter contre le racisme, on oublie la question parallèle du sexisme. Pourtant, le sexe est une catégorie transversale : on peut changer de religion, de nationalité, de profession, pas de sexe, et le sexisme se retrouve à chaque tournant, quel que soit le thème abordé. On peut même dire que l'attention portée à un sujet précis, même s'il s'agit de tolérance, chasse le reste et conduit tout "naturellement" à retomber dans les pires stéréotypes sexuels.

Prenons un autre exemple : la visite d'un quotidien régional en quatre pages de bandes dessinées. Une classe va visiter un quotidien en compagnie d'une professeure, une femme, donc. A l'entrée du journal, un journaliste les accueille et leur fait visiter la salle des téléscripateurs où travaille 1 homme, puis les salles de rédactions où s'activent 3 hommes, la salle de conférence où siègent 5 hommes journalistes et une femme, dont on ne sait d'ailleurs pas si elle est également journaliste ou secrétaire. Le rédacteur en chef et le secrétaire de rédaction sont des hommes, la composition est l'affaire de 7 hommes, les metteurs en page sont 2 hommes, les films sont fabriqués par 3 hommes, la rotative est actionnée par 3 hommes et les journaux distribués par 3 hommes. 30 hommes en tout et 1 seule femme pour un métier qui se féminise de plus en plus, ce n'est ni égalitaire ni réaliste. Une fois de plus, l'objectif pédagogique (comprendre comment se fabrique un journal) a occulté le souci de respecter un quota de femmes, et le résultat est particulièrement sexiste. Ajoutons la phrase que prononce un garçon, comme par hasard, dans la première vignette, en s'adressant à ses camarades : " Eh, les gars<sup>100</sup>, venez voir. Notre enquête est parue dans le journal ! " Pourtant, deux filles sont distinctement dessinées...

" De l'autre côté de l'écran " explique le fonctionnement de la télévision en 3 pages (p. 144-146) à l'aide de notes et de petits dessins. Les hommes y sont largement majoritaires.

Si l'on relève les différents métiers mentionnés pour les hommes et les femmes, on constate que, comme dans *Fleurs coupées*, ils sont nombreux et variés pour les hommes, peu nombreux et peu variés pour les femmes.

Le tableau comparatif suivant est éclairant quant à la richesse des uns et la relative pauvreté des autres :

---

<sup>100</sup> C'est moi qui souligne.

Métiers des hommes

<i>Fleurs coupées</i>	<i>Au fil des textes</i>
Apiculteur	Acteur
Architecte	Agent secret
Artiste peintre	Artisan
Assistant de professeur d'université	Barbier
Avocat	Bruiteur
Berger	Cadreur
Bûcheron	Cameraman
Capitaine à l'armée	Canut
Capitaine des pompiers	Capitaine de navire
Carrier	Charron
Casseur de pierres	Chef de service
Charpentier	Chef mécanicien (sur navire)
Chasseur	Chef monteur
Chasseur d'ours	Chercheur scientifique
Chercheur d'or	Cinéaste
Chirurgien	Claviste
Commandant de marine	Commerçant
Commissaire de police *	Commissaire de police *
Compositeur *	Compositeur *
Conducteur de locomotive	Consultant (expert)
Conseiller d'Etat	Coutelier
Cordonnier	Curé *
Courtier en librairie	Dépanneur
Critique d'art	Directeur de chantier naval
Curé *	Domestique
Dentiste	Dompteur de poux
Député	Ecrivain
Dresseur de chevaux	Employé
Entrepreneur *	Entrepreneur *
Explorateur *	Ethnologue
Faucheur	Explorateur *
Fermier *	Fermier *
Forgeron	Garagiste
Fruitier	Gardien-chef
Gardien de troupeau	Général *
Général *	Graphiste
Guerrier	Guide de montagne *
Guide de montagne *	Ingénieur *
Imprimeur	Inspecteur d'école
Ingénieur *	Instituteur *
Intendant *	Intendant *
Joueur d'orgue mécanique	Inventeur
Laboureur	Jardinier
Maréchal (s'occupant des chevaux)	Journaliste
Marin	Journaliste-reporter
Mécanicien sur avion	Libraire
Mécanicien sur locomotive	Livreur
Médecin *	Maçon
Menuisier	Manœuvre

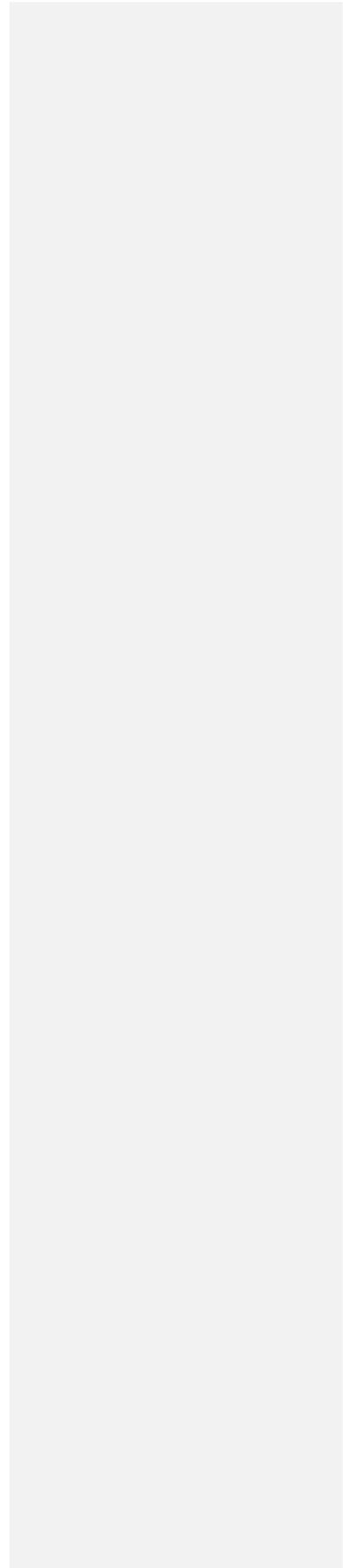
Mineur	Maquettiste
Négociant en vélos	Marchand de vin
Officier	Médecin *
Organiste	Metteur en page
Ouvrier *	Meunier
Passeur	Musicien
Pasteur	Officier de marine
Pâtre	Ouvrier *
Paysan *	Patron
Pêcheur *	Paysan *
Pilote *	Pêcheur *
Pharmacien	Pédagogue
Physicien	Perchiste
Poète	Pharmacien
Pompier	Photographe
Président des Etats-Unis	Pilote *
Professeur secondaire	Poète
Professeur d'université *	Portier d'hôtel
Propriétaire terrien	Précepteur
Projectionniste	Professeur d'université *
Régent (instituteur vaudois) *	Professeur de gymnastique
Savant	Réalisateur
Sculpteur	Rédacteur en chef
Serviteur	Rémouleur
Soldat	Représentant
Syndic (maire vaudois)	Rotativiste
Tailleur	Secrétaire de rédaction
Vacher	Sportif de compétition
Valet	Technicien
Zingueur	Vannier
79 métiers	79 métiers

\* les astérisques signifient qu'on retrouve le même métier dans les deux manuels.

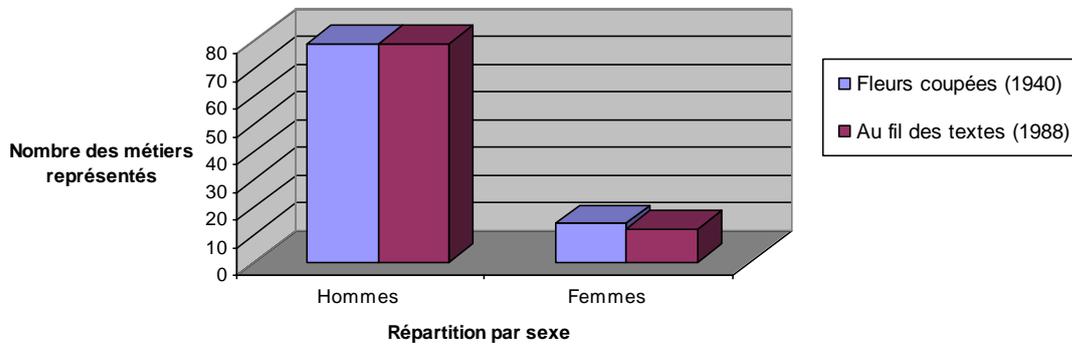
#### Métiers des femmes

<i>Fleurs coupées</i>	<i>Au fil des textes</i>
Bonne	Cuisinière
Domestique *	Domestique *
Couturière	Professeure secondaire
Fermière	Hôtesse de l'air
Gouvernante	Institutrice *
Infirmière	Journaliste ou secrétaire
Institutrice *	Meunière
Médecin	Ouvrière *
Modiste	Parfumeuse
Ouvrière *	Scripte
Propriétaire d'immeuble	Servante
Sommelière	
Trieuse de minerai	
14 métiers	12 métiers

\* les astérisques signifient qu'on retrouve le même métier dans les deux manuels.



**Représentation graphique de la répartition des métiers entre les hommes et les femmes des 2 manuels de lecture (1940 et 1988)**



Les métiers ou fonctions attribués à des hommes qu'on retrouve dans les deux manuels sont donc : commissaire de police, compositeur, curé, entrepreneur, explorateur, fermier, général, guide de montagne, ingénieur, intendant, instituteur, médecin, ouvrier, paysan, pêcheur, pilote, professeur d'université, soit 17. Ceux qu'on retrouve chez les femmes sont : domestique, institutrice, ouvrière, servante, soit 4. A relever que les femmes étaient 5 fois servantes dans *Fleurs coupées* et qu'elles le sont encore 2 fois dans *Au fil des textes*. Mais qu'est-ce qu'une hôtesse de l'air sinon une servante en avion ? Chez les hommes, le domestique est pudiquement nommé "intendant". Il est intéressant de constater que les métiers masculins qui figurent dans les deux manuels sont pour la plupart valorisants, alors que chez les femmes, c'est exactement le contraire. Le seul métier retrouvé qui exige des études est institutrice. Le nombre des métiers des hommes est identique dans les deux manuels, mais il diminue de presque 15% pour les femmes entre 1940 et 1988. C'est d'autant plus étonnant que l'évolution sur le marché du travail a au contraire vu croître massivement le nombre des femmes, qui ont investi la plupart des métiers. Dans le premier, une femme était médecin ; on n'en retrouve plus dans le deuxième. Du point de vue "chrono-logique", c'est pour le moins curieux. Dans le deuxième apparaît une professeure de l'enseignement secondaire, ce qui correspond à l'évolution des mœurs : les femmes représentent à peu près la moitié du corps enseignant secondaire à Genève en 1988. Enfin, la présentation du journal montre une seule femme sur 30 personnages, lors d'une séance de rédaction, mais il n'est pas certain qu'elle soit journaliste, elle peut être secrétaire, ce qui la confinerait dans un rôle "typiquement féminin" et étoufferait la bouffée d'oxygène que pourrait apporter, malgré le déséquilibre, son état de journaliste. Les planches sur la télévision ne nous renseignent pas plus précisément à ce sujet. Du côté des hommes, les métiers de la campagne (18 dans FC, 5 dans AFDT) ont cédé le pas aux médias (17). Il est aussi intéressant de relever le nombre de "chefs", directeurs ou patrons qui surgissent dans *Au fil des textes* : il n'y en a pas moins de 7, soit près de 10%. Si l'on compare les métiers qui nécessitent des études secondaires ou universitaires, on en recense 33 et 32 pour les hommes (la diminution est étonnante), 3 et 4 pour les femmes (la progression est faible). Dans l'ensemble, on peut dire que si les hommes ont plutôt progressé, d'un livre à l'autre, vers des métiers plus techniques, tout en conservant les prestigieux, les femmes ont régressé, ce qui paraît paradoxal. On peut en partie expliquer ce phénomène par le fait que, si la commission qui a présidé à l'élaboration de *Au fil des textes* a été sensible à l'image des filles, elle semble avoir négligé l'image des femmes, les hommes, eux, demeurant la norme.

La valorisation des activités masculines est évidente, d'autant plus qu'elles monopolisent la quasi-totalité des textes consacrés à des adultes (34).

Citons quelques exemples :

*" Pierre réussit à s'élever ainsi d'une centaine de mètres au prix d'efforts inouïs. Il aperçoit tout proche une pente de neige qui lui paraît plus accueillante ; il taille en biais pour la rejoindre*

*et quelle joie lorsqu'il sent que la neige est mi-fondue et malléable ! (...) Pierre savoure la joie de la victoire remportée, double victoire sur la montagne et sur lui-même ; son âme est en paix et il monte avec la sérénité de quelqu'un qui est sûr d'atteindre désormais le but qu'il s'est proposé.*  
(...)

*- Georges ! Georges ! on a vaincu ! on est bons !... tu sais, c'est dit ! je rentre guide.*

*- Moi aussi, hurle frénétiquement Georges, sans se retourner. Moi aussi : et pas plus tard que demain, quand nous serons redescendus... et on leur montrera qu'on est des hommes ! oui, mon vieux, des hommes ! ”*

( p. 15-18, tiré de *Premier de cordée* de Frison-Roche.)

Le texte insiste sur les efforts, la volonté, la joie de la victoire, la sérénité, le courage, présenté ici comme une qualité virile. Il est frappant de constater qu'on parle rarement, pour ne pas dire jamais, de la fierté d'une femme. Généralement montrée dans des tâches de service, elle n'a pas de sentiments personnels. Elle éprouve rarement de la joie, pour ainsi dire jamais d'autosatisfaction. Elle n'a pas d'autre destin que celui d'épouse et mère.

Dans le genre “ conte philosophique ”, domaine exclusivement réservé aux hommes, figurent *Le K* de Buzzati mais également “ La lézarde ” d'Yves Heurte (p. 88-90). Un roi condamne Sun, son précepteur, à rester toute sa vie devant un mur. Sun y découvre une lézarde. Il l'observe et la célèbre dans des chansons que répète tout le royaume. Le sage est donc plus fort et plus vénéré que le roi lui-même. La force intérieure de Sun rappelle, dans un autre registre, celle du vieux berger affrontant le taureau furieux de *Fleurs coupées*. Ainsi, non seulement la force physique est le propre de l'homme mais aussi la force morale.

“ L'homme sauvage ” de René Bille (p. 110-112) est “ *l'ami du silence et du vent, le frère des écorces et des mousses, l'amant des bruyères, des rochers nus, des arêtes étincelantes* ” qui a besoin du rayonnement solaire pour vivre. “ Le secret de Maître Cornille ” de Daudet (p. 114-119) campe un vieux meunier qui défend sa dignité.

On peut conclure que la philosophie, la liberté (“ L'homme sauvage ”, “ Le triomphe de Farinet ”), la créativité (“ Les masques du Lötschental ”, “ Le hasard sonne toujours deux fois ”), l'esprit d'analyse (“ Le mas Costefigues ”), le courage aventureux (“ Une grande victoire ”, “ Le berger ”), l'humour (une planche de Sempé, “ La mer démontée ” de Raymond Devos, “ En panne ” de Pierre Daninos) appartiennent essentiellement aux hommes. Quelquefois, l'aventure concerne un homme et une femme, comme dans “ L'Enigme de l'Atlantide ” (une bande dessinée). Mais le seul texte qui met en scène deux femmes, “ Gardez le sourire ”, nous présente une hôtesse de l'air aux prises avec une passagère hystérique. Enfin, les loisirs sont également destinés aux hommes ou aux garçons : 5 fois dans *Au fil des textes* : la varappe, la photographie, la collection de tableaux, le cerf-volant, les voyages ; 10 fois dans *Fleurs coupées* : aux champignons, au cinéma, une des premières automobiles, une course en montagne, en barque, à l'opéra, à la chasse, à la

pêche, au café, aux sports d'hiver. Les femmes n'ont que des fonctions utilitaires, elles n'ont pas droit au loisir.

Si l'on observe la représentation des pères et des mères, il y a 15 pères et 16 mères dans *Fleurs coupées* dont 4 pères et 4 mères très présent-e-s dans 8 textes différents<sup>101</sup>, en plus de quelques textes qui leur accordent une place égale ; dans *Au fil des textes*, les pères sont non seulement plus présents que les mères (12 pères et 7 mères) mais ils occupent une position centrale dans 7 textes, alors que la mère n'est au centre qu'une seule fois.<sup>102</sup>

Présence	Pères / présence	Mères / présence
<i>Fleurs coupées</i>	15 / 4	16 / 4
<i>Au fil des textes</i>	12 / 7	7 / 1

Dans ce domaine également, l'image de la femme, précisément de la mère, se détériore.

Enfin, les moments d'initiation des enfants par les parents apparaissent, dans *Fleurs coupées*, 5 fois par le père (4 au garçon, 1 à la fille) et 2 fois par la mère (1 fois au garçon et 1 fois à ses enfants) ; dans *Au fil des textes* 5 fois par le père (2 fois au fils, 2 fois à la fille, 1 fois aux enfants) et aucune fois par la mère !

Initiation	Père-fils	Père-fille	P-enfants	Mère-fils	Mère-fille	M-enfants
<i>FC</i>	4	1	0	1	0	1
<i>AFDT</i>	2	2	1	0	0	0

Là encore, on constate une dégradation non seulement du rôle de la femme, mais de la mère.

Les moments de dialogue entre parents et enfants se répartissent ainsi : dans *Fleurs coupées* : 1 entre le père et son fils, 3 entre la mère et son fils et 2 entre la mère et ses enfants. Aucun dialogue avec la fille seule. Dans *Au fil des textes*, 2 fois entre le père et son fils et 3 fois entre le père et sa fille ; 2 fois entre la mère et sa fille, ce qui donne un avantage au dialogue avec la fille :

Dialogue	Père-fils	Père-fille	P-enfants	Mère-fils	Mère-fille	M-enfants
<i>FC</i>	1	0	0	3	0	2
<i>AFDT</i>	2	3	0	0	2	0

Mais dans ces échanges, le père initie ses enfants ou dialogue avec eux généralement dans le cadre de son métier, alors que cela fait partie du rôle de la mère. Les femmes n'initient jamais leurs enfants à un métier, même pas dans le manuel récent. En outre, les enfants sont encore initiés par

<sup>101</sup> Pères : " Les petits castors " p. 47-50, " Les pêcheurs du lac de Neuchâtel " p. 100, " Le départ du fils " p. 190 et " La mauvaise nouvelle " p. 195-196 ; mères : " La lettre à la grand-mère " p. 128-129, " Enfance heureuse " p. 129-130, " Visite à Mélanie " p. 132-133, " Le sac perdu " p. 178-179.

<sup>102</sup> Pères : " Tout commença par un oiseau " p. 5-7, " Le K " p. 26-31, " Coups de sifflet et coups de blaireau " p. 73-77, " Trois bonnes raisons " p. 78-82, " Derrière les visages " p. 84-87, " Claudine de Lyon " p. 120-127, " Kiki la casse " p. 171-174 ; mère : " L'une est noire, l'autre blanche " p. 101-106.

d'autres personnes que leur père : 11 garçons et 1 fille dans *Fleurs coupées*. Dans *Au fil des textes*, 5 fois le garçon, aucune fois la fille.

Initiation par d'autres	Garçon	Fille
<i>Fleurs coupées</i>	11	1
<i>Au fil des textes</i>	5	0

De toute manière, les garçons sont beaucoup plus souvent initiés que les filles, et à des activités plus diversifiées.

**En résumé :** On peut affirmer que si l'image de la fille s'est nettement améliorée, l'image de la femme s'est dégradée. Autrefois respectée en tant que mère, elle n'est plus mère qu'en passant, à part une exception, et elle reste confinée dans son rôle de ménagère (cf. p. 219). Il est vrai que dans 3 textes, elle travaille à l'extérieur<sup>103</sup>, ce qui est nouveau et reflète en partie l'évolution des mœurs. Mais les métiers de prestige sont essentiellement aux mains des hommes. Et tandis que *Fleurs coupées* offrait des portraits de fermières et de servantes qui gardaient une certaine dignité, *Au fil des textes*, quand le projecteur éclaire une femme, en fait une caricature négative (" Gardez le sourire " p. 234-241). On assiste donc à un déplacement du sexisme : l'effort de valorisation des filles s'est fait au détriment des femmes, qui apparaissent encore moins souvent et encore plus effacées que dans le livre de lecture datant de 1940 !

Relevons cependant une curiosité : " Derrière les visages " (p. 84-87) oppose un père, un représentant plus sentimental qu'efficace, à son fils, un jeune loup qui gravit les échelons d'une banque. L'incommunicabilité est totale. Le père est présenté comme un perdant doublé d'un rêveur, un rôle qui est rarement associé à un homme, mais à qui va la sympathie de l'auteure, une femme, Andrée Chedid. Ceci explique-t-il cela ? D'habitude, c'est la femme, décrite par un homme, qui paraît perdante et ou soumise.

Si l'on reprend la dizaine de textes signés par des femmes, on remarque que peu ont des femmes ou des filles pour héroïnes : " L'une est noire, l'autre blanche ", par Toeckey Jones (p. 101-106), " Kiki la casse " par Henriette Bichonnier (p. 171-174) et " Gardez le sourire " de Jackie Valebrègue-Lardreaux (p. 234-241) ; les autres mettent en scène des hommes. Cela démontre qu'il ne suffit pas de choisir des écrits d'autrices pour que les femmes aient plus de place ou des rôles qui ne soient pas des stéréotypes. En ce sens, " Kiki la casse " est un exemple revigorant : Kiki est à l'opposé de la fille sage et obéissante des manuels passés ! Et Candy, de " L'une est noire, l'autre blanche " est un modèle : tolérante, généreuse, elle s'affirme contre ses parents tout en les respectant. Elle peut représenter une belle synthèse du passé par son respect filial et du présent par l'affirmation de soi et la volonté d'autonomie.

<sup>103</sup> Cf. " Tout commença par un oiseau ", " Coups de sifflet et coups de blaireau ", " Claudine de Lyon ".

Pour conclure ce chapitre, on peut affirmer qu'une attention portée aux rôles des filles porte ses fruits. Si cela se généralisait à la signatures des textes et à leur contenu, les manuels restituerait une vision du monde plus nuancée où les femmes auraient le droit de s'affirmer dans les domaines réservés des hommes, et les hommes celui d'être faibles et perdants. Cela faciliterait certainement l'épanouissement des garçons comme des filles en leur permettant de briser les stéréotypes et de devenir des êtres humains au plus près de ce qu'ils et elles sont réellement.

### **Livres de grammaire française**

Après les livres de lecture, tournons-nous du côté des manuels de grammaire : un de la première moitié du siècle (1933), destiné à l'école primaire, et un récent (1989), destiné au Cycle d'orientation. Une cinquantaine d'années les séparent :

- 1) *Leçons et exercices de grammaire française, école primaire, 4e et 5e années.* Genève : DIP, 1949, 1er volume (196 p.), 1954, 2e volume (352 p.), d'après ATZENWILER Albert, *J'apprends la grammaire*, DIP de Genève, 1933 et 1936.
- 2) BALMA Pierre-Alain, SANDOZ, Jean-Frédéric, *La grammaire française au Cycle d'Orientation* DIP, Genève, 1989 (brochure, 176 p.).

#### ***Leçons et exercices de grammaire française*** d'après Albert ATZENWILER

En 1933, le Département de l'instruction publique de Genève imprimait le premier volume de la grammaire due à M. Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire. Cet ouvrage avait rénové l'enseignement de la grammaire. Quand il fut épuisé, le DIP a chargé une commission d'en regrouper les matières et les chapitres, afin d'élaborer un manuel qui corresponde au nouveau plan d'études. Cette commission était composée de M. Henri Grandjean, directeur de l'enseignement primaire, Mme Marguerite Grange, inspectrice d'écoles, MM. Léon Ludwig, Edmond Rast et René Jotterand, inspecteurs d'écoles, Mme Antonie Dottrens, Mlles Marguerite Chevalley et Marguerite Chavaz, institutrices, MM. Julien Magnenat, François Tissot et Pierre Vulliet, instituteurs, M. Maurice Chevallier, directeur de l'école supérieure des jeunes filles, Mlle Jeanne Yaux, doyenne à l'école professionnelle et ménagère, MM. Henri Stehlé, Henri Morier, José Arago et Charles Ferrand, maîtres dans l'enseignement secondaire.

Voici un extrait de la préface de l'édition de 1933 :

*“ Dans chaque leçon, avant l'énoncé de la règle, nous avons présenté un texte écrit dans une langue très simple, qui se rapproche autant que possible de celle des enfants et qui n'a aucune prétention littéraire. Ce morceau et les questions qui suivent ne sont donnés qu'à titre d'exemple ; nous souhaitons qu'autant que possible, le maître tire lui-même du langage de ses élèves et de la vie de la classe les éléments nécessaires à l'exposition d'une notion nouvelle. (...)*

*Pour ces exercices, nous avons surtout choisi des phrases détachées, tirées le plus souvent de la langue de tous les jours. Il y a une vingtaine d'années, on n'admettait que les textes littéraires pour l'enseignement grammatical. Assez vite, on a saisi les inconvénients de cette méthode exclusive : ces morceaux étaient écrits dans une langue presque complètement étrangère à l'enfant, la langue littéraire, à tel point qu'il lui était souvent difficile de saisir les exemples proposés (...)*

*Nous avons conservé dans notre ouvrage des textes littéraires, ne fût-ce que pour montrer aux enfants que cette langue littéraire est formée des mêmes éléments que la langue commune dont ils usent. Dans le premier volume nous avons surtout choisi des textes de C.-F. Ramuz qui, par leur style concret, se rapprochent beaucoup de la langue parlée et même de celle de nos enfants.*

*Dans le second volume, nos morceaux sont surtout empruntés à Alphonse Daudet, Guy de Maupassant, Anatole France », ainsi qu'à des "écrivains des siècles précédents dont certains textes sont parfaitement à la portée des enfants : la Fontaine, Molière, Voltaire, Rousseau, Chateaubriand, Balzac. Ainsi, partant de sa langue parlée, nous élevons l'enfant progressivement jusqu'à la langue des grands classiques. "*

Albert Atzenwiler, Genève, mars 1933.

Relevons d'abord que les écrivains nommés sont tous des hommes. Puis allons voir de près à quoi correspond cette "langue très simple, qui se rapproche autant que possible de celle des enfants", ce langage des élèves et de la vie de la classe ou ces phrases "tirées de la langue de tous les jours".

Pour ce faire, j'ai analysé, leçon par leçon, la présentation de la notion grammaticale : Le nom, le verbe, l'adjectif, Le sujet du verbe, Les compléments, etc. et relevé les exemples qui concernent des êtres humains.

Disons-le d'emblée, tous les exemples sont au masculin, sauf quand il s'avère indispensable d'introduire le féminin pour quelques notions spécifiques : le genre des noms, le passé composé (elle est venue, elles sont venues), le participe passé (Jeanne, fatiguée, arrive plus tard ; Maman et ma sœur Marthe n'y sont pas venues). Les hommes apparaissent 9 fois et les femmes 2 fois, les filles 6 fois et les garçons 53 fois, donc 9 fois plus souvent. Il faut ajouter à cette omniprésence masculine les troisièmes personnes du singulier de 18 pages de verbes, toutes au masculin.

Ainsi, ce "langage des élèves", cette "langue de tous les jours" est essentiellement masculine, et ne saurait en aucune manière correspondre à la réalité quotidienne. On observe ici un phénomène déjà relevé : chaque fois que des auteur-e-s d'un manuel font un pas dans la direction des élèves (ici, renoncer aux citations littéraires pour présenter une langue courante), cela occulte un aspect fondamental : les élèves en tant que tels, c'est-à-dire dans leur mixité. En d'autres termes, s'approcher de la langue des élèves, ce qui est parfaitement louable, c'est s'approcher des garçons, les filles étant oubliées dans l'essentiel des notions. Celle de sujet au féminin n'existe tout simplement pas, tandis que Paul, Pierre, Jean, Louis, Henri, Charles, René sont présents dans toutes les situations.

Ce qui est également significatif, c'est que le masculin est la norme absolue : "Un garçon est le nom d'une personne" (p. 11), "Jean est un écolier" (p. 31). L'existence, le statut sont au masculin, jamais au féminin. En outre, les garçons sont présentés dans des activités : Paul arrache l'herbe, arrose les légumes, cueille des fleurs ; Henri raconte une excursion à son grand-père, Louis appelle André, Paul croque une pomme rouge, René ferme la fenêtre, Jean prête un livre à Henri, le frère de Charles a une bicyclette, etc. En revanche, les filles ne font qu'arriver et venir, le verbe étant même une fois à la forme négative (p. 143 "Nous sommes allés ce matin au musée. Maman et ma sœur Madeleine n'y sont pas venues."). Enfin, p. 137, "Pierre et Jean, partis à 8 heures, arrivèrent à midi. Jeanne, fatiguée, arriva plus tard." Ainsi quand la fille est enfin présente,

elle est si “ fatiguée ” qu’elle ne peut pas suivre le rythme ! On peut imaginer que, inconsciemment, les auteurs du manuel estiment que les filles suivront les cours en général, la leçon de grammaire en particulier, plus difficilement que les garçons. Inutile de dire que les 251 exercices du manuel donnent aussi une place prépondérante aux hommes et aux garçons, que les métiers sont tous au masculins (cf. exercice 28 p. 29) et que les illustrations soulignent ce sexisme. Elles mettent en scène 12 hommes et 5 femmes ; 3 filles et 23 garçons, donc 8 fois plus.

Les filles surviennent pour les notions de genre, d’adjectif possessif et de subjonctif présent ; les notions fondamentales comme le sujet, le complément d’objet direct et indirect, l’affirmation, la négation, l’interrogation, le conditionnel ne sont représentés que par le masculin, généralement un garçon. Certes à l’époque, les classes n’étaient mixtes à Genève que jusqu’à la fin de la 1<sup>ère</sup> primaire. Mais les filles apprenaient la lecture et la grammaire à l’aide des mêmes manuels que les garçons. Ainsi donc, malgré l’aspect obligatoire de l’école pour les filles comme pour les garçons, l’enseignement restait, dans les mentalités, avant tout destiné aux garçons. Les filles étaient des invitées, mais pas des partenaires ayant les mêmes droits.

Le deuxième volume a été revu par une commission composée de MM. Edmond Rast, Emile Bølsterli, inspecteurs d’écoles, Mlle Juliette Richard, institutrice, MM. Pierre Compagnon, Albert Cornioley, Julien Magnenat, instituteurs, M. Maurice Chevallier, directeur de l’Ecole supérieure des jeunes filles, Mlle Anne Weigle, doyenne à l’Ecole supérieure des jeunes filles, Mlle Gabrielle Guichardet, MM. Marc Chouet et Robert Jaquet, maîtres dans l’enseignement secondaire.

Il ne comporte plus d’illustrations. Les exemples des notions de grammaire mettent en scène 19 hommes et 4 femmes, 121 garçons et 14 filles. La proportion a encore empiré, et il faut ajouter les 20 pages de verbes où la 3<sup>e</sup> personne du singulier est toujours au masculin.

Si l’on observe les activités dévolues aux enfants, on constate que la fille intervient surtout lors de l’accord du participe passé et du participe présent, et qu’elle est présentée négativement : “ *Jeanne s’est trompée, Berthe et Renée se sont blessées* ” (p. 185), “ *cette fillette vint en pleurant, j’ai vu une fillette pleurant à chaudes larmes* ” (p. 194). A part cela, elle s’exclame devant un bouquet (p. 270) ou joue avec sa poupée (p. 274). En résumé, la fille se trompe, se blesse, pleure, s’exclame ou joue à la poupée.

Qu’en est-il du garçon ? Il siffle un air de chasse, perd ou trouve un canif, sonne, pense à la campagne, ouvre la porte, écrit des lettres, croque une pomme, embrasse sa maman, donne des bonbons à ses camarades, se lève, s’habille, va à l’école, écrit avec un crayon, lit, va et vient, monte au grenier, se souvient, a du courage, porte Paul, dessine, travaille, rend visite à son ami, fait une bonne affaire. Il est vrai qu’il tombe aussi malade, se blesse, se trompe, bâille d’ennui, est distrait par son voisin. Enfin le garçon comme la fille chantent, plutôt bien. Dans l’ensemble, les activités concernant les garçons sont riches et variées, celles concernant la fille sont pauvres et restreintes ; le fait d’aller à l’école est réservé aux garçons.

La femme est mère, ménagère, élégante. L'homme exerce diverses professions, dont celles d'instituteur et de médecin, il écrit des lettres, lit le journal, est content, possède une maison. Il semble que dans ce condensé de la langue qu'est une présentation grammaticale, les rôles soient encore plus stéréotypés qu'ailleurs. Et je suis soudain frappée par le fait qu'on ne voit jamais aucune femme lire le journal. Sous-entend-on qu'elle est analphabète, illettrée ou qu'elle attend que son père ou son mari le lui résume ? Logiquement, après l'école réservée aux garçons, la connaissance est destinée aux hommes. Ainsi, la boucle est bouclée.

**En résumé :** La norme est le masculin, le féminin ne survenant que lorsqu'il est nécessaire pour expliquer un accord (genre des noms, passé composé, passé simple). Les notions fondamentales (sujet, complément d'objet, pronom, adjectif, temps des verbes, etc.) sont présentées au masculin, ainsi que la 3<sup>e</sup> personne du singulier de tous les verbes. La connaissance et les métiers sont l'exclusif apanage des garçons et des hommes. Le masculin est omniprésent, le féminin en marge.

Cet évident sexisme aurait-il évolué au cours des décennies ? Penchons-nous sur une brochure publiée en 1989 :

***La grammaire française au Cycle d'Orientation***, BALMA Pierre-Alain, SANDOZ, Jean-Frédéric DIP, Genève, 1989 (brochure, 176 p.).

A sa sortie, elle fut présentée aux enseignant-e-s du postobligatoire et j'ai eu l'occasion d'en faire une première analyse, qui aboutit à un rapport envoyé à la direction du CO, ainsi qu'aux médias, qui en ont largement fait état<sup>104</sup>. Nous nous trouvons devant un travail collectif qui désire adapter l'enseignement de la grammaire aux nouvelles connaissances linguistiques, en proposant une pédagogie renouvelée du français. Selon la préface de M.J. Besson, cette rénovation vise l'approche de la langue et non pas la langue elle-même.

*“ La langue évolue - c'est vrai -, mais l'école ne peut qu'enregistrer l'évolution. Voici les deux questions qui ont suscité le changement :*

*a) une pédagogie traditionnelle répond-elle encore aux besoins, aux intérêts des élèves d'aujourd'hui ?*

*b) la description traditionnelle qui sous-tend le contenu d'enseignement, en l'occurrence la langue, est-elle susceptible d'aider vraiment les élèves à comprendre comment fonctionne cette langue ?*

*L'ensemble des textes consacrés à la rénovation de l'enseignement du français, que ce soit en France, en Suisse romande ou dans d'autres pays francophones, sont des tentatives de réponse aux questions posées précédemment.*

*Ces textes préconisent un enseignement du français centré sur l'apprentissage de la langue comme moyen de communication orale et écrite et une approche nouvelle de la langue à partir des données de la linguistique. ”*

*La maîtrise de la langue se répartit en deux objectifs :*

---

<sup>104</sup> Notamment le quotidien *La Suisse* du 21 septembre 1990.

a) " cognitifs :

- être capable de pratiquer la langue dans des situations de communication diverses
- être capable de réfléchir sur le fonctionnement de la langue dans ses composantes syntaxique, lexicale, phonologique.

b) éducatifs et affectifs ressortissant à un comportement à l'égard de la langue, qu'il s'agit de faire naître et de développer chez les élèves, comportement lié à une prise de conscience du pouvoir que donne la langue à celui qui la maîtrise bien ; lié également à un intérêt pour ce moyen de communication privilégié. " (...)

" Il n'y a de progrès durable que si l'élève découvre lui-même les mécanismes de sa langue au cours d'une pratique véritable et que si, les ayant découverts, il les utilise lors d'échanges réels. " On invite les praticiens à " porter leur attention sur l'élève, sur ses besoins propres, à prendre en considération la langue qu'il parle et qu'il écrit. On ajoute : " L'enseignement de la langue doit être d'abord descriptif, l'observation, la réflexion s'appliquant au fonctionnement de cette langue.

La démarche pédagogique devrait procéder d'un " intérêt pour la communication et pour la langue effectivement pratiquée dans la communication, d'une part ; intérêt pour la langue outil, pour l'instrument d'autre part.

La démarche est donc articulée autour de deux pôles : la libération de la parole et la structuration de la langue.

Dans les activités regroupées autour de la libération de la parole, on vise une pratique de la langue. Dès les premières années de la scolarité, en prenant comme point de départ la langue de l'enfant, on rend celui-ci progressivement attentif à l'usage qu'il fait de la langue, à l'usage qui en est fait autour de lui. "

M. J. Besson pose la nécessité qu'il y a à aborder à l'école toutes les manifestations du français, mais reconnaît aussi " l'existence d'une langue neutralisée, d'une langue standard, objet idéal, support obligé de l'étude pour l'écolier (...)"

" Prise de conscience et réflexion sont les termes clés de la démarche pédagogique proposée. (...)

" Il y a lieu de préciser que, dans l'enseignement, le recours au sens est indispensable. (...) Sur le plan pédagogique, cette nouvelle approche est caractérisée par le rejet de la didactique déductive traditionnelle ; par l'adoption d'une perspective de découverte, d'observation, d'analyse de la langue à partir d'énoncés permettant un véritable travail d'induction. "

Suivent une référence à Chomsky " qui entend mettre en parallèle les structures de la langue et les structures du cerveau " et à Emile Benveniste " qui a posé l'existence d'un autre niveau d'analyse linguistique, celui du fonctionnement discursif du sujet parlant. " Il est encore précisé : " on s'intéresse ici à la structure des discours authentiques. " Enfin, il est fait référence aux travaux de J.-P. Bronckart et de son équipe dans un courant " socio-psycholinguistique ".

Cette préface explique l'ambition de cet " enseignement rénové du français ". Nous retrouvons ici la volonté de travailler à partir de la langue des élèves, au cours d'une " pratique véritable, lors d'échanges réels ". On insiste sur l'observation, la réflexion, la description, la libération de la parole. La langue " neutralisée " devient un " objet idéal ". Enfin, on se tourne vers des théories sur la structuration du cerveau ou qui incluent les aspects sociaux et psychologiques à l'étude de la langue.

Regardons de près les présentations et les exemples qui sont la concrétisation de ces louables projets.

Dans la présentation de la grammaire française, on trouve 65 hommes (dont 62 sujet, 2 COD, 1 complément de nom), 10 femmes (aucune n'est sujet, 2 sont COD, 7 COI, 1 complément de nom), 46 garçons (41 sujets, 4 COI, 1 complément de nom) et 18 filles (15 sujets et 3 COD), donc 6,5 fois moins de femmes que d'hommes et 2,5 fois moins de filles que de garçons. Si l'on ajoute les 6 accords au masculin singulier, on a 117 masculins pour 28 féminins.

Occurrences	Hommes	Femmes	Garçons	Filles	Il
<i>Gr. Pr. I 1949</i>	9	6	53	6	210
Illustrations I	12	3	23	3	
<i>Gr. Pr. II 54</i>	19	14	121	14	109
<i>Gr. CO 1989</i>	65	18	46	18	6 masc. sg.

En résumé, le masculin et le féminin se répartissent comme suit :

Répartition	Masculin	%	Féminin	%
<i>Grammaire primaire I</i>	272	96 %	12	4 %
<i>Grammaire primaire II</i>	249	90 %	28	10 %
<i>Grammaire CO</i>	117	76 %	36	24 %

On assiste donc à une augmentation de la représentation du féminin. Mais la proportion de  $\frac{3}{4}$  de présence masculine contre  $\frac{1}{4}$  de présence féminine est encore très inégalitaire. Il est instructif d'observer les fonctions attribuées au masculin et au féminin : les hommes sont 62 fois le sujet d'une phrase, les femmes jamais, elles sont souvent complément d'objet direct ou indirect (le féminin n'était pas non plus associé à la notion de sujet dans les 2 livres de grammaire analysés) ; ce qui laisse penser que si on ne leur octroie pas la fonction de sujet, on ne leur en reconnaît pas non plus le statut. La femme n'est donc pas "sujet" (sous-entendu : "la femme n'est pas autonome, elle ne décide pas d'elle-même, elle ne dirige pas sa vie, elle la subit") ; elle ne peut être que "objet" (sous-entendu : "la femme est utile, désirée, désirable ou non, elle est évaluée, classée par l'homme").

Les hommes et les garçons tiennent des rôles actifs et valorisants, comme le démontrent ces quelques exemples : "Ravis des vacances qu'ils ont passées aux Etats-Unis, Serge et Nicolas racontent à leurs copains les nombreuses péripéties qui ont marqué leur séjour sur la côte ouest.", "Pierre écoute avec émotion son disque préféré.", "Pierre a acheté une maison de maître.", "Le pêcheur a rapporté une belle truite à sa famille.", "Ce jeune sportif est devenu un champion.", "Le ministre mange une délicieuse tarte.", "Pierre et Paul mangent des langoustes." Même la nourriture est hiérarchisée : les glaces pour les filles et les langoustes pour les garçons. "Paul voyage pendant toute l'année.", "Cet homme a séduit l'assemblée par sa gentillesse.", "Pierre va au cinéma.", "Pierre semble gai ce matin.", tandis que "Ta fille a l'air fatiguée", "Mon père achève son travail dans son bureau.", "Cet homme est le médecin de

*mon père.* ” “ *Le président parle de mon frère.* ”, “ *L’écrivain parle de son livre.* ” (ce ne peut être qu’un homme), “ *Fred joue au Monopoly avec son ordinateur.* ”, “ *Paul achète ses livres dans une librairie qui n’est pas très connue.* ”, “ *L’orateur accepte de parler.* ”, “ *L’avion que Pierre-Alain pilote depuis qu’il a son brevet est un Piper.* ”, “ *Un homme parlant plusieurs langues a de bonnes chances de réussir.* ”. On trouve, rarement, des phrases telles que “ *Marc a quitté la classe parce qu’il se sentait mal.* ”, “ *Puisque Paul s’est trompé, les enfants se mettent à rire.* ” Du côté des filles, les exemples sont plus rares, moins valorisants et un certain nombre d’entre eux tournent autour du même schéma : Isabelle ou Marie “ offre des fleurs à sa mère ”, image stéréotypée d’attitude “ féminine ”. Et que penser de “ *Pierre a surpris Marie fumant un cigare.* ” ?

Ainsi, les voyages, les vacances, les arts, le sport, les hautes fonctions, la gaieté, le jeu, la lecture, l’expression, l’aventure (représentée par le pilotage) sont l’exclusif apanage des hommes.

A la fin de la brochure, les auteurs consacrent une dizaine de pages à l’“ utilisation de la grammaire française pour l’enseignement de l’allemand ” et “ pour l’enseignement du latin ”.

On n’est pas surpris-e de découvrir que la partie concernant l’allemand cite plus de masculins que de féminins : 11 hommes, dont 10 sujets, 2 femmes sujets, 4 garçons dont 2 sujets et 4 filles, toutes sujets. Relevons ces deux phrases : “ *Meine Mutter ist wirklich sehr neugierig* ” (ma mère est vraiment très curieuse) et “ *Der Beruf meines Vaters ist interessant : er ist ein Ingenieur.* ” (le métier de mon père est intéressant : il est ingénieur). Sans commentaire.

Dans la partie destinée au latin, on trouve 7 hommes dont 4 sujets, qui sont père, consul, questeur, paysan, 1 seule femme qui est... servante, 4 garçons dont 2 sujets et aucune fille. N’insistons pas.

Enfin, dans la partie “ Annexe, catégories grammaticales et fonctions ”, on trouve 35 hommes, aucune femme, 32 garçons et 20 filles. Les 8 métiers mentionnés sont attribués aux hommes, les femmes sont inexistantes.

**En résumé :** Les hommes sont des sujets, ils exercent différents métiers (dont médecin et pilote, incontournables) et s’adonnent à plusieurs activités. Ce faisant, non seulement ils gagnent leur vie, mais ils la gèrent. Les femmes sont soit mère, soit concierge, l’unique métier cité pour une femme. Les filles se contentent d’offrir des fleurs, de manger des glaces, de penser à leur frère ou d’être jolies. L’une d’elles possède cinq chiens et une autre prend sa plume pour écrire. Enfin on retrouve, comme par hasard, une fille fatiguée (p. 31) et une pleurnicheuse (p. 110), ce qui semble être le leitmotiv des manuels scolaires. Les filles et les femmes, sont rarement présentées comme des sujets pensants, ce qui est sous-entendu par la fonction qu’on leur attribue dans la syntaxe : relativement peu de sujets mais beaucoup de compléments d’objet. On constate donc, une fois de plus, que les exemples grammaticaux sont un concentré de stéréotypes sexistes.

En introduction, les auteurs prétendent travailler avec la langue des élèves. Même s'ils ont été imprégnés, depuis leur plus jeune âge, par les stéréotypes répétitifs que charrient les manuels scolaires, ils auraient pu constater que les filles jouent aussi, peuvent être gaies, vont en vacances, au cinéma, écoutent de la musique, pratiquent différents sports, achètent et lisent des livres, apprennent les langues ; que les femmes exercent d'autres métiers que celui de concierge (incontournable, lui aussi), achètent des maisons, ne serait-ce qu'associées à leur mari, pratiquent des sports et des violons d'Ingres et pilotent même des avions. Pourquoi toute cette richesse n'apparaît-elle pas dans la langue des élèves, dans ces phrases tirées d'une " pratique véritable ", centrés sur " l'observation, la réflexion, la description " ? Où est la " langue neutralisée ", prétendument " objet idéal ". Où est la " libération de la parole " dans ces stéréotypes qui avilissent la femme, et donc avilissent l'homme ? Le miroir qu'on tend à la fillette est un miroir déformant qui ne reflète aucunement la réalité et ne saurait lui servir de modèle. Malheureusement, un tel degré d'injustice, d'autant plus pernicieux qu'il fonctionne dans le non-dit (les filles sont " naturellement " passives et pleurnicheuses, les garçons " naturellement " actifs, gais, sportifs, etc.), aura des conséquences : elle accentuera le manque de confiance en soi des filles et confortera les garçons dans l'idée qu'ils sont des gagnants et des dominateurs. On nous parlait de structuration du cerveau et de socio-psycholinguistique ? Nous y sommes en plein.

Dans l'avertissement, les auteurs précisaient d'emblée : *" les fiches que nous avons élaborées ne contiennent rien d'original : nous nous sommes référés constamment aux ouvrages cités dans la bibliographie, ouvrages auxquels nous empruntons une grande partie de nos explications théoriques et de nos exemples. "* Ceci explique probablement cela. Ainsi donc, bien que les ouvrages de référence aient été publiés entre 1973 et 1987, ils reproduisent les stéréotypes déjà relevés dans la grammaire datant des années 30 et 40. Et la chaîne de l'infini servage continue, puisque les auteurs de manuels empruntent leurs exemples à d'autres manuels qui, probablement, empruntèrent les leurs à des manuels antérieurs... Il n'y a qu'un moyen de rompre ce cercle vicieux : demander à tous les auteur-e-s qu'ils et elles tiennent compte du critère de l'égalité des sexes, afin qu'à l'avenir, les manuels scolaires ne soient plus entachés de sexisme.

### Trois méthodes d'allemand

Il m'a paru intéressant d'aller voir du côté des méthodes d'apprentissage de l'allemand, puisque, dans notre pays quadrilingue, l'allemand est la première langue étrangère obligatoire dans les cantons romands, donc à Genève.

Jusqu'à la fin des années 80, il était enseigné à partir de la 7<sup>e</sup> année, soit primaire, pour les filles, ou la première du secondaire pour les garçons jusqu'à la création du Cycle en 1962. Depuis 1989, l'allemand est enseigné dès la 4<sup>e</sup> primaire, de manière orale, mais la grammaire et l'écrit ne sont abordés qu'à partir de la 7<sup>e</sup> (première année du Cycle d'orientation).

J'analyserai trois méthodes :

- 1) ROCHAT-LOHMANN, *Cours d'allemand*, Payot, 1931.
- 2) CHATELANAT Charles, LANG Jean-Bernard, UHLIG Werner, *Wir sprechen deutsch*, Département de l'instruction publique, Genève, 1960.
- 3) *Vorwärts* International, Schools Council, Leeds, 1974.

Ces trois méthodes couvrent un demi-siècle d'enseignement de l'allemand à Genève. Je me contenterai d'analyser le contenu du premier volume de chacune, parce que c'est au commencement que les bases sont données et que les représentations du monde sont les plus caractéristiques.

#### **Rochat-Lohmann, *Cours d'allemand*, Payot, 1931.**

C'est avec cette méthode que j'ai appris l'allemand dès 1955. Le livre est découpé en 32 leçons. Les 5 premières présentent des objets et de la nourriture. L'illustration de la sixième leçon montre un garçon qui porte deux gros livres " *Bücher sind schwer!* " <sup>105</sup>. Cela rappelle la première leçon du livre de lecture *Hirondelles* dont l'illustration représente un garçon à plat ventre, en train de lire. Le message sous-entendu signifie que la connaissance est d'abord destinée aux garçons. La leçon 11 présente l'école. " *Unser Lehrer ist da. Ich bin ein Schüler. Da ist mein Platz. Da ist meine Feder, da sind meine Bücher.* " <sup>106</sup>. Certes, dans le paragraphe suivant, on parle de Ida et Else, qui sont des écolières. Mais la norme est d'abord affirmée comme le masculin. La présentation de la place et des instruments de l'étude passent par le garçon, ce qui renforce l'idée que la connaissance lui est d'abord destinée.

Cette norme du masculin se vérifie plus loin. La leçon 13 a pour titre " Hans Aergerlich " (grognon, contrariant) et la 14 " Karl ist höflich " (poli). Ainsi, les défauts et qualités sont associées à des garçons, ce qui, une fois de plus, met la fille à l'écart. La leçon 17 présente la famille du point de vue du garçon. De même, à la leçon 19, c'est Fritz qui a mal aux dents et qu'on suit chez le dentiste. L'anniversaire de la leçon 21 est celui de Peter. La norme est donc à nouveau

<sup>105</sup> Les livres sont lourds!

<sup>106</sup> Notre maître est là. Je suis un écolier. Voilà ma place, voilà ma plume, voilà mes livres.

le masculin. La fille comme personnage d'un texte n'apparaît qu'à la leçon 23 : elle ouvre la fenêtre ! Il est vrai qu'elle termine d'abord ses devoirs. Mais le garçon réapparaît à la leçon 24 : Fritz veut faire une farce à sa sœur. A la leçon 28, c'est Hans qui a reçu un lapin de son oncle. Tout ce qui concerne la vie d'un enfant est présenté du côté du garçon ; le masculin est à ce point omniprésent que lorsque le texte est rédigé à la première personne du singulier, on en déduit qu'il s'agit d'un garçon, même quand aucun signe ne laisse deviner le genre du locuteur. D'autant plus quand il est illustré par le dessin d'un garçon, comme à la leçon 29 qui parle de baignade. Mais il en va de même pour les leçons 30 et 32, qui relatent des vacances à la campagne, ou la 31 qui se passe au cirque. Enfin, les occupations sont nettement différenciées selon les sexes : un ballon, une hache, un lapin, des engins de gymnastique pour le garçon ; une poupée, des aiguilles à tricoter, une balançoire pour la fille.

En tout, on trouve 19 hommes dont 2 pères, 17 femmes dont 5 mères, 27 garçons et 12 filles. Si l'on examine les personnages centraux, 7 textes sont mixtes garçons-filles, 1 est mixte hommes-femmes, 9 sont centrés sur les garçons, 1 seul sur une fille, 1 sur des hommes, aucun sur des femmes. Selon ce critère, la discrimination est encore plus évidente. Du point de vue relationnel, on trouve 1 relation père-fils, 3 relations mère-fils, mais aucune relation du père ou de la mère envers la fille. Les filles sont donc dépossédées non seulement du savoir et de l'activité, mais aussi de l'attention de leurs parents. Les métiers des femmes sont institutrice, paysanne, servante ; les métiers d'hommes : instituteur, jardinier, dentiste, berger, paysan, domestique, donc plus variés.

Si l'on analyse les parties grammaticales, les hommes apparaissent 17 fois dans les exemples, les femmes 3 fois, les garçons 3 fois, les filles aucune fois. Si l'on s'attache à la fonction de sujet, on rencontre 16 masculins mais aucun féminin. Ici, la norme du masculin est encore plus frappante.

Enfin, les illustrations confirment la prédominance masculine : elles dessinent 7 hommes et 3 femmes, 10 garçons et 4 filles.

**En résumé :** Le début de l'apprentissage de l'allemand, en 1931, présente les garçons et les filles, les hommes et les femmes dans des rôles différenciés. La norme est essentiellement le masculin, le féminin est secondaire ou inexistant. C'est le garçon qui est d'abord affirmé comme écolier, puis désigne les membres de sa famille, et c'est à travers lui qu'est présenté le quotidien de l'enfant. Les hommes sont davantage présents à l'extérieur de la maison, dans des occupations professionnelles, les femmes à l'intérieur. C'est la mère qui s'occupe des enfants. Nous trouvons là tous les stéréotypes liés aux deux sexes. Observons le premier volume de la méthode qui a remplacé celle-ci :

*Wir sprechen deutsch*, (WSD) par CHATELANAT Charles, LANG Jean-Bernard, UHLIG Werner, Département de l'instruction publique, Genève, 1960.

Ce livre-ci, je ne l'ai pas utilisé en tant qu'élève, mais en tant que professeure d'allemand au Cycle d'orientation entre 1968 et 1976. Sincèrement, les constats qui vont suivre ne m'avaient pas frappée. Mais je m'étais rendu compte, lors d'une comparaison avec le manuel de latin<sup>107</sup> que la progression de la grammaire du WSD était calquée sur celle du latin, ce qui était adéquat pour des élèves de latine, mais totalement inadapté à des élèves de la section " générale ", peu scolaires.

La préface, signée Département de l'instruction publique, précise que cette nouvelle méthode a pour but d'enseigner la langue parlée par le plus grand nombre de nos Confédérés. Il faut " *utiliser les procédés les plus propres à assurer rapidement et sûrement la maîtrise de la langue allemande. Pour ce faire, les auteurs de Wir sprechen deutsch se sont inspirés des principes dégagés des travaux publiés à la suite d'un stage international organisé par l'UNESCO en 1954.* " Plus loin, il est dit que la progression grammaticale est fondée sur les besoins de l'expression orale et que le vocabulaire tient compte de la fréquence d'emploi des mots.

L'avant-propos précise que l'étude de l'allemand doit permettre aux élèves d'acquérir avant tout une connaissance pratique de la langue courante, à l'aide d'un vocabulaire de base, choisi selon des critères objectifs. La méthode désire entraîner les élèves à comprendre une personne de langue allemande et à se faire comprendre d'elle dans les situations simples de la vie quotidienne. L'accent est mis sur la langue parlée, en tenant compte de facteurs locaux, du développement des élèves et de la progression grammaticale.

Le livre commence par une leçon sur les chiffres, puis par l'acquisition de mots à l'aide de dessins : le père, la mère, la jeune fille, l'enfant, le maître, l'écolier, la maîtresse, l'écolière, le livre, le cahier, le crayon, la maison, etc.

Les dessins 1 à 8 sont intéressants à observer : le père est dessiné une pipe à la bouche, tandis que la mère porte un panier à commissions. La jeune fille croise les mains sur le ventre, l'enfant, un garçon, tient un ballon. L'écolier est dessiné avec un instituteur, devant une carte de géographie, la fille avec une institutrice, devant le tableau noir, en train de lire un livre. Les stéréotypes apparaissent donc d'emblée : le père est saisi dans un moment de détente ; la mère est présentée comme une ménagère doublée d'une consommatrice ; la jeune fille est passive, le garçon joue ; l'écolier s'intéresse à un domaine technique et la fille à la lecture, probablement. Aux leçons 2c et 3, le mot " tête " est représenté par celle d'un homme, et l'opposition " vieux ", " jeune " par deux hommes. La norme est à chaque fois le masculin. Dès la leçon 4a (p. 16), on passe du dessin au texte. Le premier s'intitule " Wir lesen " (nous lisons). Il parle d'un écolier et d'une écolière,

---

<sup>107</sup> Le *Cours élémentaire de latin* était utilisé à l'époque : GODEL Robert, Ed. Georg, Genève, 1951, adopté par le DIP, rééd. 1966.

mais le dessin qui l'illustre montre... un garçon qui lit, à plat ventre. Nous retrouvons exactement la situation du livre de lecture *Hirondelles*. Dans le premier livre de lecture de 1935 comme au début de la méthode *WSD* de 1960, la destination de l'apprentissage est d'abord le garçon. Ici, la fille en train de lire apparaît à la leçon 5a. Il y a donc une volonté d'intégrer la fille au processus d'apprentissage. Mais le garçon revient à la leçon 6a, assis par terre, et c'est un écolier qui calcule sous la direction d'un maître à la leçon 7. La fille n'est pas représentée en train de calculer. Dans les deux processus de lecture et de calcul, le garçon est donc désigné 3 fois et la fille 1 seule fois. Une fois de plus, la notion d'apprentissage est associée au garçon, la fille est rajoutée.

Continuons de survoler les leçons qui mettent en scène des êtres humains. La classe représentée à la leçon 8 est uniquement constituée de garçons. La leçon 9 se situe dans une épicerie : l'épicier est un homme, la cliente une femme, dans son rôle de nourricière et de consommatrice. L'illustration ajoute, au fond, une aide. Un garçon et une fille accueillent l'oncle en visite (leçon 10), mais l'excursion en forêt ne concerne que des garçons (leçon 11). La leçon 12 se passe dans un restaurant : un client et un serveur. Leçon 13, c'est samedi, M. Linder lit un livre dont l'histoire est située en Afrique avec deux héros : Bill et John. A la leçon 14, plusieurs personnes se transmettent le même livre : 3 hommes et 1 femme. L'intrigue policière qui suit met en scène 2 hommes. Un roi et une hôtesse sont les personnages de la leçon 16. La suivante parle d'une famille aux prises avec les devoirs scolaires. A la leçon 19, M. et Mme Braun reçoivent un ami : les hommes discutent, tandis que Madame sert le café ! La leçon 20 met en scène l'étourdi professeur Krause, sa domestique, son collègue Schulze et sa femme. A la 21, Alex écrit à son ami depuis Wengen. Au zoo, leçon 23, l'action se passe entre un paysan, le gardien et un éléphant. La 24 met en scène un journaliste et un passant, enfin la leçon 25 nous apprend que la ville de Berne fut fondée par Berchtold von Zähringen.

On constate donc que les filles et les femmes sont quasi absentes de ces courtes histoires. Si les 6 premières leçons, à part les faits relevés précédemment, sont peu discriminatoires, en tout cas au niveau des garçons et des filles (elles citent 19 hommes et 10 femmes, 7 garçons et 7 filles), cela se gâte à partir de la leçon 7 où l'apprentissage passe par des situations ou des histoires. Elles totalisent 26 hommes dont 2 pères, 9 femmes dont 3 mères ; 10 garçons (plus une classe de garçons) et seulement 3 filles. Comparons-les au *Rochat-Lohmann* :

Personnages	Hommes	pères	Femmes	mères	Garçons	Filles
<i>Rochat-Lohmann</i>	19	2	17	5	27	12
<i>WSD</i>	26	2	9	3	10 + 1 classe de	3

L'équilibre entre les hommes et les femmes du premier est devenu un déséquilibre manifeste : 3 fois moins de femmes ; les garçons ont diminué de  $\frac{2}{3}$  et les filles de  $\frac{3}{4}$ , elles étaient 2 fois moins nombreuses, elles le sont plus de 3 fois moins. Si l'on considère les 16 textes consacrés à des humains du point de vue des personnages centraux, 2 sont mixtes, 14 sont

centrés sur des personnages masculins, dont 5 garçons et 9 hommes ; aucun sur des filles ou des femmes. Y a-t-il eu évolution par rapport au *Rochat-Lohmann* ?

Personnages et personnages centraux dans les textes des 2 manuels

Pers. centraux	Hommes	Femmes	Garçons	Filles	Mixtes
<i>R-L</i>	1 sur 29	0 sur 17	9 sur 27	1 sur 12	1 H/F + 7 = 8
<i>WSD</i>	1 sur 26	0 sur 9	10 + 8	0 sur 3F	2 H/F + 0 = 2

Au vu de ces tableaux, qui ne tiennent compte que des textes, on peut affirmer que du point de vue sexiste, la situation s'est dégradée puisque non seulement les femmes et les filles sont nettement moins présentes qu'avant (jusqu'à 6 fois moins pour les filles), mais qu'elles n'occupent plus aucune place centrale. Quant aux relations avec les parents, elles se répartissent ainsi : 1 relation père-fils, 2 relations mère-fille, 2 relations mère-fille. Comparons-les avec celles du manuel *Rochat-Lohmann* :

Relations	Père-fils	Père-fille	Mère-fils	Mère-fille
<i>Rochat-Lohmann</i>	1	0	3	0
<i>WSD</i>	1	0	2	2

La fille est donc un peu mieux insérée dans les relations avec sa mère, mais pas avec son père.

Au-delà des chiffres, ce sont les rôles qui sont intéressants à observer : les hommes dirigent la plupart des histoires, par leur malice ("Für mein Geld", "Nicht dumm", "Im Zoo"), leur statut ("Wir rechnen wieder" et "Paul hat keinen Bleistift", "Onkel Heinz kommt", "Berchtold von Zähringen gründet die Stadt Bern"), leur métier ("Was wünschen Sie?"), leur occupation ("Herr Linder liest", "Ein Geschenk"), voire par leur étourderie ("Herr Professor Krause ist zerstreut"). Les femmes sont clientes, s'occupent du repas ou du café et apparaissent comme domestiques, une figure bien connue des manuels scolaires. Une seule mène le bal : l'hôtesse du texte "Sind denn die Eier so teuer?"<sup>108</sup>, contre 13 hommes. Du côté des garçons, ils fréquentent l'école, font leurs devoirs, construisent une cabane dans la forêt, passent des vacances d'hiver. Quant aux filles, elles sont les deux fois la sœur de leur frère. On apprend que l'une a obtenu une bonne note, c'est tout, le reste du texte est centré sur son frère ("Zuerst die Arbeit, dann das Spiel!"). Les deux seuls métiers des femmes sont domestique et hôtesse d'auberge. Les hommes, eux, sont instituteur, vendeur de journaux, épicier, aubergiste, chasseur, explorateur, roi, facteur, professeur de botanique, gardien de zoo, journaliste, paysan, fondateur d'une ville.

La grammaire est le reflet des observations relevées dans les textes. Elle mentionne 17 fois des hommes, dont 9 sujets, et 28 fois le pronom à la 3e personne du singulier masculin, notamment dans tous les verbes, et 7 fois des femmes dont 2 sujets ; 19 fois des garçons dont 4 sujets et seulement 2 fois des filles dont 1 seul sujet.

Grammaire	Hommes		Femmes		Garçons		Filles	
<i>Rochat-Lohmann</i>	17	14S	3	0S	3	2S	0	0S
<i>WSD</i>	17 + 28 er	9S	7	2S	19	4S	2	1S

En tout, le masculin apparaît 64 fois et le féminin 9 fois, donc le masculin est 7 fois plus présent que le féminin. On constate que s'il y a une légère amélioration dans la représentation des femmes et des filles, qui deviennent 3 fois des sujets contre aucune fois auparavant, l'évolution la plus spectaculaire se fait en faveur du garçon.

**En résumé :** D'un bout à l'autre du manuel, la norme est le masculin, non seulement dans les dessins du début et les courts textes des leçons 4 à 6, mais surtout dans les dialogues ou les histoires que présentent les leçons 7 à 25 et à partir desquelles s'élaborent le vocabulaire et les exercices. Les hommes sont mis dans des situations variées, qui vont de la visite d'un zoo à la fondation d'une ville en passant par un certain nombre d'aventures, tandis que les femmes sont confinées dans des rôles secondaires, généralement d'épouse et mère au service des siens ou de domestique. Les filles apparaissent 5 fois moins souvent que les garçons, et ne tiennent que des rôles secondaires. Elles ne sont jamais au centre d'une histoire, alors que les garçons le sont 3 fois. Voici donc le résultat de cette "langue quotidienne" que les élèves genevois étaient censés apprendre à partir de 1960, dont les filles sont les grandes oubliées. Visiblement, les auteurs de la méthode, trois hommes, pensent et représentent un monde essentiellement masculin, où la femme ne tient que le rôle secondaire de domestique ou de femme au foyer, ce qui revient à peu près au même, puisqu'alors, elle n'est représentée que dans des situations de service. Une fois de plus, la fille est comme surajoutée au projet d'apprentissage, qui concerne d'abord les garçons, auxquels on présente un certain nombre de modèles d'identification. Il ne s'agit pas, bien entendu, d'un propos délibéré, mais le résultat involontaire du sexisme ambiant auquel personne ne faisait attention.

Dans les années 70, la méthode *WSD*, considérée comme vieillotte et peu propice à l'expression orale des élèves, malgré son titre, fut remplacée par une méthode d'audience internationale : *Vorwärts*, qui signifie "En avant !"

Lors de sa présentation aux profs d'allemand (j'enseignais encore au Cycle d'orientation), on parlait de pédagogie révolutionnaire, dont le support audio devait aider les élèves à s'exprimer. J'ouvre le livre qu'on nous a remis, et tombe sur un dessin humoristique. Une femme soulève le capot de sa voiture et découvre un billet : "chérie, le moteur est à l'arrière." Je demande alors la parole pour relever le sexisme de cette prétendue touche d'humour, sexisme confirmé par d'autres

---

<sup>108</sup> Les œufs sont-ils donc si chers?

observations. Ma remarque fut déclarée “ intéressante ”, mais la méthode fut néanmoins imposée à des générations d’élèves, puisqu’elle ne fut remplacée qu’en 1996 par la méthode *Sowieso*<sup>109</sup> qui, à part la couverture représentant un garçon en train d’exécuter un saut en planche à roulettes, semble être égalitaire.

*Vorwärts* International, Schools Council, Leeds, 1974.

Cette méthode-ci, je ne la vécus ni comme élève ni comme enseignante, mais comme mère d’élève, puisque c’est avec elle que mon fils fut initié à l’allemand. De manière indirecte mais régulière, je subis également son sexisme, que je m’amusais à relever quand je faisais réciter mon enfant. Analysons-la de près.

Première remarque : *Vorwärts KI* est entièrement écrit en allemand. Il n’y a pas une seule ligne dans une autre langue, ce qui est non seulement un véritable progrès dans la conception de l’apprentissage d’une langue seconde, mais utile à sa diffusion, puisque la même version peut servir dans tous les pays étrangers où elle s’enseigne. Je rappelle que cette méthode se veut internationale.

Comme dans *WSD*, la première leçon se présente sous forme d’images, dessins et photographies destinés à faire parler les élèves. Le discours écrit n’apparaît que dans la deuxième, à partir de laquelle les leçons sont découpées en différentes parties : Vorstellung, Erweiterung, lesen, Unterhaltungen, Grundstoff, Lesen und Schreiben, parfois Sprachübungen et Deutschlandkunde<sup>110</sup>, cette dernière est mise en évidence par des pages de couleur bleue.

J’analyserai essentiellement la présentation, les notions de grammaire et les renseignements sur les mœurs allemandes.

Commençons par la leçon 1. La première image montre un garçon, Hans, qui se nomme lui-même avant de présenter le reste de sa famille, ainsi que Liselotte, fille d’amis de ses parents, qui fait un séjour chez eux. On retrouve ce qui a déjà été observé dans *WSD* : c’est le garçon qui est affirmé comme élément central, comme sujet et comme norme. Dans la deuxième image, Hans désigne son père qui, dans l’image suivante, désigne son fils : La mère apparaît à la quatrième image et porte un tablier. D’entrée de jeu, elle est figée dans le stéréotype de la cuisinière-ménagère. La tenue vestimentaire du père, un complet-veston, est plus neutre mais suggère son activité professionnelle. Dans l’image 5, la mère désigne son fils, dans la 6, Hans présente le chien. Ensuite, c’est alternativement le père, Hans et Liselotte elle-même qui expliquent sa présence dans la famille Schaudi. Après avoir dit “ *Hans est mon fils* ”, la mère n’ouvre plus la bouche.

<sup>109</sup> FUNK Hermann, KOENIG Michael, NEUNER Gerd, SCHERLING Theo, *Sowieso, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*, Langenscheidt, Berlin, München, Wien, Zürich, New York, 1994.

<sup>110</sup> Présentation, extension, lecture, dialogues, notions de base, lire et écrire, exercices de langue, renseignements sur la vie en Allemagne.

A partir de là, c'est le garçon, Hans, qui va guider Liselotte à Cadolzburg, devant la carte de l'Allemagne, puis sur le terrain. C'est naturel puisqu'il habite là et qu'elle est accueillie dans la famille, mais ce n'est pas un hasard si c'est dans ce sens que les choses se passent, si c'est le garçon l'initiateur. Le père est directeur de banque. Sexiste, la méthode est aussi élitiste puisque le milieu social présenté est particulièrement aisé, donc peu en rapport avec la grande majorité des élèves qui vont ingurgiter, parallèlement au b.a.-ba de la langue, une vision de la famille allemande type qui n'a rien à voir avec la réalité ni leur quotidien. Ainsi, dans sa représentation de la société, *Vorwärts* est encore plus décalé que ne l'était le livre de lecture *Scènes enfantines* de 1890 !

Sur tous les dessins qui la montrent à l'intérieur, Mme Schaudi porte un tablier, sauf le jour de Noël. Elle s'occupe essentiellement de faire à manger et quand la famille part en camping, elle commence par aller faire les courses. Le seul rôle qui lui est dévolu est celui de nourricière. Et quand elle tente de s'intéresser à autre chose, comme à la leçon 4, p. 24, où elle commente la lettre que leur ont envoyée leurs amis Meyer, les parents de Liselotte, elle se fait immédiatement rabrouer par son mari : *Herr Schaudi* : " Bitte, nicht unterbrechen, meine Liebe ! " *Frau Schaudi* : " Verzeihung, Heinrich ! " (" S'il te plaît, ne m'interromps pas, chérie ", " Excuse-moi, Heinrich "). La mimique de Mme Schaudi est celle d'une enfant prise en faute. On peut dire que dans tout le manuel, elle est soit infantilisée soit réduite à sa fonction de ménagère. Sur ce point, cette méthode (qui date de 1974) fait encore moins crédit aux femmes que les politiciens du siècle dernier, puisque non seulement les femmes ne sont pas " savantes " mais qu'elles n'ont pas droit à la parole.

Quant à Liselotte, bien qu'elle se promène une fois seule dans le village et parte en train sans accompagnant, elle est aussi infériorisée : dans les 87 dessins où elle apparaît (contre 104 pour Hans), elle n'a que rarement l'initiative.

Reprenons sa balade à travers Cadolzburg, leçon 5. On comprend le but de la démarche : poser des questions, exercer les phrases négatives, mais tout de même, était-il nécessaire de lui faire confondre la poste avec l'hôtel de ville ? (p. 29) On ne peut s'empêcher de trouver Liselotte un peu stupide. Stupide comme une fille ? Comme toutes les filles ?<sup>111</sup> C'est, une fois encore, ce qui est sous-entendu ou du moins ce qui transparait involontairement de ce genre de situation. Comme un prolongement d'une idée qui a prévalu jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle : il était inutile d'éduquer les filles, puisqu'elles étaient fondamentalement, génétiquement bêtes. Mais nous sommes dans les années 1970, plus personne n'oserait soutenir que les filles sont moins intelligentes que les garçons, pourtant elles sont encore présentées comme telles, dans le non-dit, ce qui a des répercussions pernicieuses sur l'inconscient des filles et des garçons.

---

<sup>111</sup> Cf. CRABBE Brigitte et autres, *Les femmes dans les livres scolaires*, p. 47 : " Si d'aventure les filles se lancent dans une action, on met l'accent sur leur idiotie ! "

Le jour de Noël, leçon 6, c'est la mère, seule, qui décore le sapin. Les cadeaux sont eux aussi stéréotypés : Hans reçoit un petit avion, Liselotte un bonnet de fourrure, M. Schaudi un pull-over et Mme Schaudi un collier. Visiblement, le thème de la leçon est l'expression assez compliquée "Gefällt dir?" à cause de son complément au datif : "Gefällt dir der Weihnachtsbaum, der Stern?"<sup>112</sup> Le père pose les questions avec un sourire qui attend, visiblement, une réponse positive. Mais quand c'est Mme Schaudi qui pose les questions, elle paraît anxieuse, et au moment où elle demande à son mari si son pull lui plaît, elle a l'air d'une petite fille qui porte un doigt à la bouche en signe de gêne ! Elle est donc moins sûre d'elle que son mari, même quand il s'agit d'un domaine "typiquement féminin" comme la décoration de Noël ou le choix des cadeaux.

L'initiative de la promenade, leçon 11, revient à Hans, ainsi que celle de la forêt lors de vacances en Autriche, leçon 15. Il s'agit de cueillir des champignons pour le repas, obsession de Mme Schaudi. En chemin, Liselotte se fait mal à une jambe, c'est l'occasion pour Hans de faire étalage de ses connaissances en premiers secours. Aucun des deux ne connaissant l'endroit mieux que l'autre, l'occasion était rêvée d'inverser les rôles. Mais pour cela, il aurait fallu une sensibilité féministe, ce dont les auteurs de la méthode semblent totalement dépourvus. C'est donc une fois de plus le garçon qui sait et la fille qui subit.

Les leçons qui ne parlent pas directement de Hans et Liselotte n'échappent pas aux stéréotypes. La leçon 7 se passe entre un pharmacien et une cliente qui n'arrive pas à dormir. "Je suis toujours fatiguée et je ne peux plus travailler", lui dit-elle. L'image la représente affalée sur un fauteuil, entourée d'objets symbolisant ses activités : un aspirateur, une pelle et une ramassoire, un fer à repasser, etc. Le "travail" de la femme est donc par définition un travail ménager. La leçon 8 présente un jeu télévisé. La speakerine est une femme et la personne dont les invités doivent deviner la profession, un droguiste (homme). La leçon 12 présente un grand-père qui se conduit de manière tyrannique envers sa petite-fille Uli, et la leçon 13 se situe dans l'incontournable auberge de tout livre d'allemand qui se respecte. Elle met en scène deux clients et un serveur.

Les pages "Deutschlandkunde", destinées à faire comprendre le mode de vie allemand, surviennent 5 fois. Pour faire plus vrai, on les a illustrées de photographies. Elles nous font connaître deux familles : les Reinshagen et les Hippe, ainsi que Jörg Nupnau. Les deux fois, la mère est "Hausfrau" (ménagère). Cela laisse supposer qu'en Allemagne, toutes les mères de famille sont des ménagères qui ne travaillent pas à l'extérieur, ce qui ne correspond de loin pas à la réalité, et donne à la fillette une image restrictive de la femme qu'elle va devenir.

M. Reinshagen est inspecteur au port de Hamburg ; la profession de M. Hippe n'est pas précisée, mais son hobby, qui est également celui de sa femme : des cours de danse. On précise les

---

<sup>112</sup> Traduction : "Est-ce que l'arbre de Noël te plaît ? l'étoile ?"

activités de Mme Reinshagen : elle nettoie, fait les lits, prépare les repas, ainsi que le hobby de M. Reinshagen : le bricolage. Birgit Reinshagen a 15 ans, elle est écolière, joue du piano et fait partie de l'orchestre de l'école. Elle prépare des fleurs en papier pour sa party, enfin, elle lit une revue féminine. Jörg Reinshagen a 12 ans, il est écolier, il aime les westerns et les groupes anglais. Jörg Nupnau a 14 ans, il est écolier, il aime le football et fait partie d'un club. Il aime aussi la musique pop et les puzzles. Joachim Hippe est écolier, il aime pratiquer l'athlétisme et bricoler. Il veut devenir ingénieur et il lit des revues sur l'aviation. De plus, il joue de la trompette, son frère Volker du violon, et son père du violon, de l'alto et de la trompette. Seule la mère ne joue d'aucun instrument... Volker a 18 ans et s'intéresse à la politique : on le voit en train de distribuer des tracts.

Ainsi, les pages destinées à mieux connaître l'Allemagne présentent 4 garçons et une seule fille. On parle de l'avenir d'un des garçons mais pas de celui de la fille. Les deux femmes sont des ménagères. Force est de constater que la norme est le masculin et que seul compte l'avenir du garçon. La fille va aussi à l'école, bien sûr, mais son destin de future ménagère obsédée par la nourriture (on voit Mme Hippe faire ses achats sur 5 images parmi les 9 que compte la page 90) est tout tracé...

A travers le livre, on trouve 3 métiers associés à des femmes : speakerine, vendeuse, ouvrière. Mais 13 à des hommes : pharmacien, droguiste, vendeur, facteur, éleveur de poulets, policier, ouvrier, marin, employé, contrôleur, pilote, chasseur, serveur, coiffeur. Il est à noter qu'aucune mère des 3 familles présentées n'exerce de profession.

La grammaire est rudimentaire. Relevons qu'on trouve 20 masculins et 8 féminins, les pronoms comptant pour la plus large part.

L'attribution aux deux sexes d'un certain nombre d'adjectifs est également intéressante à observer. L'homme est paresseux, tandis que la femme est travailleuse (elle est en train de récupérer !), l'homme est laid, la femme belle ; les garçons ou les hommes sont malades ou en bonne santé, petits ou grands, faibles ou forts, assoiffés ou affamés, jeunes ou vieux ; la fille est triste ou joyeuse, une femme est fatiguée. Il est tout de même curieux de constater que seules les filles ou les femmes sont fatiguées dans les manuels scolaires ! La grammaire et l'attribution des adjectifs confirment donc la prédominance masculine.

### Répartition des adjectifs (présentés par des illustrations)

Masculin (12 adjectifs)	Féminin (5 adjectifs)
Paresseux (faul)	Travailleuse, appliquée (fleissig)
Laid (hässlich)	Belle (schön)
Malade (krank)	Triste (traurig)
En bonne santé (gesund)	Joyeuse (glücklich)
Petit (klein)	Fatiguée (müde)
Grand (gross)	
Faible (schwach)	
Fort (stark)	
Assoiffé (durstig)	
Affamé (hungrig)	
Jeune (jung)	
Vieux (alt)	

Non seulement les adjectifs sont inégalement répartis au niveau quantitatif, mais les 5 adjectifs qui qualifient le féminin sont une sorte de résumé du stéréotype féminin : la femme doit être belle pour séduire (alors que l'homme a le droit d'être laid), puis réduite à son rôle de ménagère (la femme appliquée est une ménagère en train de récurer) qui, parfois, la fatigue. Il est vrai qu'on lui accorde d'être gaie ou triste. Les adjectifs qui décrivent la santé, la force et leur contraire, l'âge et les besoins fondamentaux (affamé, assoiffé) sont réservés aux hommes.

Un certain nombre de verbes sont également illustrés :

Masculin (11 verbes)	Féminin (5 verbes)
Nager	Chanter
Lire	Peindre
Se promener	
Travailler (profession)	
Dormir	
Boire	
Rire	Pleurer
Jouer au tennis de table	
Jouer au volley	Monter à cheval
Sauter	
Danser	Danser

C'est l'homme qui lit, exerce une profession, pratique différents sports et désigne les besoins fondamentaux. L'homme rit et la femme pleure (!), tous deux dansent. Il est vrai que la femme a droit à un loisir : l'équitation, et exerce 2 arts : le chant et la peinture ; pour une fois, l'homme paraît désavantagé. On peut cependant imaginer que ce sont des loisirs que madame exerce pendant que monsieur travaille, ce qui désignerait les occupations "sérieuses" et les occupations "d'agrément".

**En résumé :** La norme est majoritairement le masculin, les hommes travaillent à l'extérieur et commandent à la maison. Les mères des trois familles, qui sont censées représenter le modèle allemand, sont invariablement des ménagères obsédées par la propreté et la nourriture, qui n'ont pas droit à la parole. Elles ont des fonctions purement utilitaires. On s'intéresse à l'avenir professionnel des garçons, pas à celui des filles. Liselotte, qui est présente dans un grand nombre de leçons, apparaît comme un peu stupide. C'est généralement Hans qui propose une activité ou donne des explications, lui qui détient le savoir. Voici pour finir un tableau récapitulatif concernant les 3 méthodes :

Occurrences	Hommes	Femmes	Garçons	Filles
<i>Rochat-Lohmann</i>	19 (2pères,1g-p)	17 (6 mères,3 g-m)	27	12
Grammaire	14S,2COD,1COI = 17	0S, 1COI, 2 prép. = 3	2S, 1 COD = 3	0 = 0
Illustrations	7	3	10	4
<i>WSD</i> *	26	9	18	2
Grammaire	17 + 28 er (9S)	7 (2S)	19 (4S)	2 (1S)
Illustrations	31	11	22	5
<i>Vorwärts</i> **	169	71	104 Hans + 24 g = 128	87 Liselotte +27 = 114
Grammaire	19	4	1	4

\* les chiffres concernent les textes à partir de la leçon 7, mais l'ensemble des illustrations.

\*\* uniquement les illustrations dans les " Vorstellungen " (présentations), puisque tout est fondé à partir de là, les dialogues reprenant l'une ou l'autre situation.

Ce tableau comparatif permet de conclure que, quelle que soit la méthode envisagée, le masculin l'emporte nettement sur le féminin, notamment dans la partie grammaticale. La présence des femmes diminue nettement après le *Rochat-Lohmann*, même dans *Vorwärts*, dont on a déjà relevé la vision univoque femme = ménagère. En revanche, la présence des garçons et des filles a tendance à s'équilibrer quantitativement, mais pas encore qualitativement. *WSD* s'adressait surtout à des garçons, alors que *Vorwärts*, s'adresse à des garçons ET des filles. C'est un net progrès, qui peut être perfectible. Pourtant, cette attention portée à la fille se fait au détriment de la femme, comme je l'ai déjà signalé à propos du manuel *Au fil des textes*. Dans cette méthode également, on sent que l'effort a été mis sur les deux jeunes " héros " qui permettent aux élèves de progresser en allemand par identification. Malheureusement, Liselotte est plus passive que Hans et, parfois, un peu sotté.

Dans 3<sup>e</sup> cahier de *Vorwärts*, non seulement la femme est toujours enfermée entre ses quatre murs, mais deux ménagères sont changées en mégères. Cette méthode est donc, du point de vue des femmes, la plus sexiste et la plus misogyne parmi celles qui furent utilisées à Genève. Et elle a modelé des générations d'élèves avec des stéréotypes éculés...

Il est à noter que les manuels d'anglais sont généralement moins sexistes, voire pas du tout.<sup>113</sup>

## Conclusion

En analysant des manuels scolaires de français, qui couvrent un siècle, ou 3 méthodes d'allemand qui couvrent un demi-siècle, on constate qu'ils sont sexistes et peu respectueux des femmes à divers points de vue :

- 1) Les femmes auteures sont sous-représentées (entre 5% et 10%).
- 2) Les occurrences masculines sont supérieures aux occurrences féminines (de 4 à 23 fois).
- 3) La représentation qualitative des garçons et des filles comme des hommes et des femmes est figée dans des rôles traditionnels et une représentation stéréotypée de ce qui est féminin et masculin, exactement comme le décrit Marina Yaguello<sup>114</sup>. A part dans *Au fil des textes*, qui est le résultat d'une attention particulière à la représentation des filles, c'est le garçon qui va à l'école, apprend à lire, s'amuse, etc., tandis que la fillette est absente ou en retrait. Si l'on représente une activité mixte, c'est le garçon qui est actif et la fille qui regarde. Les métiers décrits sont en grande majorité représentés par des hommes. Celui de médecin, qui apparaît dans la quasi-totalité des manuels, est, sauf exception, exercé par un homme. Les femmes, quand elles ont un métier, ce qui est rare, sont servantes, marchandes (généralement au service de leur mari boulanger, épicier, etc.), concierges, infirmières ou institutrices, donc essentiellement des métiers de service.<sup>115</sup> Le plus souvent, elles sont décrites comme des mères et des ménagères au service de la famille, intéressées surtout par la gestion quotidienne du foyer et par certains aspects de l'éducation des enfants : leur santé et leur bien-être matériel. La mère, sauf de très rares exceptions, ne travaille pas à l'extérieur et en dehors de la maison, et semble avoir très peu de relations. Cet état la conduit à être une consommatrice : elle fait les courses, souvent avec sa fille qui, un jour, perpétuera ce rôle. L'homme en tant que père est peu présent.<sup>116</sup> Il est à relever que la relation mère-fils, père-fils est très largement privilégiée par rapport à la relation mère-fille ou père-fille. Cette dernière est même totalement inexistante dans certains manuels. En revanche, la fille est souvent représentée en train de jouer un rôle maternel avec ses poupées ou son petit frère - jamais sa petite sœur. Tout ce qui est aventureux (une expédition), prestigieux (l'aviation) est l'apanage exclusif des hommes, et est relayé par les jeux des garçons. En résumé, on peut dire que la norme est le masculin, l'activité, les

---

<sup>113</sup> Cf. notamment ELSWORTH Steve, HARMER Jeremy, *Meridian*, Ed. Longman, Essex, England, 1986, ainsi que la série *Headway* par SOARS Liz and John, Oxford University Press, publiée depuis 1986 : *Intermediate*, 1986, *Advanced*, 1989, *Elementary*, 1993, etc..

<sup>114</sup> Cf. introduction, sous "stéréotypes".

<sup>115</sup> Cela se vérifie également dans les faits : en 1991, sur le plan fédéral, les femmes occupaient 70% des métiers de services personnels (santé, enseignement, assistance sociale + médias, art). Cf. *Vers l'égalité ? Aperçu statistique de la situation des femmes et des hommes en Suisse*, Office fédéral de la statistique, Berne, 1993, p. 61.

responsabilités sont l'affaire des hommes. Le féminin est associé à la soumission et au service. Le garçon est omniprésent, la fille est absente ou secondaire ; le garçon est privilégié, la fille est désavantagée ; le garçon est valorisé, la fille est dévalorisée.

4) Dans les manuels d'apprentissage de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison), le masculin singulier, quand il désigne un être humain, apparaît 4 à 7 fois plus souvent que le féminin singulier ; en outre, la notion de sujet est illustrée par le masculin. Dans la plupart des tableaux de conjugaison, la 3e personne du singulier des verbes est uniquement présentée au masculin (je, tu, il, nous, vous, ils) ; parfois, la conjugaison est donnée dans son entier, au début, puis le masculin l'emporte. On laisse de côté "elle, on, elles", ce qui a pour conséquence d'annuler purement et simplement le féminin.

Ma pratique d'enseignante m'a permis de constater que si une fille parle d'elle-même, elle n'accorde pour ainsi dire jamais le participe passé au féminin (elle écrit : "Ceci m'a intéressé", même à la fin de l'année, après avoir reçu régulièrement, de ma part, ses travaux corrigés). Et lors de l'analyse d'un exposé présenté par deux filles, les élèves (garçons et filles) disent : "Ils ont montré...". Je corrige : "Elles ont montré, ce sont des filles." "Ah oui, elles..." mais le pronom "ils" revient à la phrase suivante.

En outre, on constate que la discrimination existe du point de vue social : le monde décrit est idéalisé, passéiste, généralement sans conflit, dans des milieux traditionnels, des familles souvent composées des deux parents et de deux enfants, un garçon et une fille. On ne parle pas des familles monoparentales, rarement du chômage, jamais de grèves, ni d'ailleurs de graves problèmes familiaux comme l'alcoolisme, la violence conjugale, la drogue, etc. Il s'ensuit que pour beaucoup d'enfants, le monde des manuels scolaires est en décalage avec leur quotidien.

D'une manière générale, on peut dire que la norme qui régnait au XIX<sup>e</sup> siècle : l'homme, bourgeois, de race blanche, perdure aujourd'hui dans les manuels scolaires.

Cela me conduit à poser l'hypothèse suivante : la représentation systématique du masculin comme paradigme du sujet conduit, inconsciemment, à ne considérer comme "sujet" (voire comme sujet pensant) que le masculin, c'est-à-dire le garçon, l'homme, et à reléguer le féminin, c'est-à-dire la fille, la femme, à l'état d'objet. Comme cela confirme les stéréotypes véhiculés par la société et l'éducation, les filles ont toutes les peines du monde à se vivre comme sujets, à s'affirmer et à se sentir libres de choisir un métier, un compagnon, un style de vie, etc. Cela aura des incidences dramatiques dans leur propre existence. Il est donc d'une importance capitale que les responsables de l'éducation mesurent l'ampleur du problème et prennent des mesures de sensibilisation au sexisme, dont je suggère quelques pistes dans le chapitre y relatif.

---

<sup>116</sup> Cela correspond à la description de CRABBE Brigitte..., *Les femmes dans les livres scolaires*, p. 256.

## Vers une éducation égalitaire

Si l'on veut porter remède à cette situation, dit Nicole Mosconi<sup>117</sup>, il faut analyser et remettre en question l'idéologie qui sert à l'imposer et à le légitimer. Mais comment faire cette démarche critique ? Ce genre d'idéologie est le plus souvent insaisissable parce qu'il est diffus. On peut voir là une des raisons qui a longtemps permis de douter que le "sexisme" existe et soit une idéologie, alors que tout le monde s'accorde à reconnaître que le féminisme en est une. D'autre part, on peut considérer que le fait que le discours du pouvoir (le discours masculin) soit tenu aussi par ses propres victimes (les femmes) est une preuve de la "réussite" de l'idéologie sexiste. Dès lors, comment repérer et analyser le sexisme comme idéologie ? Reboul nous donne une indication précieuse : l'idéologie diffuse "ne s'exprime que lorsqu'elle est contestée."<sup>118</sup>

Catherine Valabrègue, quant à elle, relève qu'introduire le mot "sexisme" dans le milieu scolaire ne va pas de soi, mais qu'il n'y a pas de raison pour que les enfants connaissent le mot "racisme" et ignorent qu'il y a des discriminations dues au sexe. Pourtant, parents, éducateurs et éducatrices reproduisent des stéréotypes sexistes dont filles et garçons sont les victimes. Or quand on leur donne les moyens d'en être conscients, la plupart d'entre eux se disent prêts à changer de comportement et d'attitude envers les enfants. Il est en effet possible de remplacer la notion de supériorité et d'infériorité, si souvent liée au sexe, par la notion d'égalité dans la différence. A l'heure où tant de femmes se battent pour prendre leur place dans tous les domaines, il est malsain, voire traumatisant, d'offrir au petit enfant des textes qui ignorent l'évolution des rôles masculins et féminins. Une fois adultes, hommes et femmes sont emprisonnés dans des images qui empêchent un vrai dialogue de s'instaurer, que ce soit à la maison ou en milieu professionnel. On en retrouve bon nombre chez les avocats, pour divorce, chez les psychologues, venus consulter parce que, dans le couple, chacun des partenaires a une attente de l'autre fondée sur des images intégrées dans l'enfance, qui ne correspondent pas à des situations actuelles.<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> MOSCONI Nicole, "La femme savante...", in *Revue française de pédagogie*, oct.-nov.-déc. 1990.

<sup>118</sup> REBOUL O. *Langage et idéologie*, PUF, Paris, 1980, p. 26, cité par MOSCONI Nicole, "La femme savante..."

<sup>119</sup> Cf. VALABREGUE Catherine, *Fille ou garçon, Education sans préjugés*, Actes du colloque qui s'est tenu à Paris les 17 et 18 octobre 1984, Ed. Magnard, 1985, p. 11.

## Les lois et les textes qui régissent l'instruction publique genevoise

### Sur le plan fédéral :

- 1) L'article 4, alinéa 2 de la Constitution, accepté par le peuple suisse le 14 juin 1981, stipule notamment : *“ L'homme et la femme sont égaux en droits. La loi pourvoit à l'égalité, en particulier dans les domaines de la famille, de l'instruction<sup>120</sup>, du travail. ”*
- 2) Soucieuse de veiller à la mise en application de ces nouvelles teneurs de la loi et consciente de l'importance de l'éducation dans ce domaine, la Conférence suisse des directeurs et directrices (CDIP) a adopté, le 30 Octobre 1981, des principes et recommandations sous le titre “ Mêmes chances de formation pour jeunes filles et garçons ”. On trouve au point 7 : *“ On veillera à ne pas attribuer aux deux sexes des rôles sociaux stéréotypés dans l'établissement des plans d'étude et des horaires, dans l'élaboration de moyens d'enseignement (notamment les manuels scolaires), dans la formation et le perfectionnement des enseignants comme dans la coopération entre l'école et les parents. ”*
- 3) “ Le Journal de l'enseignement primaire ” de décembre 1993 a consacré un article à ce sujet : “ Vers une égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation ” et résume les recommandations édictées par la CDIP, notamment, point 4 : *“ Formation initiale et perfectionnement des enseignants. L'égalité des sexes est un thème qui doit obligatoirement figurer dans le programme de formation des enseignants. Les enseignantes et les enseignants doivent être amenés à reconnaître tout ce qui peut être préjudiciable à ce principe, et à y remédier. ”*
- 4) Le *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*, Berne 1994, stipule, à la p. 13 : *“ Une attention particulière sera portée à la capacité (...) de respecter la liberté d'autrui et de défendre ses opinions, (...) d'être attentif à certaines évolutions sociales (par exemple la modification des rôles traditionnellement attribués aux sexes). ”*
- 5) Les recommandations des Bureaux de l'égalité contenues dans *Pour une éducation épiciène*, guide de rédaction et de ressources pour documents scolaires s'adressant aussi bien aux filles qu'aux garçons (conseils branche par branche et riche bibliographie par branche et générale, notamment sur la question du sexisme) préconisent notamment la règle 40/60 : pas plus de 60% d'un sexe représenté.
- 6) La loi sur l'égalité entrée en vigueur le 1er juillet 1996.

### Sur le plan cantonal :

L'article 4, alinéa c) de la loi sur l'instruction publique (LIP) indique que l'éducation a pour objectif *“ de préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays, en affermissant le sens de ses responsabilités, la faculté de discernement et*

*l'indépendance de jugement.* ” L'alinéa d) précise : “ rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en développant en lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération. ”

Toutes ces lois et ces recommandations vont dans le même sens : le respect de l'Autre, l'autre sexe mais aussi l'étranger. Elles s'inscrivent dans la Déclaration des droits de la personne humaine visant à réaliser l'égalité de traitement entre tous les êtres humains.<sup>121</sup>

Or malgré toutes ces dispositions, force est de constater que l'enseignement, le contenu des manuels et documents scolaires, les documents utilisés en classe, les exercices rédigés par les enseignant-e-s, les épreuves, examens, etc., de même que les lettres, circulaires, questionnaires et autres provenant des différents services du DIP restent sexistes. En outre, malgré plusieurs demandes, dont celle du Bureau de l'égalité de Genève, la nouvelle formation initiale destinée aux enseignant-e-s du primaire ne prévoit pas un cours de sensibilisation au sexisme. En revanche, le racisme est traité dans le cadre de la diversité culturelle. Mais nous avons vu que l'attention au racisme n'inclut pas l'attention au sexisme, bien au contraire.

### **La résistance aux changements**

Cette persistance des stéréotypes est d'autant plus étonnante que la société change : les femmes sont de plus en plus nombreuses à exercer une profession, à ne pas l'interrompre quand elles ont des enfants. Elles ont conquis tous les bastions longtemps réservés aux hommes, le nombre des divorces à Genève est proche de 50%, le taux des familles monoparentales croît donc régulièrement. En outre, de nombreuses études continuent de paraître sur la notion de genre, sur les différences inconscientes que les parents, les éducateurs, les pédagogues font entre les filles et les garçons, sur la représentativité des femmes dans le monde politique.

On constate toujours une très forte résistance aux changements, tant du côté des autorités, qui tardent à concrétiser les lois et les recommandations de la CDIP, que de celui des enseignant-e-s qui, quand ils et elles ne nient pas le problème, ne sont guère disposé-e-s à s'informer ni à changer leurs habitudes, préférant adhérer au discours construit par des hommes pour des hommes et qui constitue la norme absolue. Pourquoi cette résistance ? On retrouve ici, symboliquement, l'attitude des vieillards dans *Agamemnon* d'Eschyle<sup>122</sup> quand ils ne veulent pas entendre ce que leur annonce Cassandre : l'assassinat d'Agamemnon par Clytemnestre et Eghiste. “ *Tais-toi,*

<sup>120</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>121</sup> La Suisse a ratifié le 12 décembre 1991 les deux Pactes des Nations Unies relatifs aux droits civils et politiques, ainsi qu'aux droits économiques, sociaux et culturels, adoptés par l'Assemblée générale des Nations Unies le 16 décembre 1966, cf. BARBIER Mireille, KAISER Claude Albert, *Sexisme ? Racisme ? Encore un effort à faire !*, Service de l'enseignement et Centre de recherches psychopédagogiques, Genève, 1992, p. 12.

<sup>122</sup> aux vers 1242 à 1276.

*malheureuse, laisse dormir ta langue.* ” Ils refusent les paroles de Cassandre de toute leur énergie parce que c’est trop douloureux. 25 siècles plus tard, Freud appellera ce phénomène “ le refoulement ”. Il est à relever que si les auteures des manuels sont des femmes, le contenu ne devient pas nécessairement moins sexiste. Il ne suffit en effet pas d’être une femme pour présenter une vision non sexiste de la société, mais il faut avoir fait une prise de conscience et un chemin personnel permettant de modifier ses attitudes.

Mes tentatives de rendre mes proches collègues attentifs à cette question m’ont prouvé que la notion de sexisme rencontre des résistances telles que les gens se mettent à avoir des comportements irrationnels et deviennent incapables d’en discuter comme d’une question philosophique. Une des raisons de cette difficulté tient à ceci, dit Michèle Le Doeuff : quel que puisse être le “ problème des femmes ”, ce problème se présente toujours à la conscience comme la question-bien-évidemment-déjà-réglée. Beaucoup de femmes se sentent agressées dès qu’on évoque devant elles une quelconque question concernant la “ situation des femmes ”. Tout se passe comme si elles soupçonnaient qu’on les ramène ainsi en arrière. En agitant un problème qui a cessé d’être, ne cherche-t-on pas à les remettre dans une position psychologique d’infériorité qui fut celle des générations précédentes ? Et les honnêtes hommes se sentent agressés aussi, pensant qu’on leur reproche des torts qui furent ceux de leurs grands-pères.<sup>123</sup>

Toucher à la construction sociale du genre, c’est toucher à l’identité même de la personne, à la manière dont elle a intégré les normes de la société, le partage des rôles, à la façon dont elle s’est construite. Il est intéressant de constater que les réactions les plus viscérales et les plus violentes viennent des femmes, comme si elles avaient plus à “ perdre ” que les hommes dans une réévaluation et une redistribution des rôles. Quelques hommes réagissent aussi de manière irrationnelle ; on peut comprendre qu’ils répugnent à ce qu’on empiète sur leurs “ bastions ”, qu’ils craignent de voir leur virilité menacée. Mais on peut se demander si la rage désespérée de certaines femmes ne provient pas de l’angoisse d’avoir peut-être fait fausse route en ayant suivi les ornières creusées par l’éducation et les manuels scolaires.

Il faudrait qu’une prise de conscience générale rompe avec la tradition qui veut que de la différence anatomique et physiologique objective des sexes on passe, dans l’histoire de *l’Homo sapiens*, à la hiérarchie, à la catégorisation en oppositions de type binaire et à la valorisation ou à la dévalorisation de ces catégories, selon qu’elles sont appliquées au masculin et au féminin<sup>124</sup>.

Ce qui est réclamé par la revendication en faveur de “ l’égalité des chances ”, c’est qu’à l’égal des hommes, les femmes puissent prendre leur place dans une société qui les a produites

---

<sup>123</sup> Cf. LE DOEUFF Michèle, *L’étude et le rouet 1*, Des femmes, de la philosophie, etc. Ed. du Seuil, Paris, 1989, p. 13-14.

<sup>124</sup> HERITIER Françoise, *Masculin / Féminin, la pensée de la différence*, p. 291.

comme des êtres dépendants, tandis qu'elle faisait des hommes des agents de domination. Dans cette perspective, les femmes sont contraintes de s'identifier au modèle masculin.

Après avoir abordé le problème complexe des rôles masculins et féminins, et montré qu'ils étaient encore figés, il est primordial de repenser l'éducation des filles et des garçons en respectant davantage leurs diverses potentialités.

Mettre en question la répartition traditionnelle des rôles n'équivaut pas à nier les différences biologiques, mais à ce qu'on se serve de ces différences pour justifier une délimitation contraignante des rôles sociaux de chaque sexe, écrit Brigitte Crabbé dans sa conclusion<sup>125</sup>. Donner aux femmes la possibilité de mener une vie professionnelle revient à leur reconnaître des traits de caractère et des aptitudes qui sont niées par les stéréotypes sexuels. Quant aux hommes, les stéréotypes leur attribuant surtout des qualités favorables à l'accomplissement d'un rôle professionnel excluent un ensemble de traits de caractère et de centres d'intérêts considérés jusqu'ici comme spécifiquement féminins : sensibilité, tendresse, relation aux enfants. Les hommes se trouvent ainsi amputés d'une bonne part de leur vie affective et leur rôle éducatif est réduit à la portion congrue.

C'est en analysant les relations de paternité et de maternité qu'on perçoit le mieux pourquoi la condition des femmes ne peut être envisagée séparément de celle des hommes. En effet, laisser les hommes être des pères proches de leurs enfants met en question le monopole éducatif des mères, l'organisation de la vie professionnelle et la valeur que la société y attache. Permettre aux femmes de mener une vie professionnelle nécessite qu'elles bénéficient de chances égales à celles des hommes dans l'accès au travail.

### **Quelques propositions concrètes**

#### **5 principes :**

- 1) Respecter la proportion quantitative des personnes et des groupes.
- 2) Ne pas enfermer un groupe ou une entité sociale dans des comparaisons où il se trouve systématiquement en infériorité sur une échelle de valeur.
- 3) Se garder de justifier l'existence de différences sur des critères paraissant naturels et qui sous-tendent une irréversibilité.
- 4) Jouer sur les alternatives, diversifier les rôles, les activités, les caractères des personnages présentés.
- 5) Ne pas éviter ni occulter les problèmes de discrimination lorsqu'ils se présentent ; en fait, développer l'esprit critique.<sup>126</sup>

---

<sup>125</sup> Cf. CRABBE Brigitte et autres, *Les femmes dans les livres scolaires*, p. 290-291.

<sup>126</sup> Tirés de BARBIER Mireille, KAISER Claude Albert, *Sexisme ? Racisme ? Encore un effort à faire !*, Service de l'enseignement et Centre de recherches psychopédagogiques, Genève, 1992, p. 60-62.

### **La prise de conscience**

La première mesure que les autorités scolaires devraient prendre serait de mettre en place une formation de prise de conscience du sexisme scolaire et de son importance. En effet, des filles traitées depuis la petite enfance comme objets et non comme sujets, comme secondaires par rapport aux garçons, comme invitées dans la cour des grands et non comme partenaires ne peuvent pas développer une image positive de soi ni la confiance qui leur permettraient d'entreprendre un apprentissage long ou des études longues. Le stéréotype martelé de la mère au service de sa famille et l'absence de modèles valorisants, notamment de femmes qui se sont illustrées dans tous les domaines, ne permettent pas à la fille de se projeter comme un sujet désirant étudier pour réaliser des ambitions personnelles. Des études comme celles de Jacobson et Rosenthal, Gaston Goumaz, Christian Baudelot et Roger Establet<sup>127</sup> ont démontré l'importance de l'attitude de l'enseignant-e, dont dépend la confiance en soi de l'élève.

Le Québec, qui est en avance sur l'Europe pour toutes les questions de langage et de lutte contre le sexisme, a effectué un certain nombre d'études sur les comportements des élèves. Une enquête réalisée à travers la province auprès de plus de 2000 jeunes de secondaire 3<sup>128</sup> a démontré que l'adhésion aux stéréotypes sexuels va à l'encontre de la réussite. Il est également établi que celles et ceux qui se distancient des rôles traditionnels associés aux femmes et aux hommes s'adaptent beaucoup plus facilement aux changements qui surviennent dans la société.<sup>129</sup>

Mais la France s'émeut aussi du sexisme perdurant dans les outils scolaires, comme le prouve le rapport établi à la demande du premier ministre, alors Alain Juppé : « L'image donnée de la femme dans les manuels scolaires ne permet pas aux jeunes filles de trouver des modèles positifs d'identification. Elles n'y trouvent la plupart du temps que des modèles de mère, d'épouse ou de ménagère. Pas ou peu valorisée pour ses qualités, (la femme) n'est pas invitée à participer à la vie économique ni à l'histoire de son pays. »<sup>130</sup>

### **Formation initiale et formation continue des enseignant-e-s**

Il est impératif que soit mis sur pied un cours-séminaire de sensibilisation au sexisme dans le cadre de la formation initiale des futurs instituteurs et institutrices, comme cela est recommandé

---

<sup>127</sup> Cf. JACOBSON et ROSENTHAL, *Pygmalion à l'École*, Castermann, 1971 ; GOUMAZ Gaston, *Enseignant, Enseigné: une Estime réciproque*, Ed. des Sables, Genève, 1991 ; BAUDELOT Christian, ESTABLET Roger, *Allez les filles !*, Seuil, 1992.

<sup>128</sup> Qui correspond à la 9<sup>e</sup> du Cycle d'orientation : les élèves ont entre 14 et 15 ans.

<sup>129</sup> Cf. BOUCHARD Natasha, BOUCHARD Pierrette, ST-AMANT Jean-Claude, TONDREAU Jacques, *Modèles de sexe et rapports à l'école*, Ed. du remue-ménage, Montréal, Québec, 1996, p. 17.

<sup>130</sup> RICHERT Philippe et RIGNAULT Simone, article signé Michèle Aulagnon, paru dans *Le Monde*, 13-14 avril 1997.

par la CDIP<sup>131</sup>, ainsi que des professeur-e-s de l'enseignement secondaire. Il s'agirait d'expliciter la notion même de sexisme, son ancrage dans l'histoire de l'humanité, ses manifestations quotidiennes et, plus pratiquement, son omniprésence dans les manuels scolaires et les attitudes inconscientes des enseignant-e-s. Par exemple, l'observation en classe a permis de démontrer que les relations entre l'enseignant (homme ou femme) et les élèves se font pour 2/3 envers les garçons et 1/3 envers les filles<sup>132</sup>. Un-e futur-e enseignant-e ne saurait rester insensible à ce genre de données.

Il faudrait aussi envisager un recyclage dans le cadre de la formation continue, afin de rendre ce problème plus conscient et de favoriser des changements.

### **Des répondant-e-s au service des enseignant-e-s**

Après une large information sur le sexisme scolaire, il faudrait désigner un-e ou plusieurs répondant-e-s par secteur qui se tiendraient à disposition des enseignant-e-s et reliraient, par exemple, l'énoncé des épreuves regroupées, des examens, etc., afin d'attirer leur attention sur telle marque de sexisme et de les aider à rédiger des documents non sexistes. Après mon rapport sur le sexisme de la brochure de grammaire CO, la direction du Cycle d'orientation a nommé une conseillère chargée de former les maître-sse-s et qui a rédigé un certain nombre de documents sur la question. Il faudrait envisager un dispositif analogue pour l'enseignement primaire et postobligatoire.

### **L'élaboration des manuels scolaires**

Comme nous l'avons vu, un certain nombre de manuels sont commandités par le Département de l'instruction publique qui a, outre la mission d'instruire les élèves du canton, celle de faire respecter la loi, notamment celle concernant l'égalité. Il faudrait donc que les personnes ou les commissions chargées d'élaborer du matériel scolaire en soient clairement informées. Afin qu'elles puissent rédiger des documents non sexistes, elles devraient avoir lu et assimilé le guide *Pour une éducation épïcène*<sup>133</sup>, qui fut réalisé pour la Suisse romande sous l'égide des Bureaux de l'égalité. Elles pourraient également consulter avec profit les ouvrages contenant un certain nombre de conseils.<sup>134</sup> Enfin, des répondant-e-s ou une commission reliraient au fur et à mesure les

---

<sup>131</sup> Les auteur-e-s du rapport précité vont dans le même sens : ils souhaitent qu'une formation obligatoire au choix des manuels soit créée dans le cadre des instituts universitaires de formation des maîtres et de la formation continue.

<sup>132</sup> Recherches de MOSCONI Nicole.

<sup>133</sup> MOREAU Thérèse, *Pour une éducation épïcène*, Ed. Réalités sociales, Lausanne, 1994.

<sup>134</sup> Par exemple en Suisse : BARBIER Mireille, *L'élimination des stéréotypes discriminatoires des manuels scolaires*, DIP, Genève, Cycle d'orientation, 1991 (19 p., bibliogr. p. 18-19) ; BARBIER Mireille, KAISER Claude Albert, *Sexisme? racisme? encore un effort à faire!* étude sur les discriminations et moyens didactiques, Service de l'enseignement, CRPP, Genève, 1992 (97 p., bibliogr. p. 93-97) ; BARBIER Mireille, *Vous avez dit "égalité"?*, DIP, Genève, 1992 (brochure, 58 p.) ;

documents pour en chasser toute trace de sexisme. Il est important que ce travail se fasse en collaboration. En effet, il est trop tard d'intervenir quelques semaines avant le bon à tirer : on ne peut alors plus rien changer. Ainsi, peu à peu, les manuels sexistes seraient remplacés par des manuels non sexistes, donc égalitaires et donnant autant de chances aux filles qu'aux garçons.

### **Comment utiliser les manuels sexistes**

Il est bien évident qu'on ne pourra pas renouveler tous les manuels et documents scolaires d'un coup. Sans même parler de l'aspect purement économique (en période de vaches maigres), l'entreprise est irréaliste. En revanche, il est tout à fait réaliste d'imposer ce critère lors de l'élaboration de chaque nouveau manuel.

En ce qui concerne les manuels encore sexistes, il est possible de travailler avec eux différemment. En effet, l'attitude la plus préjudiciable aux filles est celle qui considère le sexisme comme allant de soi, ou qui n'y prend pas garde. Tant qu'on reste dans des rapports de pouvoir stéréotypés, on fonctionne dans l'invisibilité<sup>135</sup>. Il faut donc sortir de l'invisibilité et du non-dit, afin de rendre le sexisme visible et de le discuter. Les enseignant-e-s éveilleraient le sens critique des élèves, ce qui permettrait aux filles et aux garçons de se positionner comme des sujets libres devant leur destin, et non comme des objets manipulés. Pour cela, il suffit de "lire" les manuels scolaires à un deuxième degré, de se demander, chaque fois que c'est possible : "Où sont les femmes ? Où sont les filles ?" et d'expliquer les conditions qui ont fait, par exemple, que les femmes ne pouvaient pas être reines de France (la loi salique), qu'elles ont moins écrit, moins créé, que les hommes (elles n'avaient pas droit à l'instruction), pourquoi elles étaient absentes des décisions (elles n'avaient aucun droit civique ni politique), etc.

### **Conseils pratiques**

Reprenons les 3 domaines étudiés, afin de donner quelques conseils pratiques :

#### **La lecture dans les petites classes**

Si l'on rédige un manuel ou des fiches de lecture, il faut faire le travail opposé à celui de l'analyse : décider d'avance, à partir d'une grille<sup>136</sup>, du nombre des enfants et des adultes

---

LEMPEN Silvia et MOREAU Thérèse, *Vers une éducation non sexiste*, Réalités sociales, Lausanne, 1987 ; en Belgique, au Canada, en France : BOUCHARD Natasha BOUCHARD Pierrette, ST-AMANT Jean-Claude, TONDREAU Jacques, *Modèles de sexe et rapports à l'école*, Ed. du remue-ménage, Montréal, Québec, 1996 ; CRABBE Brigitte et autres, *Les femmes dans les livres scolaires*, Ed. Pierre Mardaga, Bruxelles, 1985, propositions par chapitre ; LABROSSE Céline, *Pour une grammaire non sexiste*, Ed. du remue-ménage, Montréal, Québec, 1996 ; VALABREGUE Catherine, *Fille ou garçon, Education sans préjugés*, Actes du colloque qui s'est tenu à Paris les 17 et 18 octobre 1984, Ed. Magnard, 1985, notamment le chapitre "En guise de conclusion" et les annexes, p. 235-277.

<sup>135</sup> Cf. LE DOEUFF Michèle, *L'étude et le rouet*, p. 353.

<sup>136</sup> P. ex. en se référant à celle qui figure dans MOREAU Thérèse, *Pour une éducation épiciène*, p. 283.

(égalitaire entre les deux sexes) et de leurs activités (quantitativement et qualitativement égalitaires), par exemple, les filles seront aussi intelligentes, cultivées, sportives que les garçons, on s'intéressera autant à leur avenir qu'à celui des garçons. Les femmes devront avoir d'autres fonctions que celles de mères ou de servantes : elles pourront exercer une profession valorisante qui les enrichisse personnellement (p. ex. chercheuse, pilote, médecin, avocate, cheffe d'entreprise, écrivaine, metteuse en scène...), être une célibataire qui adore voyager, etc. A propos des métiers et des fonctions, il est indispensable de les présenter systématiquement au masculin et au féminin, et de les accorder au féminin quand on parle d'une femme. En effet, tolérer la persistance des préjugés sexistes dans le fonctionnement de la langue (par exemple : Camille Claudel fut un grand sculpteur), c'est faire obstacle à une forme capitale de justice sociale<sup>137</sup>.

Si l'on travaille avec un manuel sexiste, on peut relever quelques exemples et demander aux élèves ce qu'elles et ils en pensent. Ensuite, on peut rechercher des histoires non sexistes, ou qui mettent la fille en valeur, ou encore faire écrire aux élèves des textes où le garçon et la fille tiendraient des rôles intéressants, où tous deux auraient droit à l'aventure, à la peur, au chagrin, etc.

### **La lecture au 6<sup>e</sup> degré**

Il s'agit généralement d'anthologies et d'initiation à la littérature. Si l'on en élabore une, il faudrait d'abord équilibrer le nombre d'auteurs hommes et d'auteures femmes, ce qui est d'autant plus aisé que la plupart des textes retenus proviennent du XX<sup>e</sup> siècle et que les femmes écrivent beaucoup pour les enfants<sup>138</sup>. De toute manière, il s'agit d'effectuer un choix parmi la production immense qui s'offre à nous. Mais cela ne suffit pas, il faut procéder comme pour les manuels des petit-e-s : prévoir un nombre égal d'hommes et de femmes, de garçons et de filles, mais surtout des activités aussi variées et valorisantes de part et d'autre. Les métiers seront équitablement répartis entre les femmes et les hommes, tant du point de vue quantitatif que qualitatif. Il est aussi important de montrer les femmes comme les hommes, les garçons comme les filles dans des situations de vulnérabilité, afin que chacun-e puisse accepter ses propres faiblesses. Il faudrait

<sup>137</sup> Cf. VALABREGUE Catherine, *Fille ou garçon, Education sans préjugés*, p. 225.

<sup>138</sup> Un certain nombre d'associations, bibliothèques, librairies sont attentives à cette question et promeuvent une littérature enfantine non sexiste, non raciste et de qualité, comme par exemple : la librairie et fondation "La joie de lire", Bourg-de-Four 38, Genève, tél. (022) 311 35 65 ; la librairie "La Nacelle", place du Marché 1bis, Carouge, tél. (022) 343 97 71 ; la librairie "L'Inédite", rue Saint-Joseph 15, 1227 Carouge, tél. (022) 343 22 33 ; "Arole", bibliothèque pour tous, et sa revue *Parole*, tél. (021) 320 23 28 ; la "Bibliothèque scolaire de l'enseignement primaire" (BISCO), rue du Simplon 5, 1207 Genève, tél. (022) 735 52 67 (qui possède 130'000 volumes, 50% de documentaires et 50% d'ouvrages de fiction, connaît un mouvement annuel de 50'000 livres, dont chacun est lu en moyenne 4 fois ; les maîtres, ou les enfants en délégation, peuvent venir faire leur choix) ; le Bureau de l'égalité de Genève a élaboré une "valise" de jeux et livres non sexistes destinés aux enfants ; le "Centre de documentation pédagogique", rue Liotard 6, CP 16, 1211 Genève 7, tél. (022) 344 75 50 ; fax (022) 310

également veiller à inclure les groupes minoritaires, les différents milieux sociaux, les diverses situations familiales, afin de rendre les élèves respectueux d'autrui.

Si l'on travaille avec une anthologie sexiste, il faut alors montrer les stéréotypes, en discuter, chercher ou faire chercher des textes non sexistes, faire raconter des histoires différentes où les garçons et les filles seraient traités sur pied d'égalité, etc.

### **Les manuels de grammaire**

Il s'agit de faire attention aux occurrences, afin que les femmes et les filles apparaissent aussi souvent que les hommes et les garçons, dans des activités aussi valorisantes et dans des fonctions identiques. Si l'on choisit des citations, il faut qu'elles proviennent autant d'auteurs que d'autrices, et que les femmes y soient aussi présentes que les hommes et dans des activités variées. Les femmes ne doivent pas être montrées uniquement dans leur rôle de mère. Les métiers doivent tous être présentés au masculin et au féminin<sup>139</sup>, être également répartis entre les femmes et les hommes, quantitativement et qualitativement : la femme ne devra pas être systématiquement la subalterne de l'homme. Il faut également veiller à une juste répartition des âges, des milieux sociaux, des représentations ethniques, etc. Du point de vue des fonctions grammaticales, il est capital que le féminin soit autant sujet que le masculin. Pour les exemples et les exercices grammaticaux, il est facile de respecter l'équité (50%/50%) plutôt que la règle 40/60. En ce qui concerne la règle (sexiste) de l'accord au masculin pluriel, rappelons ceci : " On tolérera l'accord avec le substantif le plus rapproché (lorsqu'un adjectif qualificatif suit plusieurs substantifs de genres différents). Ex. : un courage et une foi nouvelle ”<sup>140</sup>. Quant à l'accord des participes passés, afin que les deux sexes soient également présents, il serait judicieux de passer par la transformation systématique du masculin au féminin et vice versa (ce serait un des exercices à faire sur tout texte choisi pour les accords des participes passés). Les tableaux de conjugaison devraient comporter le masculin ET le féminin (par ordre alphabétique : je, tu, elle, il, on, nous, vous, elles, ils).

Au cas où le manuel comporte des illustrations, il faut s'assurer (à l'aide d'une grille) que les femmes et les filles sont autant représentées que les hommes et les garçons, ceci quantitativement et qualitativement.

Si l'on travaille avec des manuels sexistes, il faut alors relever les inégalités, attirer l'attention des élèves sur les notions de sujet, d'objet, voir comment elles sont réparties, trouver et

---

50 90 ; " LEP " (Loisirs et Pédagogie), Lausanne ; " OSL ", Oeuvres suisses des lectures pour la jeunesse, 8000 Zurich.

<sup>139</sup> Cf. *Dictionnaire féminin-masculin des professions, des titres et des fonctions*, Ed. Metropolis, Genève, 1991.

<sup>140</sup> Arrêté du 26 février 1901, appendice du Grevisse, 8e éd. 1964, p. 1124, VI, § 2.

faire trouver d'autres exemples, égalitaires ceux-ci, faire transformer au féminin les phrases données au masculin et vice versa, etc.

### **L'enseignement de l'allemand**

Lors de la rédaction d'exercices, d'une épreuve, voire d'une méthode, il faut veiller à un équilibre entre les hommes et les femmes, les garçons et les filles. La nouvelle méthode *Sowieso* semble répondre à ces critères.

Si l'on étudie avec une méthode sexiste, la démarche est la même que pour les manuels de français : il faut relever les éléments sexistes, en discuter, proposer et faire trouver d'autres phrases, non sexistes, ce qui est un excellent exercice de langue.

### **Un idéal de liberté et de justice**

Un des arguments qu'on entend chaque fois qu'on fait des propositions de ce genre est que si l'on rend les hommes et les femmes égalitaires, cela ne correspondra pas à la réalité. Je réponds ceci : les manuels scolaires ne correspondent de toute manière pas à la réalité : l'apport des femmes est toujours sous-estimé. Mais surtout, l'école n'a pas nécessairement à restituer la réalité, elle a également pour mission de rendre les élèves aussi libres que possible. L'utopie est donc une façon d'ouvrir l'horizon de chacun-e, de rendre plus accessible cet idéal de liberté intérieure.

Ma pratique de l'enseignement m'a permis de vérifier qu'après des réactions sceptiques et des rires narquois que ne manque pas de susciter la question du sexisme lorsqu'elle est posée, les élèves finissent par regarder autour d'eux avec des yeux neufs et un esprit critique. Les plus grande-s (de 17 à 19 ans) se font même un plaisir de me rapporter ce qu'ils ont observé : telle affiche dans le tram, telle publicité, tel passage dans un livre d'allemand ou d'histoire, etc. Alors, je me dis que la partie est gagnée : mes élèves n'absorberont plus comme allant de soi des messages sexistes.

Je suis persuadée que le respect des femmes en tant qu'individus libres, autonomes, dignes, capables au même titre que les hommes, ayant des droits égaux à ceux des hommes conduira, à terme, au respect de chaque être humain vivant sur cette terre. Parce que le sexe est une donnée transversale. Selon moi, le déséquilibre que nous vivons actuellement : mondialisation de l'économie aux dépens des plus faibles, logique des lois du marché qui ne tient plus compte de la personne humaine, détérioration de notre environnement, surproduction du côté des nantis (p. ex. des centaines de marques de voiture) et sous-production du côté des défavorisés (p. ex. 1,7 milliard d'individus dans le monde ont besoin d'un toit, 1,4 milliard n'ont pas accès à l'eau potable<sup>141</sup>) vient d'un déséquilibre fondamental : les inégalité à tous les niveaux entre les femmes et les

---

<sup>141</sup> Cf. Riccardo Petrella, professeur à l'Université de Louvain, président du Groupe de Lisbonne.

hommes<sup>142</sup>. Ainsi, les décisions politiques et économiques qui régissent notre monde sont prises essentiellement ou très majoritairement par des hommes, et “ privilégient ”, si l’on peut dire, des valeurs “ masculines ” : la compétition, la loi du plus fort, tuer et détruire pour ne pas être soi-même tué ou détruit<sup>143</sup>, la guerre, etc.

Or si l’on parvenait à respecter, effectivement, dans l’éducation, dans le couple, dans la société, dans les lieux de décision, en politique, etc. une parité entre les femmes et les hommes, ce respect et cette égalité seraient étendus à l’ensemble des êtres humains peuplant cette planète, où nous serions enfin en paix et où chacun-e aurait le droit de vivre décemment. Le refus du sexisme mène les femmes comme les hommes à se libérer du racisme ; l’abandon de l’androcentrisme entraîne l’abandon de l’hétérocentrisme, de l’ethnocentrisme, de l’anthropocentrisme, du géocentrisme... Condorcet et Stuart Mill tenaient déjà des propos analogues.

La défense de la justice et le respect de chacun-e devraient emporter l’adhésion de celles et ceux qui pensent que l’enseignement est, notamment sinon prioritairement, destiné à former des personnes autonomes, critiques, respectueuses d’autrui parce qu’elles auront été respectées. L’instauration d’une société plus juste n’est-elle pas un projet exaltant ?

---

<sup>142</sup> Rappelons ces chiffres qui parlent d’eux-mêmes: au niveau mondial, les femmes accomplissent 66% du travail, perçoivent 10% des revenus, possèdent 1% des propriétés. (Rapport de l’ONU.)

<sup>143</sup> C’est le discours même des chefs d’entreprises, cf. Riccardo Petrella, note précédente.

## Bibliographie

### Articles et ouvrages de référence

- 100<sup>e</sup> Ecole supérieure de commerce, 1888-1988, Ed. Slatkine, Genève., 1988.
- ALBISTUR Maïté, ARMOGATHE Daniel, *Histoire du féminisme français*, 2 vol., Ed. des Femmes, 1977.
- BADINTER Elisabeth, *L'Un est l'Autre*, des relations entre hommes et femmes, Ed. Odile Jacob, Paris, 1986.
- BALLMER-CAO Thanh-Huyen et autres, *Les femmes et la Suisse en évolution*, Sauerländer, Aarau, Francfort-sur-le-Main, Salzbourg, 1989.
- BARBIER Mireille, *L'élimination des stéréotypes discriminatoires des manuels scolaires*, DIP, Genève, Cycle d'orientation, 1991.
- BARBIER Mireille, KAISER Claude Albert, *Sexisme ? racisme ? encore un effort à faire ! étude sur les discriminations et moyens didactiques*, Service de l'enseignement, CRPP, Genève, 1992.
- BARBIER Mireille, *Vous avez dit " égalité " ?*, DIP, Genève, 1992.
- BAUDELLOT Christian, ESTABLEZ Roger, *Allez les filles !*, Seuil, Paris, 1992.
- BEAUVOIR Simone de, *Les mémoires d'une jeune fille rangée*, Gallimard, Paris, 1958, p. 123.
- BENICHOU P., *Morales du Grand Siècle*, Gallimard, Paris, 1948.
- BIBLE la, Traduction œcuménique de la Bible (TOB), Société biblique universelle, Ed. Le Cerf, Paris, 1988.
- BOUCHARD Natasha, BOUCHARD Pierrette, ST-AMANT Jean-Claude, TONDREAU Jacques, *Modèles de sexe et rapports à l'école*, Ed. du remue-ménage, Montréal, Québec, 1996.
- BROCARD Danièle, PERROT Adrien, *L'image de la société vue à travers " Bonjour la vie "*, choix de lecture pour les classes de 3<sup>e</sup> année de la Suisse romande, IRDP, Neuchâtel, septembre 1974 (brochure, 42 p.).
- CALAME Claude, " Analyse de discours : l'histoire et le présent ", in *Campus*, magazine de l'Université de Genève, juillet - septembre 1997.
- CHAPONNIERE Martine, *Devenir ou redevenir femme, l'éducation des femmes et les mouvements féministes en Suisse, du début du siècle à nos jours*, cent ans de féminisme suisse vu à travers le prisme de l'éducation des femmes, Société d'histoire et d'archéologie de Genève, 1992.
- CRABBÉ Brigitte, DELFOSSE Marie-Luce, GALARDO Lucia, VERLAECKT Ghislaine, WILWERTH Evelyne, *Les femmes dans les livres scolaires*, Ed. Pierre Mardaga, Bruxelles, 1985.
- DAVERNAS Marie-Josèphe, KANDEL Liliane, Colloque, Femmes, féminisme, recherche, 1982.
- DECROUX-MASSON Annie, *Papa lit, maman coud : les manuels scolaires en bleu et rose*, Denoël, Paris, 1979.
- DÉTRAZ Christine (sous la responsabilité de), *C'était pas tous les jours dimanche, vie quotidienne du monde ouvrier, Genève, 1890-1950*, Musée d'ethnographie de Genève, 1992.
- DICIONNAIRE féminin-masculin des professions, des titres et des fonctions*, Ed, Metropolis, Genève, 1991.
- DICIONNAIRE historique de la langue française*, ROBERT.
- DICIONNAIRE Le Petit Larousse*.
- DICIONNAIRE Le Petit Robert*.
- DUBY Georges, PERROT Michelle, *Histoire des femmes*, 5 vol., Plon, Paris, 1991-1992.
- DUNNINGAN LISE, *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*, Gouvernement du Québec, 1982.
- DURU-BELLAT Marie, *L'école des Filles*, (importante bibliographie), Ed. L'Harmattan, 1990.
- DURU-BELLAT Marie, HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris, 1992.
- FABRE Daniel, " La voie des oiseaux ", in *Revue française d'anthropologie des Hautes études en sciences sociales : L'homme*, No 99, juillet-septembre 1986 .

FRAISSE Geneviève, *La raison des femmes*, Plon, Paris, 1992.

GIANINI BELLOTTI Elena, *Du Côté des petites Filles*, une analyse des différences d'éducation et d'attente précoces entre les filles et les garçons, trad. fr. Ed. des Femmes, Paris, 1973.

GODEL Robert, avec la collaboration de STEHLÉ Henri, *Cours élémentaire de latin*, Ed. Georg, Genève, 1951, adopté par le DIP, rééd. 1966.

GOUMAZ Gaston, *Enseignant, Enseigné : une Estime réciproque*, Ed. des Sables, Genève, 1991.

GREVISSE Maurice, *Le bon usage*, Ed. Duculot, Gembloux, Hatier, Paris, 8<sup>e</sup> éd. 1964.

HEIMBERG Charles, *L'œuvre des travailleurs eux-mêmes ? Valeurs et espoirs dans le mouvement ouvrier genevois au tournant du siècle (1885-1914)*, Slatkine, Genève, 1996.

HERITIER Françoise, *Masculin / Féminin, la pensée de la différence*, Ed. Odile Jacob, Paris, 1996.

HUTMACHER Walo, *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire, analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Service de la recherche sociologique, DIP, Cahier N° 36, 1993.

JACOBSON ET ROSENTHAL, *Pygmalion à l'Ecole*, Castermann, 1971.

JOBIN Claire, *La discrimination sexuelle*, Ed. d'En Bas, Lausanne, 1995.

KÄPPELI Anne-Marie (sous la direction de), *Le guide des femmes disparues, Forgotten women of Geneva*, Ed. Metropolis, Genève, 1993.

LABROSSE Céline, *Pour une grammaire non sexiste*, Ed. du remue-ménage, Montréal, Québec, 1996.

LA SUISSE, quotidien genevois, septembre 1990.

LE BRICQUIR Danielle, "Qu'est-ce qu'une éducation non sexiste ?", in VALABREGUE Catherine, *Fille ou garçon, Education sans préjugés*, Actes du colloque qui s'est tenu à Paris les 17 et 18 octobre 1984, Ed. Magnard, 1985.

LE DOEUFF Michèle, *L'étude et le rouet*, Seuil, 1991.

LORENZI-CIOLDI Fabio, *Individus dominants et groupes dominés ; images masculines et féminines*, Presses universitaires de Grenoble, 1988.

MICHEL Andrée, *Le féminisme*, Que sais-je ? PUF, Paris, 1979, 4e version corrigée, 1992.

MOREAU Thérèse, RICCI LEMPEN Silvia (travaux réunis par), *Vers une Education non sexiste*, Ed. Réalités sociales, Lausanne, 1987.

MOREAU Thérèse, *Le langage n'est pas neutre*, ARCOSP, Lausanne, 1991.

MOREAU Thérèse, *Pour une éducation épiciène : guide de rédaction et de ressources pour documents scolaires s'adressant aussi bien aux filles qu'aux garçons*, sur mandat des Bureaux romands de l'égalité, Réalités sociales, Lausanne, 1994.

MOSCONI Nicole, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, PUF, "Pédagogie d'aujourd'hui", Paris, 1989.

MOSCONI Nicole, "La femme savante, figure de l'idéologie sexiste dans l'histoire de l'éducation", in *Revue française de pédagogie*, octobre, novembre, décembre 1990, p. 32-50.

OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE, *Vers l'égalité ? Aperçu statistique de la situation des femmes et des hommes en Suisse*, Office fédéral de la statistique, Berne, 1993.

PLATON, *La République* (livre V).

POULET Georges (ensemble dirigé par), *Les chemins actuels de la critique*, Centre culturel de Cerisy, 10/18, Paris, 1968.

REBOUL O. *Langage et idéologie*, PUF, Paris, 1980

RENEVEY-FRY Chantal (sous la direction de), *En attendant le prince charmant*, Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie, Genève, 1997.

RICHERT Philippe et RIGNAULT Simone, rapport officiel sur les stéréotypes sexistes contenus dans les manuels scolaires (article de Michèle Aulagnon, paru dans *Le Monde*, 13-14 avril 1997).

ROUSSEAU Jean-Jacques, *L'Emile*, 1762.

SARTRE Jean-Paul, *Les mots*, Gallimard, Paris, 1964.

SCHWED Philippe, *Ecole des femmes ou femmes savantes ? Chronique de l'Ecole supérieure des jeunes filles de Genève*, Collège Voltaire, Editions Passé Présent, Genève, 1997.

SULLEROT Evelyne (sous la direction de), *Le Fait féminin*, Ed. Fayard, 1978.

UNION INTERPARLEMENTAIRE, ISBN 92/9142/025-5, imprimé par SRO-KUNDIG, Genève, Suisse, 1997.

VALABREGUE Catherine sous la direction de, *Fille ou garçon éducation sans préjugés*, Magnard, Paris, 1985.

WEIBEL Luc, *Les petits frères d'Amiel, entre autobiographie et journal intime*, Ed. Zoé, Genève, 1997.

WOOLF Virginia, *A room of one's own*, 1929 (*Une chambre à soi*, Denoël/Gonthier, Paris, 1980).

YAGUELLO Marina, *Les Mots et les femmes*, Ed. Payot, Lausanne-Paris, 1978.

**Manuels scolaires** (par ordre d'analyse ou de citation) :

Français

DOMPMARTIN Susanne, *Scènes enfantines*, livre de lecture adopté par le Département de l'instruction publique, B. & I. Soullier, Genève, 1890 (qui fut de nombreuses fois réédité) 144 p.

*Hirondelles* : lectures, premier livre, deuxième degré, Département de l'instruction publique (DIP), Genève, 1935, 80 p.

*Papillons*, deuxième livre, deuxième degré, DIP, Genève, 1935, 80 p.

*Fleurs coupées* : choix de textes littéraires, 6e primaire, DIP, Genève, 1940 (rééd. 1955), 318 p.

*Au fil des textes* : français 6, ouvrage créé sur mandat de la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME), 1988 (264 p.).

ATZENWILER Albert. *Leçons et exercices de grammaire française, école primaire*, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années (9-11 ans), DIP, Genève, 1<sup>er</sup> volume (196 p.), 1933-1949, 2<sup>e</sup> volume (352 p.), 1936-1954.

BALMA Pierre-Alain, SANDOZ, Jean-Frédéric, *La grammaire française au Cycle d'Orientation* DIP, Genève, 1989 (176 p.).

Allemand

ROCHAT-LOHMANN, *Cours d'allemand*, Payot, 1931.

CHATELANAT Charles, LANG Jean-Bernard, UHLIG Werner, *Wir sprechen deutsch*, Département de l'instruction publique, Genève, 1960.

*Vorwärts* International, Schools Council, Leeds, 1974 (réédité plusieurs fois, en tout cas jusqu'en 1981).

FUNK Hermann, KOENIG Michael, NEUNER Gerd, SCHERLING Theo, *Sowieso, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*, Langenscheidt, Berlin, München, Wien, Zürich, New York, 1994.

Anglais

ELSWORTH Steve, HARMER Jeremy, *Meridian*, Ed. Longman, Essex, England, 1986.

*Encyclopedia Universalis*, Thesaurus, Index.

SOARS Liz and John, *Headway*, Oxford University Press : *Intermediate*, 1986, *Advanced*, 1989, *Elementary*, 1993, etc.

