

Marie-Hélène Brunet, Université d'Ottawa, Canada

Le genre comme système ou le genre comme identité? Implications pour l'enseignement de l'histoire des femmes et pour la formation à l'enseignement

Abstract

Unlike the field of women's history which has been strongly influenced in recent decades by historian Joan W. Scott's proposal to make gender a category of historical analysis, history education has yet to theorize thoroughly the concept of gender. Using an example from a history classroom practice, this article discusses the possible didactic implications of various definitions given to the concept of gender by educators, as well as the relative importance they attribute to questions related to gender in history.

Keywords

Women's history, Gender, History Education, Teacher Education

BRUNET Marie-Hélène, « Le genre comme système ou le genre comme identité? Implications pour l'enseignement de l'histoire des femmes et pour la formation à l'enseignement », in *Didactica Historica* 8/2022, p. 1-10.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.85.long

Introduction : quand le genre s'invite en classe

Afin d'amorcer cet article, nous proposons une mise en situation par le biais d'un incident vécu en classe d'histoire en contexte canadien¹.

Une future enseignante d'histoire relate un incident critique vécu lors du premier stage de sa formation à l'enseignement lors d'une période d'enseignement suivant une commémoration de la tuerie de l'École Polytechnique de Montréal² instituée par la direction de l'école. La courte cérémonie insistait sur le fait que la journée devait être l'occasion d'une réflexion sur la violence faite aux femmes. De retour en classe, plusieurs élèves ont ensuite posé des questions à la stagiaire dans leur cours d'histoire. L'enseignant qui accompagnait alors la stagiaire lui avait demandé de se concentrer sur la matière à couvrir (qui chronologiquement ne cadrerait pas puisque centrée sur la période historique de la Nouvelle-France). De surcroît, la future enseignante se sentait démunie devant les questions puisqu'elle avouait ne

¹ Une recherche qui a présentement cours et qui porte sur l'enseignement de questions socialement vives en histoire cherche à mettre en relief les nombreux événements critiques vécus par des futur-e-s enseignant-e-s et des enseignant-e-s novices et tirés de leur propres expériences scolaires ou de leurs expériences pratiques (stage, premières années d'enseignement). L'événement présenté ici est tiré du récit offert par une future enseignante en dernière année de formation, qui est survenu lors d'un stage en 7^e année (élèves âgés de 12 ou 13 ans) en Ontario, au Canada. Cette recherche est toujours en cours et des publications suivront sous peu. Les premiers résultats ont fait l'objet d'une communication : BRUNET Marie-Hélène, GANI Raphaël, « La dimension éthique en histoire selon de futur-e-s enseignant-e-s en Ontario », communication présentée au congrès de l'ACFAS, Gatineau, 27 mai 2019.

² Le 6 décembre 1989, Marc Lépine tue 14 femmes à l'École polytechnique de Montréal en les accusant de féminisme. Pour en savoir plus : BLAIS Méliissa, *J'hais les féministes. Le 6 décembre 1989 et ses suites*, Montréal, Remue-ménage, 2009, 220 p.

connaître que des bribes d'informations sur les événements du 6 décembre 1989. Elle expliqua aux élèves qu'elle aurait aimé leur en dire plus et leur promit d'effectuer ses recherches, tout en insistant sur le fait que c'était un événement dramatique pour les femmes. Un élève garçon s'insurgea alors et lui dit : « et les hommes, eux, à quand une journée pour les hommes ? ». Alors fortement mal à l'aise, elle laissa l'élève s'exprimer, mais perdit le contrôle de la gestion du groupe (d'autres élèves cherchèrent à intervenir, pas toujours de manière posée, tandis que d'autres se montrèrent dissipés). L'enseignant-associé reprit alors les rênes du cours, ramena le sujet sur la période à l'étude, et ne revint pas sur la situation.

Cette mise en situation illustre comment certaines questions sensibles tendent à s'inviter en classe d'histoire. Les enseignant-e-s d'histoire sont parfois confronté-e-s à des situations où ils-elles doivent expliquer, contextualiser et mettre en relation les apprentissages avec des événements de l'actualité tout en gérant les réactions des élèves. Ils-elles ne se sentent pas toujours outillé-e-s pour entreprendre ce rôle et attribuent parfois la responsabilité de leur refus d'aller vers ces questions aux lacunes de leur formation³. La mise en situation qui débute notre article rejoint d'ailleurs de nombreux éléments observés lors d'une recherche suisse portant sur le genre en classe d'histoire⁴, principalement le sentiment d'imposture ressenti par des enseignant-e-s lorsque vient le temps de traiter de sujets relatifs au genre, les réactions de certains garçons en classe et le profond inconfort, voire le tabou, qui entoure l'enseignement de certains événements liés à l'histoire des femmes et du genre⁵.

³ HESS Diana, « Teaching Controversial Public Issues Discussions. Learning from Skilled Teachers », *Theory and Research in Social Education* 30(1), 2002, pp. 10-41. Voir aussi LEGARDEZ Alain, SIMONNEAU Laurence (éd.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF, 2006, 246 p.

⁴ OPÉRIOL Valérie, *La perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire*, thèse de doctorat, université de Genève, 2018, disponible à l'adresse : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:110217>, consulté le 15.03.2021.

⁵ ENGBRETSON Kathryn, « Untangling sexism and classism. Attempting complex discussion about sexual violence in teacher education », *Gender and Education*, 2019, disponible à l'adresse : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09540253.2019.1680806>, consulté le 15.03.2021. Voir aussi ENGBRETSON Kathryn,

Problématique : enseigner l'histoire des femmes et du genre

Tutiaux-Guillon indique que les questions touchant les identités collectives, des débats sociaux (parfois doublés de débats scientifiques) peuvent constituer des questions socialement vives. Toutefois, comme elle l'explique, il s'agit dans certains cas d'abord de questions sensibles et les enseignant-e-s craignent davantage la résistance de quelques élèves que l'absence de consensus scientifique⁶. Les réticences des enseignant-e-s s'expliquent, de manière corolaire, pour les savoirs historiques reliés au genre, par la crainte d'être taxé-e-s de militantisme⁷. La relation qui les unit à la sexualité, au féminisme et à l'anti-féminisme, font que ces questions sont souvent abordées avec appréhension. À ces tensions s'ajoutent, consciemment ou non, des compréhensions diverses du concept de « genre » et de sa relation aux catégories sexuelles.

Dans la discipline historique, le concept de genre est souvent associé à l'historienne Joan Scott qui publiait, en 1986, l'article *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*⁸. Traduit dans plusieurs langues, dont le français deux ans plus tard, l'article créa une onde de choc encore ressentie dans les départements d'histoire, et particulièrement pour les chercheur-se-s s'intéressant à l'histoire des femmes, des féminités et des masculinités⁹. Inspirée par le courant poststructuraliste, l'historienne proposait d'ébranler les fondements de la discipline historique en faisant du genre une catégorie première d'analyse historique, le

« Talking (fe)male. Examining the gendered discourses of preservice teachers », *Gender and Education* 28(1), 2016, pp. 37-54; SCHEINER-FISHER Cicely, « The Inclusion of Women's History in the Secondary Social Studies Classroom », *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 13(1), 2015, pp. 97-117.

⁶ TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Quelle place pour les questions socialement vives et/ou controversées en histoire ? », *Le cartable de Clio* 11, 2011, p. 226.

⁷ OPÉRIOL Valérie, *La perspective de genre...*, p. 17.

⁸ SCOTT Joan W., « Gender. A Useful Category of Historical Analysis », *American Historical Review*, 91(5), 1986, pp. 1053-1075. Version française : SCOTT Joan W., « Genre, une catégorie utile de l'analyse historique », *Le genre de l'histoire*, 1988 (Cahiers du GRIF 37-38), pp. 125-153.

⁹ En 2008, Meyerowitz a quantifié (par le nombre de citations entre autres) l'impact de l'article de Scott sur la publication historique états-unienne. MEYEROWITZ Joanne, « A history of gender », *American Historical Review*, décembre 2008, pp. 1346-1356.

fondement des rapports des pouvoirs humains, centré sur la préséance des rapports hiérarchiques hommes-femmes, omniprésents dans l'histoire sous diverses formes, notamment dans le langage. Or, trente-cinq ans après la publication de ce texte, il apparaît que le concept de genre, tel que défini par Scott, n'a guère teinté les pratiques scolaires liées à l'enseignement de l'histoire des femmes¹⁰. Il faut dire que le concept de genre lui-même n'a que peu été théorisé dans le champ de la didactique de l'histoire¹¹. Les rares recherches en didactique à ce sujet se sont consacrées aux aspects pratiques de l'enseignement de l'histoire des femmes et du genre¹², mais moins aux implications théoriques qui le sous-tendent et à leur importance dans la formation des futur·e·s enseignant·e·s d'histoire. Qui plus est, le parcours, en histoire et en éducation, d'une majorité de formateur·rice·s, n'inclut pas nécessairement un regard sur ces questions¹³. Par conséquent, le concept n'est pas forcément compris, par les formateur·rice·s, dans le sens que l'entendait Scott. Cela ne mène pas nécessairement à un vide conceptuel, puisque le terme, malgré son caractère polysémique, est présent dans

l'univers académique, médiatique et social de ces formateur·rice·s. Il y prend des sens multiples et chacun·e entend et comprend possiblement quelque chose de différent. Cameron et Scanlon expliquent :

« De nos jours, les conversations sur le "genre" achoppent souvent sur des problèmes parce que les personnes qui en parlent emploient le même mot en lui donnant en gros la même signification, alors qu'en y regardant de plus près, elles ne parlent pas des mêmes questions à partir de la même approche. »¹⁴

La philosophe britannique Kathleen Stock vulgarise quatre définitions du concept de genre qui se retrouve communément dans les discours, en expliquant qu'elles ne sont pas mutuellement exclusives. Une première confond sexe et genre ou encore utilise le terme genre comme une façon polie de parler du sexe biologique. Une seconde se penche sur les normes sociales et des stéréotypes associés à la féminité et à la masculinité. Une troisième pose le genre en système hiérarchique associé à la division hommes-femmes. Finalement, la dernière est comprise comme une version raccourcie de l'*identité de genre*, et s'appuie sur le ressenti de l'expérience personnelle du genre, complètement détaché du sexe¹⁵. Cette dernière définition illustre le glissement sémantique important qui semble s'opérer vers la notion d'identité de genre dans le champ des études féministes, particulièrement depuis la fin de la décennie 2000 et qui commence à être plus prégnant socialement et médiatiquement selon la philosophe¹⁶.

Concurremment, les contextes idéologiques dans lesquels ces définitions émergent ne sont pas anodins. En ce sens, penser et enseigner l'histoire des femmes et du genre, de même que penser et enseigner la didactique de l'histoire, impliquent de réfléchir au sens que l'on donne au concept de genre et aux conduites effectives en classe

¹⁰ Voir entre autres: MOISAN Sabrina, BRUNET Marie-Hélène, ST-ONGE Audrey, « Le récit du féminisme occidental. Enjeux pour l'apprentissage de l'histoire au secondaire », *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa* 6(1), 2019, pp. 26-35. Disponible à l'adresse:

https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/uo_fefe_revue_e6_n1_hiver_2019_02.pdf, consulté le 01.08.2021. Voir aussi: BRUNET Marie-Hélène, « Une histoire sans les femmes est une histoire désengagée », *Histoire engagée*, 2013, disponible à l'adresse:

<http://histoireengagee.ca/wpcontent/uploads/2013/11/BRUNET-Marie-H%C3%A9l%C3%A8ne.-Unehistoire-sans...pdf>, consulté le 01.08.2021.

¹¹ La seule tentative, à notre connaissance, est celle de SMITH CROCCO Margaret, « Gender and Sexuality in History Education », in: METZGER SCOTT Alan, McARTHUR HARRIS Lauren (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, New York, Wiley & Sons, 2018, pp. 335-363.

¹² Voir OPÉRIOL Valérie, *La perspective de genre...*; BRUNET Marie-Hélène, « Des histoires du passé. Le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire », *McGill Journal of Education* 52(2), 2017, pp. 409-432.

¹³ En contexte canadien, il est aussi rare de trouver, dans le cadre des formations initiales à l'enseignement, un cours spécifique qui s'intéresse au genre. Voir COOK Sharon, « The Case for a Gender Issues Course in Teacher Education », *Education Canada* 32(4), 1992, pp. 22-25; BRUNET Marie-Hélène, CURRIE Mark, « A collaborative autoethnography on tackling sociohistorical constructions of gender in teacher education », *The Councilor, A Journal of the Social Studies*, 2021, disponible à l'adresse: https://thekeep.eiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1173&context=the_councilor, consulté le 24.08.2021.

¹⁴ CAMERON Debbie, SCANLON Joan, « Convergences et divergences entre le féminisme radical et la théorie queer », *Nouvelles questions féministes* 33(2), 2014, p. 81.

¹⁵ STOCK Kathleen, *Material Girls. Why Reality Matters for Feminism*, London, Fleet, 2021, p. 34.

¹⁶ STOCK Kathleen, *Material Girls. Why Reality Matters for Feminism...*, p. 34. Voir aussi CAMERON Debbie, SCANLON Joan, « Convergences et divergences entre... », pp. 80-94.

d’histoire qui peuvent ressortir de ces compréhensions différenciées du concept. Les questions de recherche qui guident donc cet article sont celles-ci : Comment les formateur-riche-s en didactique de l’histoire définissent-ils-elles le concept de genre et quelles sont les répercussions possibles pour la pratique de l’enseignement de l’histoire ?

Contextualiser le concept de genre¹⁷

Afin d’entrer dans le vif du sujet, nous offrons ici un portrait historique du concept de genre dans la discipline historique, en traçant des parallèles entre celui-ci et certains débats au sein des études féministes. Lorsque Joan Scott propose de faire du genre une catégorie d’analyse historique, elle souhaite initier ses collègues aux méthodes déconstructivistes : c’est le langage qui structure l’expérience, et non l’expérience qui structure le langage : « *Le genre est un élément constitutif des rapports sociaux fondé sur des différences perçues entre les sexes et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir.* »¹⁸ Scott pose d’abord le problème de la ghettoisation du champ de l’histoire des femmes (peu présent dans les grands ouvrages de vulgarisation historique) et suggère du même coup que le « genre » permettrait de positionner les rapports de pouvoir masculin-féminin comme un élément constitutif et nécessaire à la compréhension de l’histoire. L’historienne n’est cependant pas la première à prôner une analyse historique des relations à partir des catégories sexuelles construites¹⁹. De nombreuses historiennes des femmes rejetaient déjà clairement le déterminisme biologique en exposant le caractère construit des inégalités par l’étude historique et les variabilités des impositions sociales de la féminité et des normes sexuelles dans l’espace et

dans le temps. Ces réflexions ont été les moteurs du foisonnement du champ de l’histoire des femmes. Bien avant Scott, et par la richesse des sujets et des objets de recherche, ces historiennes avaient déjà posé des jalons importants en questionnant plus d’une binarité. Pensons par exemple aux sphères privée et publique ou au travail salarié par rapport au travail domestique. Néanmoins, c’est surtout Scott, particulièrement par sa proposition d’intégrer l’analyse des éléments symboliques contenus dans les discours, qui, avec le recul, semble avoir eu le plus d’impact historiographique²⁰.

À sa publication, la proposition de Scott n’a pas été accueillie de manière unanimement positive. Dans les années qui suivent la parution du fameux article, des historiennes dénoncent certains aspects de sa pensée, comme le rôle prédominant donné au discours, qui peut avoir pour effet de délaissier les sources non écrites et de favoriser un certain élitisme. Certaines évoquent le risque que l’expérience concrète de l’oppression, en lien avec les normes rattachées au sexe biologique, puisse être négligée lorsque l’on s’attarde d’abord et avant tout au langage²¹. D’autres craignent une invisibilisation de la catégorie « femmes » ou encore le piège d’une histoire où il faut toujours étudier les femmes au travers de leur relation aux hommes²². Ces questionnements sur le concept de genre (son rapport au sexe biologique, son lien avec l’expérience matérielle) ne sont pas sans rappeler les discussions au sein des études féministes, que nous simplifions dans la figure 1. Celle-ci présente la définition du genre qui ressort communément de deux postures que nous développons davantage dans les lignes qui suivent (féminisme radical en bleu foncé et théorie queer en bleu pâle)²³.

²⁰ MEYEROWITZ, « A history of gender ... », p. 1356.

²¹ SANGSTER Joan, « Invoking experience as evidence », *Canadian Historical Review* 92(1), 2011, pp. 135-161. Voir aussi : PARR Joy, « Gender History and Historical Practice », in : PARR Joy, ROSENFELD Mark (eds.), *Gender and History in Canada*, Toronto, Copp. Clark, 1996, pp. 8-28 ; HOFF Joan, « Gender as Postmodern Category of Paralysis », *Women’s history review* 3(2), 1994, pp. 149-168 ; BOCK Gisela, « Women’s History and Gender History. Aspects of an International Debates », *Gender & History* 1(1), 1989, pp. 7-30.

²² DUMONT Micheline, *Pas d’histoire, les femmes ! Réflexions d’une historienne indignée*, Montréal, Remue-ménage, 2013, p. 14.

²³ Adapté de CAMERON et SCANLON, « Convergences et divergences... », pp. 82-83.

¹⁷ Nous remercions ici chaleureusement Denyse Baillargeon, professeure émérite de l’université de Montréal, qui a partagé avec nous ses notes reliées à un séminaire portant sur le concept de genre en histoire.

¹⁸ Tiré de la traduction française de l’article de Scott cité en début de texte : SCOTT Joan W., « Genre, une catégorie utile... », p. 141.

¹⁹ Voir aussi les propositions de ZEMON DAVIS Natalie, « “Women’s History” in Transition. The European Case », *Feminist Studies* 3(3), 1975, pp. 83-103 et de KELLY-GADOL Joan, « The Social Relations of the Sexes. Methodological Implication of Women’s History », *Signs* 1, 1976, pp. 809-824.

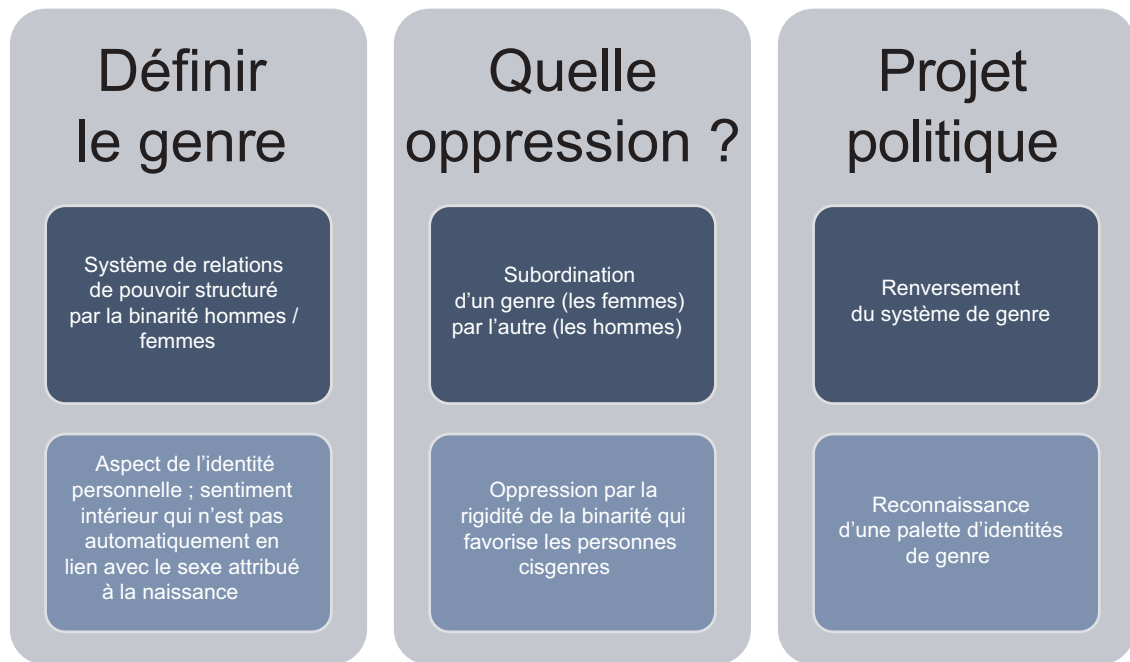


Fig. 1. Le genre selon le féminisme radical et selon la théorie queer.

Sur ces questions, il est difficile de séparer entièrement les discours militants et les discours académiques puisque les frontières sont nébuleuses comme c'est le cas dans diverses questions socialement vives²⁴. De même, l'hétérogénéité des luttes et des théories féministes doit être prise en compte, tout en gardant en tête que les séparations sont parfois moins tranchées qu'elles ne le paraissent, si bien que les points communs existent bel et bien : « *les lignes se croisent et divergent, les féministes s'allient et se divisent* »²⁵. Il pourrait être tentant d'amalgamer la pensée de Scott à celle issue d'autres théories de *déconstruction*, comme les théories *queer*²⁶ (en bleu pâle dans la figure 1). Toutefois, la définition de Scott²⁷ accorde une importance à la relation hiérarchique hommes-femmes à partir de la différence *sexuée* (même si construite), ce qui la rapproche, bien

que partiellement, d'une analyse féministe radicale (en bleu foncé dans la figure 1). En effet, les théories queer posent plutôt le continuum cis/trans²⁸ comme élément-clé de l'oppression des personnes dont l'identité ne correspond pas à la binarité sexuelle hommes-femmes.

Du côté de la posture radicale (en bleu foncé), des chercheuses soulignent qu'une confusion théorique et politique entoure depuis quelques années la notion de genre²⁹. Tel que compris au travers du prisme des théories queer, le genre devient de manière prédominante une question identitaire qui est parfois ancrée dans un discours politique postféministe, où certain-e-s n'hésitent pas à déclarer la fin du clivage hommes-femmes³⁰. Les

²⁴ TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Quelle place pour les questions socialement vives... », pp. 225-234.

²⁵ BLAIS Mélissa, FORTIN-PELLERIN Laurence, LAMPRON Eve-Marie, PAGÉ Geneviève, « Pour éviter de se noyer dans la (troisième) vague : réflexions sur l'histoire et l'actualité du féminisme radical », *Recherches féministes* 20(2), 2007, p. 148.

²⁶ BUTLER Judith, *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*, Londres, Routledge, 1990, 272 p.

²⁷ SCOTT Joan W., « Genre, une catégorie utile... », p. 141.

²⁸ Une personne cisgenre a une identité de genre qui correspond au sexe qui lui a été attribué à la naissance, ce qui n'est pas le cas pour une personne transgenre.

²⁹ CAMERON Debbie, SCANLON Joan, « Convergences et divergences entre le féminisme radical et la théorie queer... », pp. 80-94. Voir aussi STOCK Kathleen, *Material Girls. Why Reality Matters for Feminism*, Boston, Little Brown, 2021, 320 p.

³⁰ Voir par exemple les propos de Sam/M-H Bourcier cités dans DUPUIS-DÉRI Francis, « Postféminisme et antiféminisme », in : LAMOUREUX Diane, DUPUIS-DÉRI Francis (éd.), *Les antiféminismes. Analyse d'un discours réactionnaire*, Montréal, Remue-ménage, 2015, pp. 129-130.

féministes radicales, parfois qualifiées de manière réductrice d'essentialistes³¹ rappellent l'importance de la réflexion sur les inégalités systémiques basées sur le sexe, au-delà des expériences individuelles, et sur l'importance d'éviter une réification des attributions genrées qui elles, sont construites sociohistoriquement et donc changeantes.

Ces débats ne sont pas étrangers au monde francophone³². Pour Delphy, féministe radicale matérialiste, la réflexion porte sur la division hiérarchique de deux parties, et donc sur le genre « *au singulier, non pas les genres au pluriel* »³³. Les implications sont politiques puisque, selon elle, le genre n'est pas « *un simple rôle à performer ou à subvertir* »³⁴, mais bien un système à déconstruire.

Les éléments susmentionnés peuvent sembler circonscrits aux départements d'études féministes ou aux historien·ne·s féministes, mais leurs implications en classe d'histoire sont bien réelles. Par son ancrage dans les questions socialement vives, de même que par les liens passé-présent qui l'unissent à des contenus historiques présents dans les programmes, le concept de genre dans la formation à l'enseignement nécessite que l'on s'y attarde plus en profondeur. Pour ce faire, les données tirées d'entrevues réalisées auprès de professeur·e·s d'une université canadienne seront convoquées. Les prochaines lignes expliquent la méthodologie qui a été préconisée. Les données issues des entrevues sont ensuite présentées (tableau 1) et analysées. En guise de conclusion, les répercussions pour l'accompagnement et la formation des enseignants sont considérées à partir du retour sur l'incident exposé en amorce de texte.

Dispositif de recherche

Les données présentées dans le cadre de l'article sont tirées d'une recherche exploratoire plus large menée depuis 2019 qui porte sur les représentations sociales de genre dans la formation à l'enseignement en contexte canadien³⁵. Les entrevues, de type semi-dirigé et de durée variable (entre 40 minutes et une heure 30 minutes), ont été réalisées entre mai 2020 et janvier 2021. Elles portaient sur les expériences d'enseignement en lien avec les thématiques de genre. Afin de répondre à notre problématique, nous avons sélectionné, à partir de l'échantillon, les huit entrevues de formateur·rice·s universitaire enseignant spécifiquement les cours de didactique de l'histoire, de la citoyenneté de même que des cours ayant un contenu historique important.

Lors de ces entrevues, ils-elles ont défini avec leurs mots ce qu'est le genre (voir tableau 1), mais ont aussi indiqué les sujets reliés qui sont ou ne sont pas abordés dans leurs classes. Ces éléments ont été analysés à partir d'un codage émergent sur un logiciel d'analyse qualitative afin de faire ressortir les thèmes récurrents, de même que les liens (ou absence de liens) entre la définition donnée au genre et les thématiques abordées en classe. Le tableau 1 présente les définitions proposées par les huit participant·e·s, élément sur lequel nous nous concentrerons dans la courte discussion qui suit.

³¹ La réalité étant fort souvent à l'opposé. Voir BLAIS MéliSSa, FORTIN-PELLERIN Laurence, LAMPRON Eve-Marie, PAGÉ Geneviève, « Pour éviter de se noyer dans la (troisième) vague... », p. 146. Voir aussi: PRUVOST Geneviève, « À propos du genre », *Mouvements* 17(4), 2001, pp. 160-164; DELPHY Christine, « Prendre les problèmes à la racine: à propos des jeunes femmes et du féminisme radical », 2017, disponible à l'adresse: <https://christinedelphy.wordpress.com/2017/05/25/prendre-les-problemes-a-la-racine-a-propos-des-jeunes-femmes-et-du-feminisme-radical/>, consulté le 01.08.2021.

³² Pour un historique du genre en France, voir FASSIN Éric, « L'empire du genre. L'histoire politique ambiguë d'un outil conceptuel », *L'Homme* 3-4(187-188), 2008, pp. 375-392.

³³ ARMENGAUD Françoise, « Notes de lectures: Christine Delphy, Penser le genre », *Nouvelles questions féministes* 21(1), 2002, p. 127.

³⁴ DELPHY Christine, « Prendre les problèmes à la racine... ».

³⁵ Cette recherche comporte plusieurs volets: 1) un atelier sur les constructions socio-historiques genrées a été mis en place et expérimenté dans des cours de didactique et lors de multiples congrès professionnels; 2) un questionnaire destiné aux étudiant·e·s portant sur les représentations sociales en lien avec le genre; 3) 23 entrevues auprès de professeur·e·s d'une université canadienne. C'est de ce dernier volet de la recherche que sont tirées les données présentées ici.

Tableau 1. Définitions du genre données par des formateur·rice·s

| Nom (fictif / anonymisé) | genre | Années d'expérience | Réponse à la question « Comment définiriez-vous ce qu'est le genre? » |
|--------------------------|-------|---------------------|---|
| Claire | F | 20+ | Cette notion a évolué avec le temps. J'aurais eu tendance à définir le genre comme la binarité hommes-femmes, mais je tente désormais de le penser plus largement et d'intégrer les nombreuses manières dont le genre est construit socialement. Ma compréhension de ce terme est plus diverse qu'il y a quelques années. [traduction libre] |
| Diane | F | 20+ | Le genre est la construction sociale d'une identité qui s'appuie à la fois sur les caractéristiques biologiques et les caractéristiques sociales associées au sexe. Je souligne aussi que, récemment, il semble que lorsque le genre est évoqué, on néglige de parler spécifiquement des femmes et je pense que ceci est une perte réelle pour notre discipline. [traduction libre] |
| Matthew | H | 20+ | Le genre est la construction sociale de la différence, en relation, je suppose, avec les caractéristiques sexuelles que nous savons être non fixes. [traduction libre] |
| Charles | H | 20+ | C'est la notion construite socialement à partir de la notion de « sexe » qui elle est déterminée biologiquement. Donc, c'est vraiment la manière dont les personnes s'identifient comme homme, femme, ou autre chose. Il y a aussi d'excellentes recherches sur la construction sociale du sexe, mais je simplifie cela en classe. Le genre est social et s'intéresse à comment la société – ou d'autres sociétés – construisent l'identité biologique d'une personne. [traduction libre] |
| Jacob | H | 10-15 | J'ai tendance à « genrifier » le concept de genre, par exemple en m'intéressant à l'expression de genre sur un continuum, les masculinités et les féminités – et je ne parle pas ici de la sexualité – et en m'interrogeant, à l'aide d'une grille surtout inspirée des études de féministes postcoloniales, sur mon propre rôle comme homme cisgenre hétérosexuel dans ma vie privée et professionnelle sur la construction et la reconstruction des normes. [traduction libre] |
| Pauline | F | 5-10 | Le genre, c'est d'abord et avant tout un rapport inégalitaire et hiérarchique lié à la binarité hommes-femmes, mais aussi un marqueur d'identité duquel découle un certain nombre de normes construites sociohistoriquement. |
| Amy | F | 0-5 | Le genre, c'était pas mal simple avant : hommes, femmes. De nos jours, c'est une question beaucoup plus complexe parce que le genre inclut en plus les communautés LGBTQ. Donc, il y a plein de variations et il n'y a plus de frontière rigide et simple lorsqu'on prend la question du genre dans son ensemble. [traduction libre] |
| Robert | H | 0-5 | C'est une identité. En fait, une identité peut être autoproclamée, mais elle peut aussi être imposée. Dans ce dernier cas, on pense à la construction du genre en fonction de son identité, et de son ressenti, mais aussi en relation avec la manière dont les autres perçoivent cette personne. [traduction libre] |

Résultats et discussion

Les formateur·rice·s de notre échantillon, bien qu'ils-elles partagent une expertise en didactique de l'histoire, ont des parcours professionnels et personnels très différents qui influent sur leurs réponses ; nous n'avons toutefois pas l'espace pour développer cet élément en profondeur³⁶. Par ailleurs, l'échantillon est évidemment loin d'être représentatif et la discussion qui suit ne prétend pas à la généralisation. En combinant les définitions (tableau 1) à d'autres éléments de l'entrevue (tels que les exemples donnés et les sujets abordés en classe ou perçus comme intéressant les étudiant·e·s), nous constatons, sans que cela soit toujours consistant tout au long de l'entrevue, que certains discours tenus par des participant·e·s rejoignent par moment des arguments postféministes³⁷. Ainsi, deux recourent à l'argument que la nouvelle génération d'étudiant·e·s considère la binarité hommes-femmes comme dépassée afin d'expliquer leur choix de ne pas (ou peu) amener en classe des questions liées à l'égalité hommes-femmes ou traiter de l'histoire des femmes. Ce raisonnement est aussi fréquent chez des enseignant·e·s du primaire et du secondaire interrogé·e·s lors de recherches états-uniennes³⁸. Deux participant·e·s indiquent que les questions sur l'équité hommes-femmes n'occupent pas une partie importante des résistances en classe, puisque les étudiant·e·s sont d'avis que si cette égalité est importante, elle est désormais acquise. Trois autres professeur·e·s de notre échantillon soulignent aussi que les résistances par rapport aux questions de race ou d'autochtonie sont plus grandes que celles qui touchent les questions de genre. Ils-elles notent alors l'importance de l'étude du genre sous un angle intersectionnel³⁹.

³⁶ Sans compter le risque d'identification des participant·e·s.

³⁷ DUPUIS-DÉRI, « postféminisme et antiféminisme... », pp. 129-148.

³⁸ MONAGHAN Meg M., « Gender Equity and Education: Examining Pre-service Teachers' Perceptions », *Gender, Education, Music & Society* 7(8), 2014, pp. 4-12; SCHEINER-FISHER, « The Inclusion of Women's History in the Secondary Social Studies Classroom ... », pp. 97-117.

³⁹ CRENSHAW Kimberlé W., « Mapping the margins. Intersectionality, identity politics, and violence against women of color », *Stanford Law Review* 43(6), 1991, pp. 1241-1299.

Une différence en fonction de l'expérience et de la génération (Pauline, Amy et Robert sont aussi des professeur·e·s plus jeunes) semble se dessiner quant à la manière de définir le genre (voir tableau 1). Les définitions données par Amy et Robert, des professeur·e·s qui ont rejoint l'enseignement universitaire récemment, sont très éloignées d'une posture féministe radicale et se rapprochent certainement beaucoup plus d'une définition entièrement basée sur l'identité. Cette définition semble délaisser entièrement l'étude de l'oppression des femmes. L'échantillon ne permet toutefois pas de valider cette hypothèse ; des recherches auprès de participant·e·s supplémentaires seraient nécessaires.

Amy est la seule formatrice à ne pas utiliser l'idée de « construction » des normes genrées, un élément relevé dans toutes les autres définitions. La majorité des définitions intègrent divers éléments des définitions étudiées dans la section précédente. Notons tout de même que la notion d'identité se glisse dans l'ensemble des définitions. Celles de Jacob, Amy et Robert sont celles qui semblent se rapprocher le plus d'une définition *queer* du genre alors que celles données par Diane, Matthew, Charles et Pauline intègrent des éléments qui se rapprochent davantage du féminisme radical, et même de la définition de Scott. Aucune définition n'intègre clairement l'idée de système hiérarchique, à l'exception de celle donnée par Pauline. Notons tout de même que Diane est inquiète de la propension récente à délaisser les femmes hors l'équation lorsqu'il est question du genre.

À titre de clarification, la définition du genre donnée par chaque formateur·rice ne présume aucunement des réponses didactiques qu'ils ou elles auraient données à une situation en classe d'histoire. Cela dit, il nous semble pertinent d'explorer les définitions du genre et d'inférer certains enjeux didactiques qui peuvent y être liés.

Retour sur la mise en situation initiale

Nous proposons ici un retour sur l'incident relaté en début de texte (dans notre exemple, le féminicide de Polytechnique, le 6 décembre 1989). Bien évidemment, les définitions se recourent,

se retouchent et il y a de belles possibilités de réflexion en classe de didactique en lien avec chacune de ces définitions. Comme pour d'autres questions socialement vives en histoire, l'absence de consensus (tant scientifique que social) peut mener à divers scénarios. Néanmoins, le concept de genre, dénué du rapport de binarité hommes-femmes rend très abstrait les violences, les inégalités, les obstacles réels vécus par les femmes. Il peut y avoir un réel risque d'anachronisme lorsque l'on tente de projeter des valeurs et des notions contemporaines à un exercice d'analyse du passé⁴⁰. Pour réellement étudier la dynamique du pouvoir entre les sexes, on ne peut faire l'économie du contexte, de l'époque et du vécu des femmes⁴¹.

Pour accompagner la stagiaire face à l'incident énoncé en début d'article, différentes « loupes » par lesquelles le genre pourrait être abordé sont ici examinées. Hypothétiquement, nous proposons trois scénarios :

A) Inspiré d'une analyse radicale et matérialiste, on pourrait s'intéresser au féminicide de Polytechnique dans une analyse historique de la continuité des violences systémiques vécues par les femmes dans l'histoire. La stagiaire pourrait ici amener les élèves à interroger les conditions de vie des femmes et le traitement leur étant réservé à l'époque étudiée.

B) Au travers de l'angle proposé par Scott⁴², on pourrait s'intéresser aux discours qui ont suivi l'événement et la reproduction des systèmes de pouvoir, même après un événement traumatique, notamment par l'analyse de la négation médiatique et sociale du caractère misogyne de l'acte⁴³. La stagiaire pourrait être amenée à utiliser diverses sources primaires et secondaires pour pousser les élèves vers une réflexion critique de la persistance de certaines représentations.

C) Dans une perspective du genre comme identité, l'étude de l'imposition des normes rigides de la masculinité hégémonique⁴⁴ pourrait permettre un regard différent sur l'événement et rendre visibles, bien que partiellement, certains rapports de pouvoir en présence.

Cependant, il faudrait noter une difficulté aussi constatée dans notre exemple. Le fonctionnement traditionnel de la classe d'histoire « rend difficile l'introduction des questions socialement vives dans les contenus enseignés »⁴⁵. Dans le cas présent, les balises chronologiques des contenus à l'étude (la Nouvelle-France) rendent certes plus complexes, mais pas impossibles (voir le scénario A), un lien avec le drame de Polytechnique.

Conclusion

L'objectif ici n'était pas de dénigrer l'une ou l'autre des définitions. Nous croyons néanmoins qu'une définition ne peut remplacer l'autre sans avoir des effets. Dans cet article, nous avons argué de la nécessité pour le domaine de la didactique de l'histoire de théoriser davantage le « genre ». Notre domaine ne peut se passer d'une réflexion accrue sur les questions qui y sont reliées. À plusieurs égards, celles-ci rejoignent la notion de questions socialement vives et il apparaît pertinent de continuer à examiner les tensions entre les représentations héritées de diverses sources (médiatiques, académiques) et leurs effets sur la prise en charge didactique. Pour les formateur·rice·s, cela commence par poser un regard critique sur la manière dont nous définissons le genre et dont nous envisageons l'histoire des femmes et son importance. Il faut éclaircir les contradictions possibles et les étudier dans toutes leurs nuances. Ces représentations, loin d'être banales, influencent la manière dont nous interrogeons, contextualisons et expliquons certains événements historiques et par conséquent, la manière dont les futur·e·s enseignant·e·s d'histoire pourront, ou non, se sentir outillé·e·s

⁴⁰ BOCK Gisela, « Women's History and Gender History: Aspects of an International Debates ... », p. 14.

⁴¹ TILLY Louise, YVON-DEYME Brigitte, DEYME Michel, « Genre, histoire des femmes et histoire sociale », *Genèses* 2, 1990, pp. 148-167.

⁴² SCOTT Joan W., « Genre, une catégorie utile... », pp. 125-153.

⁴³ Voir par exemple CHOUINARD Marie-Andrée, « Polytechnique: déni de féminicide », *Le Devoir*, 6 décembre 2019, disponible à l'adresse : <https://www.ledevoir.com/opinion/editoriaux/568580/tuerie-de-polytechnique-deni-de-feminicide>, consulté le 23.08.2021 ; BLAIS Mélissa, *J'hais les féministes. Le 6 décembre 1989 et ses suites...*, 220 p.

⁴⁴ CONNELL Raewyn, *Masculinities*, Berkeley, University of California Press, 1995, 295 p.

⁴⁵ TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Le difficile enseignement des questions vives en histoire-géographie », in : LEGARDEZ Alain, SIMONNEAU Laurence (éd.), *L'école à l'épreuve de l'actualité...*, p. 119.

devant la tâche complexe qui les attend. Il faut par conséquent aussi considérer la place accordée à ces questions socialement vives dans les formations (en histoire, en éducation) et leur réception tant par les étudiant·e·s que par les formateur·e·s. De surcroît, il faudrait continuer les recherches qui permettent d'éclairer les représentations d'élèves

et d'enseignant·e·s en milieu scolaire. Il y a encore beaucoup à faire en ce sens et cet article n'offre qu'un échafaudage bien incomplet à propos de questions qui déchirent les réseaux sociaux, mais qui sont encore peu abordées dans le domaine de la didactique de l'histoire malgré leurs implications éminentes.

L'autrice

Marie-Hélène Brunet est professeure adjointe en didactique des sciences sociales à la Faculté d'éducation de l'université d'Ottawa depuis août 2018. Sa thèse de doctorat portait sur la compréhension de l'histoire des femmes par les élèves du secondaire québécois. Elle détient aussi une maîtrise en histoire. Ses intérêts de recherche touchent principalement l'enseignement de l'histoire, l'éducation à la citoyenneté, la formation initiale des enseignantes et des enseignants de même que l'histoire de l'éducation et l'histoire des femmes.

<https://education.uottawa.ca/fr/personnes/brunet-marie-helene>

mh.brunet@uottawa.ca

Résumé

La didactique de l'histoire a peu théorisé la question du genre contrairement au champ de l'histoire des femmes qui a été fortement influencé, dans les dernières décennies, par la proposition de l'historienne Joan W. Scott de faire du genre une catégorie d'analyse historique. À l'aide d'un exemple tiré d'une pratique en classe d'histoire, cet article discute des répercussions didactiques possibles de diverses définitions données au concept de genre par des formateurs et formatrices, de même que de l'importance relative qu'ils-elles attribuent aux questions reliées au genre en histoire.

Mots clés

Histoire des femmes, Genre, Didactique de l'histoire, Formation à l'enseignement