

Revue d'Éducation

Une publication de la Faculté d'éducation



Education Review

A Publication of the Faculty of Education

Volume 6, No. 1, WINTER 2019

Faculté d'éducation | Faculty of Education

613-562-5804 | vdre@uOttawa.ca
education.uOttawa.ca



uOttawa

Table des matières

- III** **Mot des corédactrices**
- 1** **Adèle Clapperton-Richard**
Discours de genre dans les manuels d'histoire nationale au Québec (1954-1966)
- 8** **Rose Fine-Meyer**
"Women's votes would speak for those who had given their lives;" Suff age narratives in Ontario history textbooks 1920-1970
- 15** **Anne-Marie Dionne**
Récit ou roman de la Seconde Guerre mondiale en littérature de jeunesse : regard sur les représentations de la masculinité
- 23** **Julie Vaudrin-Charette**
#Moiaussi? Récits genrés et relations de recherche dans un contexte de réconciliation
- 26** **Sabrina Moisan, Marie-Hélène Brunet, Audrey St-Onge**
Le récit du féminisme occidental : enjeux pour l'apprentissage de l'histoire au secondaire
- 36** **Ruby Heap**
Still an uncharted territory: Learning and writing about the lives of Canadian women in STEM through autobiography.

MOT DES CORÉDACTRICES



MARIE-HÉLÈNE BRUNET

**Membres de l'Unité de recherche
Faire l'histoire / Making History
de la Faculté d'éducation**

Université d'Ottawa



RUBY HEAP

**Membres de l'Unité de recherche
Faire l'histoire / Making History
de la Faculté d'éducation**

Université d'Ottawa

En 2016, Micheline Dumont, didacticienne et pionnière en histoire des femmes au Québec, posait la question : « notre manière d'examiner la réalité historique et littéraire n'est-elle pas emprisonnée par les normes masculines imposées à l'humanité ? ». Elle soutient alors que « posé comme sujet, le masculin a construit sa vision du monde. Défini comme objet, le féminin a été modulé selon les critères changeants du savoir masculin » (Dumont, 2016).

Au cœur de cette affirmation se trouve un élément fondamental des analyses sur les différences genrées : les rapports de pouvoir inégaux. Il importe d'interroger la manière dont, à plusieurs niveaux, les diverses facettes de l'éducation encouragent la reproduction de ces inégalités. Dans le cadre de ce numéro thématique, nous nous concentrerons toutefois sur l'une de ces facettes de l'éducation : le récit.

À l'école, le récit est encore bien présent : dans les programmes scolaires, dans les manuels, dans la littérature jeunesse, dans l'exposé de l'enseignant, etc. Dès un très jeune âge, les enfants sont exposés à cet outil pédagogique « largement familier » (Lévesque, 2014). Le récit relate une histoire, un enchaînement d'événements, et prend une forme structurée. Cette mise en récit se construit selon des conventions parfois conscientes et parfois inconscientes et l'espace qui y est occupé par le masculin et le féminin est souvent disparate. Ces représentations de la féminité et de la masculinité proviennent de préconceptions stéréotypées

qui influencent les récits, mais qui sont aussi diffusées et reproduites à partir de ces mêmes récits.

Incontestablement, le récit, qu'il soit scientifique, littéraire, historique ou construit à des fins didactiques, demeure teinté par les normes et les constructions genrées. Ce numéro thématique vient donc interroger les formes, parfois visibles et parfois symboliques, que prennent les différences genrées dans les récits.

L'analyse et l'examen en profondeur des récits ne sont pas anodins ; ils permettent une réflexion critique nécessaire et un regard sur les rapports de pouvoir différenciés en fonction des constructions sociales et des normes genrées. Ces analyses constituent une étape préalable à une déconstruction souhaitée, par exemple, par les pédagogies critiques et les pédagogies féministes (voir par exemple Brunet et Demers, 2018).

Fruit de plus d'un an de travail, le présent numéro est consacré à la thématique du genre et du récit en éducation. Ce numéro bilingue s'intéresse à différents types de récits, de la fiction littéraire au récit historique, en passant par les récits de femmes scientifiques et le récit autobiographique d'une chercheuse. Les articles nous transportent dans différents espaces géographiques et temporels tout en gardant comme trame de fond la thématique du genre et du récit. Ils partent de fondements épistémologiques variés, et dévoilent les traces parfois plus subtiles et d'autres fois étonnamment manifestes des constructions différenciées de la masculinité et de la féminité dans les récits. En bref, les huit autrices proposent des approches et des recherches originales qui contribueront certainement à enrichir les discussions.

L'article d'**Adèle Clapperton-Richard** nous transporte en Nouvelle-France à partir de l'analyse des manuels québécois des années 1950 et 1960.

L'article de **Rose Fine-Meyer** nous invite à redécouvrir l'histoire des luttes pour le suffrage féminin au Canada à travers une étude des récits scolaires (1920-1970) qui permet d'apprécier davantage le poids du genre, de la classe et de la race.

L'article d'**Anne-Marie Dionne** propose un regard éclairant sur la manière dont la littérature jeunesse peut à la fois participer à la reproduction, mais aussi à la déconstruction de la masculinité hégémonique.

Sabrina Moisan, Marie-Hélène Brunet et Audrey St-Onge décrivent et analysent le discours de trois enseignants d'histoire québécois et de leurs élèves sur le mouvement féministe à partir d'observations en classe et de l'examen approfondi du matériel

didactique et des copies d'élèves.

L'article de **Julie Vaudrin-Charette** interroge le rôle de chercheuse dans une ère de réconciliation et le rôle des subjectivités au travers d'une approche autoethnographique originale.

La note de recherche (*research snapshot*) de **Ruby Heap** réfléchit sur le rôle potentiel de l'autobiographie comme véhicule de l'histoire des femmes en sciences et en génie au Canada.

En somme, les contributions riches et diversifiées se trouvant dans ce numéro donnent l'occasion aux lecteurs et aux lectrices d'en apprendre davantage sur divers types de récits propres à différentes disciplines en éducation, et de constater comment une analyse basée sur le genre offre un terrain fertile pour tisser des liens.

Finalement, nous souhaitons remercier de tout cœur les nombreuses personnes ayant contribué à ce numéro thématique. D'abord, aux évaluateurs et évaluatrices qui ont assuré la quali-

té et la rigueur scientifique des articles du numéro. Pour son soutien continu et pour les précieux conseils à toutes les étapes du processus, merci à la Vice-Doyenne à la recherche, Christine Suurtamm. Merci à Brigitte Enyonam Norgbey qui a assuré avec brio le *copyedit* des articles en plus de s'assurer de la consistance des normes de citation APA. Finalement, merci à Corinne Atiogbé et à l'équipe de graphisme pour la mise en page finale. Sans l'aide de toutes ces personnes, ce numéro thématique n'aurait pas pu prendre forme.

Nous vous souhaitons une agréable lecture en espérant qu'elle alimentera votre curiosité et vos réflexions critiques au fil de nouvelles découvertes sur le thème foisonnant et passionnant du récit et du genre en éducation.

Références bibliographiques page 40



Adèle Clapperton-Richard

**ADÈLE CLAPPERTON-RICHARD,
Étudiante à la maîtrise en histoire, UQÀM**

Adèle Clapperton-Richard, est candidate à la maîtrise en histoire à l'Université du Québec à Montréal, sous la direction de Magda Fahrni. L'étude du genre, l'histoire de l'éducation et l'analyse de discours sont ses principaux intérêts de recherche. Son mémoire de maîtrise porte sur les représentations genrées des figures

historiques masculines et féminines dans les manuels d'histoire nationale, édités au Québec entre le début des années 1950 et la fin des années 1970. Elle s'intéresse également à la question des absences et des silences dans les récits historiques dominants enseignés. Elle est membre du comité éditorial de la revue en ligne HistoireEngagee.ca et mène des projets d'histoire graphique.

Discours de genre dans les manuels d'histoire nationale au Québec (1954-1966)

Adèle Clapperton-Richard

Résumé

Le présent article s'intéresse aux représentations de l'agentivité des figures historiques féminines et masculines de la période de la Nouvelle-France dans seize manuels d'histoire nationale, parus au Québec entre 1954 et 1966 et destinés au niveau secondaire. Le but est de montrer que la capacité d'agir des hommes est présentée différemment de celle des femmes dans les récits histo-

riques enseignés. Cette différenciation est révélée par l'analyse du discours des manuels. Plus précisément, deux procédés discursifs ont été évalués : les champs lexicaux et les métaphores. L'analyse de ces procédés montre que l'agentivité féminine est généralement représentée dans le domaine de la reproduction du social et du dévouement, qui paraît naturel et inné chez les femmes. Celle des hommes, quant à elle, participe de la sphère productive et active

de la société, correspondant ainsi à des idéaux et des archétypes de la masculinité virile et entreprenante. Au-delà de ces champs d'action différenciés, il ressort aussi que la figure historique de la mère fait inévitablement partie de la trame historique enseignée, attestant d'un rôle accordé aux femmes dans l'histoire, certes, mais défini en fonction d'impératifs genrés contemporains à l'époque des manuels.

Mots-clés

Manuels d'histoire, récit national, genre, agentivité, analyse de discours

[...] *La patrie c'est [...] la terre de nos aïeux, c'est la suite ininterrompue de volonté ardente de la part des découvreurs, des explorateurs, des défricheurs, des colons, des marins, des soldats, des évêques, des missionnaires, des mères de famille incomparables [...] songeons à tous les héros de notre histoire : fondateurs, missionnaires, colons, soldats, mères de famille, qui nous ont légué NOTRE PAYS* (Frères de l'instruction chrétienne, p. 305).

C'est avec la présentation glorifiée de ces figures de la période coloniale française, jugées incontournables, que se conclut le manuel d'histoire *Mon Pays*, publié par les Frères des écoles chrétiennes (FEC) en 1954. Ces personnages donnent non seulement le ton d'un enseignement de l'histoire nationale à haute teneur patriotique, mais ils participent de la construction d'un discours de genre caractéristique des manuels d'histoire du Québec et du Canada jusqu'au milieu des années 1960. Pour évaluer ce discours genré, je me suis intéressée aux représentations de l'agentivité accordée aux figures historiques féminines et masculines dans seize manuels d'histoire nationale de niveau secondaire, parus au Québec entre 1954 et 1966¹. J'ai décelé, dans les récits historiques enseignés, un discours prescriptif et genré qui construit l'agentivité des hommes différemment de celle des femmes. Les choix de langage dans les manuels ont pour effet de présenter des sphères d'action possibles qui diffèrent en fonction du genre féminin ou masculin des personnages historiques et de mettre en valeur des codes et des normes de genre idéaux. J'expose dans le cadre de cet article les principales caractéristiques de ce discours de genre.

Agentivité et genre : rapports de pouvoir et capacité d'agir au masculin et au féminin

C'est le concept d'agentivité qui est au cœur de mon analyse. Associé à celui du genre, il permet de (re)penser les rapports sociaux

– et historiques – de pouvoir entre masculin et féminin. Selon plusieurs théoriciennes et chercheuses, l'agentivité s'inscrirait nécessairement dans des rapports de pouvoir (Gardiner, 1995). « La conception du féminin comme passif et du masculin comme actif se trouve[r] au fondement même de notre culture [occidentale] » (Lord, 2009, p. 21) ; elle lui serait inhérente (Gardiner, 1995, p. 2).

J'entends l'agentivité plus comme *capacité d'agir* que comme simple capacité d'autodétermination. À l'instar de l'historien Guilhaumou (2012), je préconise une compréhension de l'agentivité dans sa fonctionnalité proprement *historique* et non pas *ontologique*. Plutôt que de parler d'une « puissance d'agir » *virtuelle* correspondant à la capacité « d'un individu [à] se désigne[r] comme sujet sur une scène d'interpellation marquant la forte présence d'un pouvoir dominant », il s'agit de concevoir l'agentivité comme capacité *réelle* de réaliser, de produire, une « action (*historical agency*) propice au changement » (Guilhaumou, 2012, p. 28).

La reconnaissance de cette capacité – ou incapacité – de participer activement à l'histoire est centrale dans mon étude des figures historiques des manuels. L'analyse des *représentations* de l'agentivité de ces figures historiques implique ainsi qu'on la conçoive comme *assignée* : c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de déterminer le degré « réel » d'agentivité des hommes et des femmes de la Nouvelle-France, mais celui qui leur est *reconnu* dans la trame narrative de l'histoire nationale telle qu'elle s'enseigne au milieu du XX^e siècle. Je cerne les éléments du langage qui attestent de la reconnaissance – ou de la non-reconnaissance – de la capacité des personnages à poser une action à part entière dans la trame narrative des manuels, c'est-à-dire une action qui influence et fait progresser le récit.

Ultimement, cette démarche permet de révéler une *rhétorique de genre*, c'est-à-dire la production discursive qui définit les identités, les fonctions et les rôles associés aux hommes et aux femmes. Mon objectif n'est pas de prouver que les femmes ont été oubliées dans les manuels, mais plutôt de montrer comment se déploie leur intégration, même partielle, dans les récits historiques enseignés. Je cherche surtout à voir en quoi cette intégration se fait en fonction d'un discours qui détermine leur place et leur rôle non seulement dans l'histoire, mais aussi dans la société.

Choix méthodologiques

Le manuel scolaire peut être « [...] révélateur, par ce qu'il dit autant que par ce qu'il tait, de l'état des connaissances d'une époque ainsi que des principaux aspects et stéréotypes d'une

1 1954 constitue le point de départ de la période étudiée puisque trois nouveaux manuels s'adressant aux élèves de 8^e et 9^e années sont publiés au cours de cette année-là : les *Mon Pays* des Frères des écoles chrétiennes (FEC) et des Frères de l'instruction chrétienne (FIC), ainsi que le *Précis d'histoire du Canada* des prêtres Joseph Rutché et Anastase Forget. Ce sont les premiers manuels destinés aux élèves de la 8^e et 9^e année à être issus de la réforme du programme de l'enseignement de l'histoire de 1948. Cette réforme ne concernait d'abord que les classes de la 1^e à la 7^e année ; les classes de la 8^e à la 11^e année ne se sont vu doter d'une réforme officielle en 1956. Les Frères des écoles chrétiennes et les Frères de l'instruction chrétienne auraient « recycl[é] chacun leur *Mon Pays* en [ne faisant que] changer 7^e année pour 8^e et 9^e années » (Aubin, dans Bouvier et coll., p. 193). Ce faisant, ils devancent de deux ans la parution officielle du programme pour les classes avancées. Je clos la période étudiée en 1966, puisque cette année précède le changement qui s'opère, à compter de 1967, dans la mise en récit des manuels, notamment à travers la publication d'ouvrages à vocation plus pédagogique et au ton moins lyrique. J'ai fait ce constat à la lecture de l'ensemble du corpus étudié pour mon mémoire de maîtrise (en cours), qui comprend près de 40 manuels d'histoire nationale parus au Québec entre 1954 et 1980.

société» (Choppin, 1992, p. 19). Il est aussi, indéniablement, un instrument de pouvoir (Choppin, 1992, p. 19). Je crois que ceci est particulièrement vrai dans le cas d'un manuel d'histoire nationale. D'abord, son récit peut prétendre à une autorité d'annonciation et de vérité parce qu'il transmet un discours portant sur le réel (contrairement aux situations fictives proposées par des manuels de français par exemple). Il incarne aussi nécessairement une conception de l'histoire découlant d'un système de valeurs et d'une culture que l'on souhaite transmettre pour en assurer la pérennité (Apple et Christian-Smith, 1991). Enfin, parce qu'il propose des références identitaires – et que ces modèles spécifiques sont *choisis* au détriment d'autres modèles – le manuel d'histoire semble être un champ idéal d'investigation de représentations des genres.

Les manuels qui font l'objet de mon étude ont été choisis selon leur approbation par une instance étatique – par le Comité catholique de l'Instruction publique avant 1964, puis par la suite par le Ministère de l'éducation – et selon leur degré de popularité (Bouvier, 2006). Les décennies 1950 et 1960 étant marquées par le quasi-monopole des communautés religieuses dans l'édition des manuels en histoire du Canada (Bouvier, 2006), les seize² manuels de mon corpus sont tous publiés par des religieux à l'exception d'un seul, celui de Gérard Filteau – ce qui ne signifie pas qu'il déroge à la moralité catholique en vogue à l'époque de sa production, au contraire.

J'ai restreint mon analyse aux sections des manuels qui concernent l'époque de la Nouvelle-France puisque c'est souvent la seule période où l'on mentionne des femmes³. De plus, la période coloniale française occupant une place prépondérante

dans l'imaginaire collectif national au Québec, les représentations des figures historiques de cette époque ont un poids symbolique particulier, attestant d'un profond attachement aux racines et aux origines identitaires⁴, qui m'est apparu particulièrement fort dans les manuels des années 1950.

Méthode d'analyse

Mon étude des manuels d'histoire repose sur l'analyse des discours, qui permet de décortiquer les récits – ici ceux sur le passé – pour souligner leurs rôles dans la construction normative des identités. Mon analyse des représentations des personnages historiques s'inscrit dans une perspective féministe. En ce sens, j'accorde une importance particulière aux « [...] mécanismes de représentation qui interviennent dans les dynamiques et les rapports sociaux de sexe et de genre » (Bourque et coll., 2013, p. 1).

Deux procédés discursifs ont plus précisément été évalués : les champs lexicaux et les métaphores. J'ai cherché à vérifier si et comment ces effets de langage produisent des significations genrées et influencent la rhétorique de genre des manuels.

Champs lexicaux

Les « mères de famille » : reproduction, dévouement et vie au foyer

D'abord, un archétype féminin revient constamment dans les manuels : celui de la « mère » ou encore, très souvent, de la « maman »⁵ (Tessier, 1956, p. 76). Qu'il s'agisse de mentionner les « épouses de », les « filles du roi » ou les « pionnières », toutes sont

2 De ce nombre, il y a des réimpressions et des rééditions, ce qui porte le nombre de manuels différents analysés à neuf. Sur le total des seize manuels, donc, trois sont édités par des congrégations religieuses, douze par des prêtres ou des abbés et un seul par un laïc (voir bibliographie).

3 Certains manuels, notamment ceux de Gérard Filteau et surtout ceux d'Albert Tessier, intègrent des femmes dans les sections portant sur le Régime britannique ou sur la période contemporaine. Cependant, j'ai noté que la proportion de femmes diminue tout de même considérablement, pour tous les manuels étudiés, dans les chapitres traitant des années subséquentes à 1763. La proportion des mentions de personnages féminins passe ainsi de 17,5 % en moyenne pour les sections des manuels concernant la Nouvelle-France à 8,8 % pour celles portant sur le Régime britannique et la période post-Confédération.

4 À ce titre, Marie Fortin, dans un mémoire de maîtrise, s'est intéressée à la figure des pionniers et pionnières dans des monographies historiques parues entre les années 1860 et 1980. Elle dévoile le processus de la construction de ces figures et de leur participation au développement d'un sentiment identitaire canadien-français. Elle montre que les principales figures historiques, patriotiques, idéalisées par le nationalisme canadien-français, proviennent essentiellement de la période de la Nouvelle-France, et que se serait formée, particulièrement au début du XX^e siècle, une image de la Nouvelle-France se référant à un véritable éden (Fortin, 2011). Encore aujourd'hui, la période de la Nouvelle-France est profondément ancrée dans la mémoire historique collective. Voir : Létourneau, J. et Moisan, S. (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien français : coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements. *Canadian Historical Review*, 85 (2), 325-356.

5 Je précise ici que les mères de famille dans les manuels ne sont pas toujours anonymes : Marie Rollet est nommée dans huit manuels, soit ceux de Tessier, de Filteau et de Rutché et Forget. Ce sont d'ailleurs dans les manuels d'Albert Tessier qu'on retrouve la plus grande proportion de femmes nommées. Par exemple, les pionnières Mathurine Robin, Marie Renouard, Perrine Malet, Xaintes Dupont et Nicole LeMère trouvent leur place aux côtés de Marie Rollet et des autres premiers colons comme Louis Hébert, Robert Giffard, Jean Guyon, etc. (Tessier, 1956, p. 76).

inévitavelmente ramenées à leur rôle maternel⁶. Trois champs lexicaux spécifiques définissent les « mères » de la Nouvelle-France dans les manuels : celui de la fécondité ou de la reproduction, celui du dévouement, puis celui de la vie au foyer.

On insiste d'abord sur le fait que l'acte de donner naissance permet du coup d'assurer la continuité de la patrie, sa pérennité. Cette rhétorique, qui revient constamment, permet de louer la figure des mamans. Par exemple, Albert Tessier⁷ fait remarquer, en comparant l'immigration française et les naissances, que « [l]a contribution des mamans canadiennes dépasse en nombre celle de la Mère Patrie⁸ [...] » et que « [d]e 1608 à 1760, [elles] ont offert à la Patrie le don prodigieux de 138 251 enfants » (l'auteur, l'année, p. 176). Enfanter, voilà la contribution des figures historiques féminines qu'on cherche à mettre en valeur et à glorifier.

Il importe également de se remémorer le dévouement et le « courage des mères québécoises [...] » qui, comme le soulignent Plante et Martel, « ont bravé les colères de l'océan et surmonté les terreurs de la barbarie pour soutenir le moral des fondateurs de notre patrie » (Plante et Martel, 1956, p. 17). L'agentivité qui est accordée aux femmes par le biais du courage dont on dit qu'elles ont fait preuve est présentée sous forme de résilience et d'abnégation. Cette agentivité permet aux femmes de se munir d'abord d'une capacité à réagir et à s'adapter, ainsi qu'à se dévouer, voire à se sacrifier au nom d'une cause qui les dépasse. Non seulement montre-t-on que les mères épousent et donnent naissance à ceux qui feront véritablement la patrie – ici les fondateurs – mais on insiste sur le fait que leur détermination permet d'abord et avant tout de supporter ces hommes-là. On leur accorde ainsi une agentivité d'intermédiaires, d'adjuvantes.

Les représentations des figures féminines sont aussi, le plus souvent, circonscrites dans l'espace du foyer : les manuels s'emploient à détailler la vie domestique et les tâches qui y sont connexes. Si ces tâches ne sont pas invisibilisées, leur valorisation

répond tout de même à un objectif de normalisation. On tend à représenter comme normal le fait que les mères accomplissent les travaux domestiques⁹. Chez Tessier (l'année), sous le titre « *Ménagère vaillante et avisée* », il est mentionné que « [l]a influence de la mère canadienne tenait plus au rayonnement de sa vie quotidienne qu'à son enseignement verbal » (p. 181). C'est toutefois le manuel de Gérard Filteau qui insiste le plus sur cet aspect. La section « *Femme de maison "dépareillée"* » s'ouvre sur une envolée lyrique de Lionel Groulx à propos des mères canadiennes-françaises, dont un plus long extrait mérite d'être ici cité :

La mère, ah ! La mère de ce temps-là, quelques extravagantes d'aujourd'hui la trouveraient bien arriérée. Me permettez-vous cette impertinence Mesdames ? Elle n'avait porté je crois bien, aucune de ces toilettes ingénieuses par lesquelles quelques-unes d'entre vous déploient tant d'art à se défigurer et y réussissent si merveilleusement ; elles lisaient plus souvent, j'en ai peur, dans leur vieux paroissien ou dans le *Guide de la bonne ménagère* que dans les catalogues de modes : leurs mains sont rudes, gercées et grillées ; mais du moins ces femmes toutes simples n'ont pas désappris l'art de *coudre*, de *filer* [...] (Groulx, dans Filteau, 1960, p. 61).

On valorise avec nostalgie cet antan où les femmes s'affairaient à la maison pour le bien-être de la famille et de la paroisse et ne passaient pas leur temps à « se défigurer » – comprendre : se maquiller – ou à lire des magazines de mode, contrairement aux « extravagantes d'aujourd'hui » (Groulx, dans Filteau, 1960, p. 61). Cet extrait rend bien compte de la manière avec laquelle le discours des manuels construit et renforce des codes genrés contemporains de la publication des manuels. Ces codes qui répondent aux idéaux d'une bonne féminité – incarnée par les femmes qui ont les mains « rudes, gercées et grillées » (Groulx, dans Filteau, 1960, p. 61).

6 Ou à celui, corollaire, d'épouse. Par exemple, il est particulièrement intéressant de constater que la seule figure féminine qui aurait pu déroger aux représentations typiques des « mamans » dans les manuels, celle de Madeleine de Verchères, n'échappe pas à une représentation genrée. Dans le manuel de Tessier, Madeleine de Verchères, bien qu'elle soit mise en valeur à travers un héroïsme individuel, est tout de même ramenée à son destin « naturel ». Certes, on dit qu'« elle prit la direction de la *défense* et tint les assiégeants sur le qui-vive [...] », mais on ajoute également qu'« [a]près huit jours, les troupes de secours survinrent, commandées par Monsieur de Lanaudière. Madeleine de Verchères avait trouvé du même coup la *gloire* et un *mari* » (Tessier, 1956, p. 156). La valorisation de l'action d'une femme en dehors de la sphère privée est ici accompagnée du rappel qu'elle doit finalement prendre un rôle conforme à son identité féminine, celui d'épouse.

7 Il est à noter que les manuels d'histoire d'Albert Tessier constituent une certaine exception : ils s'adressaient tout spécifiquement aux instituts familiaux et ils étaient grandement appréciés et reconnus pour leur mise en valeur de personnages féminins dans l'histoire. En témoigne le mémoire déposé à la Commission Parent par l'Association des Instituts familiaux de la province de Québec (Bouvier, 2006). Ce mémoire spécifiait que les manuels de Tessier « [...] soulignent l'influence féminine, l'action familiale, le rôle des mamans, la part des communautés religieuses féminines, dans la formation de notre race. Cette façon de présenter l'histoire révèle aux jeunes filles que le sort moral et matériel de la Patrie est entre leurs mains et qu'elles bâtissent l'histoire, jour après jour » (Mémoire de l'association des instituts familiaux de la province de Québec à la commission royale d'enquête sur l'enseignement (1962), s.l., s.n., cité dans Bouvier et coll., 2006, p. 197). On constate que cette reconnaissance demeure toutefois circonscrite à la sphère reproductive et au domaine du prendre-soin, champs d'action traditionnellement associés à la féminité – et identifiés comme tel dans cet extrait.

8 Dans cette citation comme dans les suivantes, c'est moi qui souligne.

9 Je souligne ici que la division sexuelle du travail est rarement abordée dans les manuels. Elle est parfois détaillée lorsqu'il est question du partage des tâches chez les hommes et les femmes des Premières Nations. Les FEC proposent une courte section sur les tâches de la vie rurale chez les habitants et les habitantes, mentionnant ce que les femmes faisaient en comparaison des hommes. Chez Filteau, un chapitre presque entier est consacré aux devoirs des membres de la famille : ceux du père, ceux de la mère et ceux de l'enfant.

Elles sont de bonnes ménagères – qu'on oppose à une mauvaise féminité, celle des femmes modernes, qui ne savent plus coudre et qui lisent des magazines de mode. Il atteste aussi du fait que le champ d'action qu'on cherche à mettre de l'avant pour ces figures féminines se résume au fait de s'occuper du foyer, occupation qui passe ici comme honorable et digne de reconnaissance.

Naturaliser le « prendre soin » par sa représentation chez les femmes du passé

Les mamans ne sont évidemment pas les seules figures féminines dans les manuels. Il eut été impossible de ne pas mentionner Jeanne Mance ou des religieuses comme Marguerite Bourgeoys, Marie de l'Incarnation et les autres sœurs qui se sont dédiées à l'éducation et aux soins de santé dans le régime colonial. Bien que ces femmes aient assumé des rôles dépassant le cadre du foyer, la capacité d'action qui leur est reconnue ne diffère pourtant presque pas de celle attribuée aux mères – elles sont en fait représentées comme des mères « symboliques ». Ce qui est encore et surtout mis de l'avant dans leur représentation, c'est une capacité de *dévouement*, avant d'en être une d'initiative ou d'entreprise – qui demeure, on le verra, l'apanage des figures masculines. Ce dévouement est présenté comme si c'était un penchant tout naturel chez les femmes. Les groupes de mots qui servent à décrire les femmes font ainsi en sorte qu'on leur reconnaît une générosité qui semble déterminer toutes leurs actions et leurs implications, associées à des tâches dans le domaine typiquement féminin du « prendre soin ».

Cela se voit facilement dans *Mon Pays* des Frères des écoles chrétiennes (FEC, 1954). La première femme nommée dans le manuel est « Jeanne-Mance, l'ange de la charité publique à Ville-Marie » (FEC, 1954, p. 42). Il est mentionné que son « dévouement s'exerce avec une égale générosité auprès des malades et des blessés, des Indiens et de ses compatriotes » (FEC, 1954, p. 42). Cette insistance sur le dévouement féminin se manifeste de façon plus évidente encore dans la représentation d'une figure spécifique : Marguerite Bourgeoys. Les FEC parlent de Marguerite Bourgeoys en spécifiant que « [d]ans le domaine de l'éducation, [elle] se dépense auprès des enfants français et indiens. [...] En dehors de la classe, elle se prête à toutes les besognes utiles au bien commun [...] Piété, *dévouement*, charité, voilà les caractéristiques de toute l'existence de Marguerite Bourgeoys » (p. 43). Cette agencité en est une « au service de » – comme celle

des mères qui supportent les fondateurs.

À cette rhétorique s'ajoute l'idée de la « nature féminine » : tout particulièrement chez Tessier (1956), lorsqu'il énonce, en parlant des femmes canadiennes-françaises, que « [d]ès le début, elles sont à leur poste, courageuses, opiniâtres, dévouées. Les femmes [...] ont le sens du dévouement, c'est, chez elles, une *grâce naturelle*; elles n'ont qu'à apprendre à quoi l'appliquer » (p. 15)¹⁰. La représentation du dévouement comme quelque chose de naturel, inhérent à la féminité, vient ainsi construire une identité-modèle pour les femmes. Parce que cette représentation passe par les femmes du passé, ce discours permet une naturalisation du « prendre soin » en l'inscrivant dans le temps long de l'histoire, et en cherchant à prouver que les femmes ont *toujours* été comme ça et que c'est la norme.

Intelligence, initiative, détermination : les traits de caractère des hommes comme moteur du récit

Il est évident que les figures masculines n'échappent pas au discours de genre : elles sont mises en valeur selon des perspectives genrées qui font partie de la construction d'une identité masculine normative et louangée. J'ai identifié trois principaux archétypes de figures masculines : les « fondateurs », les « chefs » et les « découvreurs »¹¹. Les champs lexicaux qui caractérisent les hommes sont d'un tout autre ordre que ceux liés aux figures féminines : ils font ressortir leur capacité à poser une action historique qui fait progresser le récit.

D'abord, les figures de « fondateurs » et de « chefs », ce sont les Champlain, Talon, Colbert, Maisonneuve, Frontenac, Cavalier de La Salle et même Mgr Laval, pour ne nommer que ceux-ci. Le champ lexical le plus caractéristique de leurs représentations est celui de l'intelligence. Dans le manuel de Filteau (1960), on mentionne « l'*intelligence parfaite* [...] la *sûreté du coup d'œil*, la *rapidité de décision* [...] » de Talon, affirmant que « [c] » était *l'action faite homme* » (p. 42). Du côté de Farley-Lamarque (1966), on insiste pour dire qu'« [à] cette *force morale* se joignaient chez [Champlain] une *vive intelligence* [...] » (p. 62). Chez Grypinich (1958), c'est « grâce à l'*esprit d'initiative* de Champlain [que] le rêve de colonisation [...] commence à *se réaliser* » (p. 16). Ainsi réitérée, l'intelligence n'est pas qu'une qualité : elle devient l'*ethos* de la figure du fondateur. Dépeinte comme vecteur de progrès, elle est nécessairement accompagnée d'une capacité d'agir à portée historique. Les actions masculines constituent ainsi les

10 Encore ici, je précise que ce qui m'intéresse ne concerne pas la réalité historique à proprement parler, mais bien la manière dont la mise en récit des manuels en rend compte. Oui, les femmes de la Nouvelle-France ont bel et bien été actives dans la santé et l'éducation, mais les mots employés pour l'expliquer ne sont pas anodins, de même que le choix de ne pas avoir mis en scène des femmes ayant accompli des tâches non traditionnellement réservées aux domaines féminins. Certes, la recherche en histoire des femmes n'est guère avancée dans les années 1950 et 1960 – ni même commencée, du moins, officiellement, au Québec. Cela, toutefois, n'empêche pas Albert Tessier – et il est le seul à faire une telle chose – de proposer dans ses manuels une section intitulée « Héroïsmes féminins », dans laquelle sont présentées des femmes « d'exception », comme Barbe de Poisson, Martine Messier et Madeleine de Verchères. On note toutefois que cette section se trouve en aparté du récit principal, et que l'auteur rappelle que si, « [...] dans l'histoire du Canada, plusieurs noms féminins [sont] attachés à des réalisations qui sont d'ordinaire réservées aux hommes [il] n'y a pas lieu d'insister sur ces cas d'exception » (Tessier, 1956, p. 188-189) puisque « la femme, dans les conditions sociales normales, concentre l'essentiel de son action sur le front familial » (Tessier, 1956, p. 188-189).

11 À ces archétypes s'ajoutent des figures plus spécifiques, notamment les missionnaires et les coureurs de bois, pour lesquels j'ai identifié des champs lexicaux particuliers, qui dérogent légèrement à la rhétorique « type », qui valorise *de facto* les hommes dans les manuels – j'y reviendrai.

pivots du récit.

On trouve un bon exemple de cette mise en récit androcentriste chez Filteau (1960) : « Dans l'histoire des peuples, on rencontre des hommes exceptionnels qui ont exercé une influence considérable, décisive parfois, sur leur époque, et dont l'action se prolonge longtemps après eux. Le Canada [...] a bénéficié de la présence de tels hommes qui ont imprimé un cours particulier aux événements » (p. 37). Les manuels présentent ainsi ce que je nomme le discours « du sauveur » ou de « l'homme de la situation », c'est-à-dire une mise en récit qui insiste sur le fait que ce sont les hommes qui ont fait avancer l'histoire, ou, dit autrement, que sans eux, l'histoire n'aurait pas avancé. Ainsi, dans *La Civilisation catholique et française au Canada*, on lit : « [l] » état d'esprit des chefs [...] explique à lui seul ce fait quelque peu extraordinaire » (Filteau, 1960, p. 50) et dans *Neuve-France* on insiste pour dire que « sous la forte impulsion de Talon, la Nouvelle-France renaissait à une vie matérielle plus forte » (Tessier, 1957b, p. 147).

La figure de chef concerne aussi les dirigeants religieux. Ils sont dépeints pour leur part selon le champ lexical du zèle et du dynamisme, qui permet de les représenter comme pleinement actifs et influents. En parlant de Mgr Laval, Tessier (1957b) souligne que : « [s]on zèle le pousse dans toutes les directions [...] et qu'il exerce une influence considérable sur tous ceux qu'il approche » (p. 145). Plus loin, on parle du « zèle infatigable » de Mgr de Saint-Vallier pour souligner les initiatives qu'il prend (Tessier, 1957b, p. 167). Ici se joue une grande différence dans une petite subtilité : on n'avance jamais que le zèle serait inné chez ces hommes. Il apparaît plutôt comme un trait de caractère qui favorise la prise d'initiatives. Ces choix de langage présentent aussi le discours de « l'homme de la situation », qui sert toujours à établir l'action des « chefs » comme moteur narratif.

Finalement, un autre vocabulaire associé aux figures masculines est celui de la *résolution*. Il concerne plus spécifiquement les « découvreurs », soit les explorateurs. Par exemple, chez Plante et Martel (1956), les découvreurs sont des « gens de résolution qui ont légué à leurs descendants des exemples de ténacité, de courage et des motifs de fierté » (p. 66). Farley-Lamarche (1966) dans leur *Histoire du Canada*, nous parlent de Cartier comme d'« un homme énergique et tenace [...] » (p. 25). Filteau indique lui que les explorateurs sont la « source de l'esprit d'entreprise et de débrouillardise [...] » qui caractérise les colons de la Nouvelle-France (p. 97). La ténacité et le courage de ces découvreurs ne sont pas de même nature que ceux attribués aux figures féminines. Ces qualités leur donnent une agentivité d'*initiateur* – plutôt que d'intermédiaire – : les découvreurs vont jusqu'au bout de ce qu'ils ont *décidé* de faire.

La mise en récit des manuels construit donc une glorification de la virilité, mais, comme pour les figures féminines, on cherche à idéaliser une norme par excellence, au détriment d'une autre. Dans ce cas-ci, c'est la figure du coureur de bois qui écope du versant négatif d'un discours genré teinté par des impératifs de moralité chrétienne. Si Filteau (1960) concède que « [c]e groupe a exercé une influence considérable sur notre histoire », il soutient qu'« on lui doit la dispersion de nos énergies et un véritable gaspillage [...] de notre jeunesse la plus virile », ajoutant que ce

sont « [d]es vies sans foyers et désastreuses pour elles-mêmes surtout au point de vue de la morale » (p. 97). On déplore « les quelques centaines de robustes gars que dévorait la course des bois » (Plante et Martel, 1956, p. 106) ajoutant que « bon nombre [...] laissaient leur milieu pour courir l'aventure dans les bois et en revenir avec des habitudes dégradantes » (p. 111). La capacité d'action et la virilité qu'on leur reconnaît n'empêche pas qu'on les critique vertement, rappelant ainsi ce qui est souhaitable : la fondation des foyers et la droiture morale.

Métaphores

Valoriser les femmes dans ce qu'on attend d'elles

Les métaphores sont d'autres stratégies discursives qui participent à la construction d'une rhétorique de genre dans les manuels d'histoire nationale. L'usage récurrent d'une métaphore m'a paru particulièrement révélateur en ce qui a trait aux représentations des figures féminines : celle de l'« âme ». Par exemple, la mère est dépeinte, dans douze des seize manuels étudiés, comme « l'âme de la maison », tandis que les figures de la religieuse et celle de Jeanne Mance sont respectivement, chez Filteau et Tessier (1957a), « l'âme de la colonie » et « l'âme dirigeante du groupe » – alors que Maisonneuve est, lui, « le chef ». L'aspect immatériel de l'âme qui entre en jeu dans cette comparaison apparaît particulièrement significatif. Cette incorporalité associée à la figure de la mère la confine à l'intérieur du foyer. En tant qu'« âme », la femme est intrinsèquement associée à la maison. Il est intéressant de voir que cette métaphore contraste avec la réduction des femmes à leur corps et notamment à leur capacité de donner naissance. Dans le cas des figures religieuses ou de Jeanne Mance, cependant, on pourrait dire qu'enlever la matérialité aux femmes en les comparant à des âmes contribue aussi à leur retirer une certaine « puissance d'agir », attestant d'une autre limitation quant à leur agentivité.

La métaphore de l'âme participe aussi d'une mise en valeur du rôle « naturel » d'éducation morale et spirituelle qui incombe aux femmes de la Nouvelle-France. Toujours chez Filteau (1960), on lit : « [l]es mères canadiennes [savaient] *pêtrir l'âme de leurs enfants* aussi parfaitement que le *bon pain* [...] » (p. 61). Chez Tessier (1957a), on retrouve aussi des passages particulièrement révélateurs de ce rôle : « Il ne suffit pas de donner naissance à des milliers d'êtres humains pour avoir droit à des apothéoses. Le don physique de la vie serait un piètre cadeau à la Patrie, si, de leurs enfants, les *mamans ne faisaient des hommes* au meilleur sens du mot » (p. 176). Les femmes ont ainsi la charge d'éducation morale, ce serait là leur rôle naturel, répondant aux critères d'une identité féminine qui obtient reconnaissance à travers l'accomplissement d'un dessein maternel et/ou éducatif.

Glorifier les grandes réalisations des hommes

Quant aux métaphores employées lorsqu'il est question des figures masculines – d'ailleurs plus rares que du côté des personnages féminins – elles sont associées à des idéaux de grandeur et, encore une fois, à l'esprit d'initiative. Filteau (1960), en parlant

de Talon, insiste sur le fait qu'« il parvint à insuffler à la Nouvelle-France une vitalité indestructible » et précise que Champlain a « donn[é] de l'aile » (p. 42) au projet de colonisation. Si cette capacité de poser une action dans la longue durée n'est pas exclusive aux hommes, comme le démontrent les métaphores sur la transmission de la culture entourant les figures féminines, l'envergure du rôle historique des hommes est large, se déployant dans le temps et l'espace. L'éloge particulier réservé à l'action des découvreurs dans le manuel de Plante et Martel (1956) est particulièrement révélateur de cet aspect, lorsqu'ils mentionnent qu'« en des chevauchées de géants, les explorateurs se lancent à l'assaut du continent [...] » (p. 43). Ils parlent également de La Vérendrye (1956) comme étant celui qui « [...] a laissé sur ses pas le sillage d'une gloire qui ne s'est point éteinte » (p. 105). Ici, la mobilité des corps de ces hommes contraste vivement avec le caractère statique et immatériel de « l'âme » et de la « loi » qu'incarnent la mère dans le foyer domestique ou les femmes religieuses qui se cloîtent et se dédient aux malades¹².

Conclusion : les représentations du passé comme reflet des conventions du présent

Cette analyse des champs lexicaux et des métaphores dans le récit des manuels révèle un discours qui octroie aux figures historiques une agentivité différenciée et genrée. Il aurait été possible de supposer que les figures historiques féminines, n'ayant pas été « actives » – du moins pas comme les hommes – dans le développement politique et économique de la société coloniale, se voient accorder un rôle *anhistorique*. Mon constat est plutôt qu'une certaine agentivité leur est allouée, mais dans un canal spécifique. Les représentations de leur participation à l'avancement du social passent ainsi par une valorisation d'un rôle *historique*, oui, mais qui est exposé de manière genrée. On le voit bien avec les figures des religieuses ou celle de Jeanne Mance qui, bien qu'ayant été actives hors du foyer, sont tout de même représentées d'abord en fonction des caractéristiques associées à leur genre féminin, qu'on présente comme naturelles et innées. De l'autre côté, les représentations de l'agentivité des figures masculines valorisent un idéal masculin actif et productif, ce qui a pour conséquence de baser les pivots de la narration sur leurs actions¹³.

L'insistance forte des manuels quant à la représentation « stéréotypée » des personnages ne me semble pas anodine. L'omniprésence des communautés religieuses dans l'édition des manuels scolaires au Québec, précisément ceux d'histoire, a vraisemblablement eut un impact sur les représentations des figures

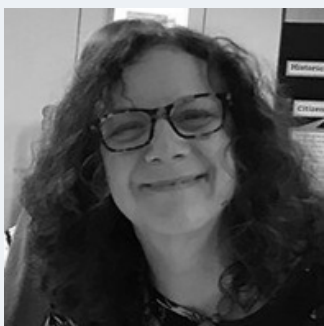
historiques féminines et masculines. Le primat d'une histoire religieuse a conduit à valoriser les femmes dans des rôles précis – notamment ceux de mère, d'épouse, de ménagère, d'éducatrice, de religieuse – en les ramenant à des caractéristiques typiquement féminines. Pour les figures masculines, on encourage un idéal viril au service de la colonisation et plus largement de la nation, et on critique le vice et l'immoralité des personnages n'y correspondant pas – les coureurs de bois.

On pourrait ajouter que le discours des manuels d'histoire nationale s'inscrit en parfaite continuité avec celui des élites culturelles et religieuses rattachées au nationalisme conservateur des années 1950 et 1960. Les auteurs, en préconisant une représentation mélancolique de la Nouvelle-France comme un éden, (re)produisent les éléments des discours qui, dans un contexte de crainte de la modernité, font la promotion de modèles identitaires genrés qui servent la cause de la survivance – la famille catholique devant demeurer le pilier de l'ordre social, moral et national. Non seulement la rhétorique de genre des manuels construit et reflète tout à la fois les discours dominants du Québec des décennies 1950 et 1960, mais elle rend compte de la disposition de l'enseignement de l'histoire à (re)transcrire des conventions genrées du *présent* à travers les récits sur le *passé*.

Références bibliographiques page 40

12 Ici, une nuance est à ajouter : j'ai constaté que quelques aspects des représentations des missionnaires sont similaires à celles des figures féminines. Chez Rutché et Forget (1954, 1956) notamment, on retrouve carrément des éléments typiques du discours sur les mères et sur les femmes attachées aux œuvres caritatives, éducationnelles et spirituelles : « La sublime persévérance, qui caractérise les pionniers de la Nouvelle-France, est pour une large part due à la sollicitude des missionnaires. Aussi bien que les Champlain, les Maisonneuve, les Giffard, ils sont les pères de la colonie. Grâce aux soins qu'ils ont pris de mêler leur enthousiasme et leur charité aux dures entreprises du début, ils ont créé entre le colon et le prêtre un courant de confiance profonde. [...] plus que personne, les missionnaires ont pétri l'âme de la Nouvelle-France. » (Rutché et Forget, 1954, 1956, p. 112). On constate cependant qu'encre une fois, ils n'apparaissent pas naturellement voués à ces tâches.

13 On peut le constater également à travers la forme même des textes : les passages mentionnant les femmes se retrouvant en *aparté* du texte, attestant du fait qu'elles sont exclues du récit principal et qu'elles n'influencent pas sa trame.



Rose Fine-Meyer

DR. ROSE FINE-MEYER

Senior Lecturer in the Masters of Teaching program at the Ontario Institute for Studies in Education (OISE), University of Toronto.

Her research explores relationships between provincially sanctioned history curricula, textbook narratives, pedagogical practices, and Canadian women's history. Recent publications include: "In the 'Spirit of Courage and Sacrifice': Shaping Collective Memories in School History Textbooks in Ontario, Canada (1921–2001)" in E.R.Vera and E. Fuchs (Eds.) *Textbooks and War: Historical and Multinational Perspectives* (Palgrave, 2018); "Women Rarely Worthy of Study: A History of Curriculum Reform in Ontario Education," *Historical Studies in Education* (Spring, 2018, with Kristina Llewelyn); "Gaining Nationhood: A Comparative

Analysis of Images Found in Ontario and Quebec History Textbooks, 1920 to 1948," *Historical Studies in Education* (Fall, 2017, with Catherine Duquette); "Feminist Reformers: Creating Pedagogical Change to Curriculum in Toronto Schools through Inclusive Content" in J. Wallace (Ed.), *Discourses of Teaching: Speaking up!* (McGill-Queen's Press, 2018). On a community level, she is President of The Ontario Heritage Fairs Association (OHFA) and an executive member of The Ontario Women's History Network (OWHN). She has developed and programmed a local women's history talk series, HerstoriesCafe, (herstoriescafe.wordpress.com) recognized in 2012 with a Heritage Toronto Community Award. She is the recipient of the Queen Elizabeth II Diamond Jubilee Medal (2012) and the Governor General's Award for Excellence in Teaching Canadian History (2007).

"Women's votes would speak for those who had given their lives:" Suffrage narratives in Ontario history textbooks 1920-1970

Rose Fine-Meyer

Abstract

The year 2018 marked the 100th anniversary of women -though not all women- obtaining the legal right to vote in the federal election in Canada, marking the end of more than fifty years of lobbying and activism for the cause. History curricula and textbooks celebrate women's suffrage as evidence of their increased political stature, power, and civic responsibilities. This approach may succeed at including women within familiar narratives of democratic progress through citizenship, but leaves little room to explore the more complex and nuanced details of women's specific historical experiences. The story of suffrage holds a unique place in both history curricula and textbooks as it focuses specifically on women, but beyond its very inclusion, the topic of suffrage plays a role in affirming state narratives of women as "good citizens". This paper explores how a selection of approved Ontario history textbooks portrayal of the topic of suffrage, for the first five decades after the passage of voting rights, from 1920 to the 1970, reflects a particular focus on citizenship and identity, and less on women's activism or leadership in Canada. I examine

Ontario approved textbooks for secondary school level students to argue that textbook narratives reduce the achievement of the vote for women to male-centred colonial notions of citizenship, in which women were state helpers. I suggest that this belies historical research into the organizational work women used to achieve political power, and the ways in which race and class affected the outcomes. This paper explores some ways to move forward to a deeper understanding of the ways women experienced the campaign and its aftermath.

Key words

Women's history, Suffrage history, Canadian history, Textbook history, History teaching

Introduction

The year 2016 marked the 100th anniversary when Canadian women- though not all women- were legally permitted to vote in a provincial election. The provinces introduced legislation

that altered the voting requirements in Manitoba, Saskatchewan, Alberta (1916), in British Columbia and Ontario (1917) and in Nova Scotia (1918), New Brunswick (1919), Prince Edward Island (1922), and Newfoundland and Labrador (1925). Women in Quebec obtained the vote in 1940 (Parliament of Canada, 2018). At the federal level, women's right to vote was achieved in three stages: The Military Voters Act (1917), The Wartime Elections Act (1917), and The Federal Women's Franchise Act (1918). The 1918 Act gave the vote to women who were "British subjects, 21 years of age, and otherwise meet the qualifications entitling a man to vote in a Dominion election" (In effect January 1, 1919, Parliament of Canada, retrieved fall, 2018). Restrictions, however, meant that not all women were eligible to vote. The Franchise was racially based in Canada until 1960, when "Status Indians" were given the right to vote and at various times, both provincially and federally, Chinese, Japanese, and South Asian women, along with members of some religious groups, were banned from voting (Elections Canada, 2007).

The history of the vote in Canada is therefore more complicated than it is presented in school textbooks because of the provincial and federal restrictions, and because it is tied to women's social reform movements, that predate the suffrage movements of the late nineteenth and early twentieth centuries (Sangster, 2018). Voting restrictions based on race are absent in most textbook narratives, as women, mainly of European origins, come to stand for all women. The inclusion of women's activism to advocate for their rights is equally absent, due to the focus on nation building. Yet, voting rights for Canadian women was the result of a long history of organizing over social, political, and economic issues (Brandt, 2011; MacDonald, 2012; Sangster, 2018). Canadian women lobbied for their rights; to their children, property, political office, and economic independence, as laws limited their access. Their substantive grassroots activism and the commitment of a wide range of women's organizations led to many reforms in Canada (Carter, 2016; Marsden, 2012; Silver-Dranoff, 2017; Strong-Boag, 2002) and warrant a deeper analysis in schools. Although the topic of suffrage is briefly noted in most Ontario history textbooks, the majority of books link suffrage to patriarchal and colonial narratives of citizenship that omit or limit any discussion about broader societal inequalities or women's stories of activism.

Canadian textbook themes focus predominantly on political, economic, and military narratives, placing women's historical experiences outside the norm. Lower and Chafe's (1948) history textbook represents what many note, "we stand together strong, rejoicing in our industrial strength," adding: "our sons are strong, they have fought in two great wars." (Lower & Chafe, p. xii) Penney Clark suggests this speaks to the question of historical significance. Traditional divisions of private and public spheres have been employed to justify the omission of women from textbook narratives, however she adds that "historians have illuminated the intricate overlaps and interconnections that exist

between these supposed binary opposites" (Clark, 2005, p. 244).

The right to vote seems to provide a platform for school textbooks to reinforce traditional citizenship messages, of male led nation-building, thus omitting women's voices. As Osborne (2011) notes, Canadian history was portrayed in textbooks "as the authoritative story of what happened in the past... in the belief that this would promote patriotism and national pride" (p. 57). Although the topic of suffrage provides an opportunity for textbooks to include diverse historical experiences of women, textbooks instead affirm the role of women as "good citizens" within traditional male constructs by focusing on the links between the vote and the First World War. The history textbook accounts construct women as gaining the right to vote as an extension of their role as a "citizen soldier" (Wood, 2010, p. 2). This paper explores a selection of approved Ontario history textbooks portrayal of the topic of suffrage, for the first four decades after the passage of voting rights, from 1920 to the 1970. I examine 14 Ontario Canadian history textbooks approved for secondary school level students. The history textbooks were listed in the Ontario Ministry of Education approved textbooks manual for schools in Ontario, named "Circular 14", with the majority updated with minor changes after the initial publication date.¹ Textbooks are costly, so they were used in schools for multiple decades. The central thesis of this paper is that textbooks reduce the achievement of the vote for women to a male-centred notion of citizenship, in which women were helpers for the war effort. I suggest that this belies research into the organizational webs women used to achieve political power, and the ways in which race affected the outcomes (MacDonald, 2012; Miller & Gidney, 2012; Sangster, 2018; Strong-Boag, 2002).

Common curriculum and approved textbook history.

The rich scholarship on history textbooks provides an overview of the influence of publishers, governments, and authors to craft a standard historical narrative for Canada's youth (Clark, 2008; Osborne, 2011). Textbook manuals, promoted in the School Act of 1846, by educator Egerton Ryerson, provided regulations for use of textbooks in schools and gave the Superintendent of Education the power to approve textbooks for Upper Canada public schools (Prentice, 1977; Stamp, 1982; Tomkins, 2008). Teachers were informed that only authorized textbooks could be used by pupils. Tomkins (2008) noted that the use of unauthorized textbooks meant that teachers could be suspended, and funds withheld to school boards. The Department of Education, formed in 1876, continued textbook regulations resulting in only small textbook narrative changes over time. Baldas and Kassam's (1996) study of early Ontario readers noted that "for almost a century the content of the [reader] books was not significantly altered" (p. 329). Clark adds that textbooks "enjoyed the status of de facto curriculum," (2006, p. 1065) thus the need for state approval encouraged textbook publishers to maintain the status

¹ Circular 14 was the Ontario Ministry of Education official list of approved textbooks for use in elementary and secondary schools in Ontario, 1889-2002. The Trillium List replaced circular 14 in 2002. See: www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/teachers0406.html

quo. This is confirmed in this study, as suffrage narratives change little throughout the decades.

In studies on the history of schooling, scholars acknowledge the role of state-funded schooling to prepare youth to take their place as informed and productive citizenry. School promoters in the 19th century embraced scientific progressivism and advocated for publicly funded schools aiming to address the needs of an emerging industrial society (Axelrod, 1999; Prentice, 2004; Tomkins, 2008). History classes employed provincial curriculum through the use of the same textbooks. Morton (2006) states, “public education was a 19th century invention, designed to create loyal, dutiful citizens and history was its sharpest blade” (p. 26). Osborne (2011) suggests that textbooks limit what they categorized as supplementary to the political narrative of nation building (Osborne, 2011). Axelrod (1999) stated that books used in schools also “reflected aspects of Canada’s social and cultural life. What children were expected to learn and how they were taught, signaled, in part, the dominant values of their communities” (p. 54). Schools had moral objectives, and textbooks were carefully vetted to ensure state standards. The textbooks therefore provided a consistent and state approved portrayal of historical themes with limited space for the topic of suffrage.

The textbooks analyzed for this paper were used in Canadian history classes in Ontario between 1922 and 1970 from grades nine to 11. Curriculum changes meant that Canadian history was taught in different grades. Textbook authors were either Canadian or British academic historians, such as George Wrong, Arthur Reginald Lower, George Brown and James Maurice Careless. Publishers were Gage, Longmans, Macmillan, Ryerson, Copp Clark, Dent, Nelson and Oxford. Exploring school history textbooks helps us broaden our understanding of the historical narratives within a particular time in which the textbooks were published. They also provide insight into the ways in which nation-states craft their historical narrative, and how history education reflects changing notions of how best to support notions of citizenship. Until the 1970s, male political, industrial and military narratives dominated the Ontario history curriculum. Textbooks focused on Canada’s British heritage and respect for constitutional law and moral citizenship. The provincial curriculum did not demand that women’s narratives be included and therefore publishers did not prioritize women’s experiences. The topic of suffrage therefore provides some insight into gender constructs, and how the inclusion of women is articulated within male-framed curricula.

Narratives that focus on gender roles

Feminist educators, such as Alison Prentice, Ruby Heap, and Elizabeth Smyth offered examinations of what they argued were the gendered politics of educational policy manifested through curricula, textbooks, and teacher resources (Heap, 2005; Prentice, 1992; Smyth, 2006). Suffrage is presented in Ontario textbooks as a legislative “reward” for good citizenship. The normalizing of the male experience and the “othering” of women deprived students of a viable historical female narrative or role model. This was

revealed in the studies by many feminist scholars (Lerner, 1986, 2009; O’Brien, 1991; Scott, 1988) who argued that gender inequities existed and were damaging to society. Othering women in school curricula, maintained the established power hierarchy.

Feminist scholars have questioned how relations of gender, class, race and ethnicity have shaped the process of creating national narratives (Morgan, 2002; Prentice, 1977; Strong-Boag, 1978). Hooks (2010) acknowledges the ways in which racism helps maintain a “system of domination that has been perpetuated and maintained by educators” (p. 31). This is clear in textbook narratives where the discourse on women’s suffrage has long hidden the racialized nature of the subject, suggesting the right to vote, as a reward for good citizenship, applied only to particular women (Ahmed, 2012; Bannerji, 2000; Greene, 2017; Strong-Boag, 2002). Within the rhetoric of nation building, women of colour and Indigenous women found their rights denied. Sangster (2017) notes, “when suffragists claimed new rights, they often failed to appreciate that their battle for inclusion was premised on the exclusions of other women” (p. 99). Sangster adds that “suffragists knew little of the significant labour and important political roles of Indigenous women in their own communities.” (p. 101) Concepts of nationhood were grounded on the established patriarchal, colonial legal system in Canada, where Indigenous women faced both racial and gender discrimination.

The omission of women as historical actors is evident throughout all history textbooks in Ontario before the 1970s, a topic of significant scholarship (Clark, 2005, Fine-Meyer, 2012; Light, Staton & Bourne, 1989; O’Brien, 1991). This is particularly evident in textbook discussions surrounding women and citizenship. As Sharon Cook (2008) noted, in her study on textbook portrayals of women and provincial health curricula in the pre-1960s where textbooks tied deviance of smoking, drinking with masculinity; thus women smokers or drinkers were absent from textbooks. Instead women took on the role as “gate-keepers to males’ tendency to over-indulge” (p. 774). Thus, messages of good citizenship tie physical hygiene to moral hygiene. In the suffrage narratives, messages of good citizenship are tied to patriotic and moral support for the First World War. The dominant focus on military narratives, meant women’s inclusion was in supportive roles, something women were rewarded for through the vote. Men won medals for their bravery, and women won the vote.

The 1970s brought a wide range of public criticism over inequities in school curricula and texts. Some historians of education noted that Canadian educational reformers demanded a more inclusive curriculum (Conrad, 2003; Osborne, 2011). New scholarship in the field provided evidence about women’s historical experiences that eventually influenced textbook publishers to take small steps towards including women.

Broader suffrage perspectives

A growing scholarship in the history of suffrage in Canada reflects the diverse narratives missing in the history textbooks. The scholarship reveals the ways in which the suffrage movement was linked to both regional and national issues of race, class, reli-

gion and political ideology. A new series edited by Strong-Boag (2017), *Women's Suffrage and the Struggle for Democracy* addresses the missing historical narratives. The first book of the series, by Joan Sangster, explores the obstacles that discriminatory attitudes played in preventing women from obtaining equal rights, and the second book, by Tarah Brookfield (2018) *Our Voices Must Be Heard: Women and the Vote in Ontario* focuses on Ontario and how women and their male allies, joined in the fight for women's right to vote. Others such as Kulba and Lamont explore regional publications, such as the *New Northwest of Oregon*, and the *Grain Growers' Guide of Western Canada*. The first women to gain the vote were settler women on the prairies, a fact often tied to the challenging conditions of "pioneering" that made western women strong. Kulba and Lamont (2006) argue that recent historical work has drawn a more complex picture, noting that in most cases suffrage victories were preceded by long and strenuous political campaigns, involved a number of women's organizations networking, and faced fierce opposition. They argue that the *Grain Growers Guide*, an "organ of a cooperative farmers' movement," sought "economic justice for farmers and saw power in collective organizing." (p. 276) was an "extension of an organized cooperative movement, mutually complementary movements in pursuit of an overall social reform movement in Canada" (p. 276). Carter (2016) notes the state focus to homesteading was to "consolidate the empire, plant British culture and civilization" (p. 377). Sanger (2017) argues that "leading advocates" (p. 99) for women's rights to homesteads, however, did not take Indigenous women rights into account. She adds that white women settlers' land ownership was "premised on the dispossession of Indigenous people" (p.100).

Kinahan (2008) on the other hand examines woman suffrage expressed at the annual meetings of the National Council of Women of Canada and argues that women active in the National Council articulated a vision of "transcendent citizenship," (p.5) exercised through "personal influence and moral suasion" (p.5) and influenced by a nation-building project. Women's public activism, tied to women's moral and social reform work, focused on women's "virtue" and citizenship as an extension of their role within the home and community (Kinahan, 2008). However middle class white women were not alone in the fight for the franchise. Sangster (2018) notes that although there were collaborations between women, there were "ideologically, social, and cultural differences" (p.7) that affected the suffrage movement. She adds, "racialized women were often completely ignored" (p. 7).

The divisions between women's organizations are part of the historical narrative, yet ignored in history textbooks, which favour the status quo. Further, anti-suffrage narratives are also missing from the school textbooks. As Risk (2012) explored in her study of the anti-suffrage movements in New Brunswick and Maine, "the economic, social, and political elite gave voice to anti-suffragism" (p. 385). The turn of the century economically saw the working world undergoing rapid changes, which chal-

lenged accepted hierarchies with workers joining unions to argue for better wages, shorter hours, and safer work environments. Women were part of these unions, and gained a voice as labour activists. Their voices were public, strong, and articulate; yet also missing from school texts.

Stories of suff age in history textbooks

All history textbooks in Ontario link the story of suffrage to the First World War. The first textbook published in Ontario after the war, Wrong's (1921), *Ontario Public School History of Canada* omits women but celebrates "men and empire" (p. vi). Suffrage narratives first appear in Grant's (1922) textbook, *Ontario High School History of Canada*. In this textbook, women's suffrage is tied to women's work during the war— "war service was made the basis of war-franchise" (Grant, 1922, p. 386) placing suffrage within a discussion of The Wartime Elections Act. Grant (1922) adds, " ... the vote was given to the mothers, sisters and wives of all who had enlisted." (p. 386). Wrong's (1927) textbook contains a subcategory entitled "women in the war" that acknowledges the war work of women, adding that, "the war brought finally to women the right to vote, for which extremists had long carried on a violent and sometimes lawless agitation. It was the noble war effort of women which led to success" (p. 606). Women are marginalized by briefly noting their contributions, but within the context of their commitment to the state, and the ways in which their contributions to the war effort led to their right to vote.

Wallace's (1928) *The First Book of Canadian History* explores the post-war period and includes the peace conference and the League of Nations. Some recognition is given to post-war "labour unrest" (p. 219) and a fuller discussion explores farming, mining, manufacturing and technology. Wallace (1928) makes indirect reference to women when he states, "hardly less glorious than the exploits of Canada's sons on the battlefields of France and Flanders were the efforts made by those who stayed at home" (p. 212). Later in the text, he also recognizes women's "self-sacrificing toil" (p. 219) of the land. Wallace's (1930) textbook, *A History of the Canadian People*, again acknowledges the important role the "home front" played in the war effort; "in the manufacturing of munitions and in the growing of food-stuffs" (p. 324). He argues that when the war ended, and Canada was invited to attend the peace talks, "Canada obtained, with her sister Dominions, the recognition of her national status" (p. 329). This textbook includes a subtitle "the position of women" (p. 353) where it acknowledges that "women have acquired in all provinces, save Quebec, the right to vote; and they even became eligible for election to parliament and for appointment to cabinet office and to the Senate," (p. 353) making indirect reference to The Persons Case.² The Wallace textbook (1930) also includes an exploration of the importance of elections, including a section about standing for office and voting—as part of "the duty of Canadians to Canada" (p. 386). A discussion about women, however, is not placed in this section,

2 The Persons Case (October 18, 1929) officially *Edwards v. A.G. of Canada*, was a constitutional ruling that established the right of women to be appointed to the Senate. See: www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/persons-case and www.famou5.ca/the-persons-case/

but rather in a later chapter that explores changes in Canada since confederation. In this section, (Wallace, 1930) notes that “women have won the right of admission to the universities and to such professions as law and medicine” (p. 353). Placed within narratives of “progress,” this omits the struggles and discrimination women faced for decades as laws restricted their rights. The use of the word “won” within this context suggests women had earned these rights through their good behaviour. Wallace (1930) explores the effects of the war, railroads, immigrants and finances, adding,

Before the war female suffrage was unknown, either in the federal or provincial spheres—with the exception that in certain municipalities women owning property had a vote—-but the war record of the women of Canada was of such a character that it was felt wrong to withhold from them a voice in the affairs of the country (311-312).

Wallace (1930) includes the dates when women “were given” the vote. This statement negates the decades of activism and social reforms initiated by Canadian women and reduce the historical reference to the war period. Wallace’s (1930) argument that “it was felt wrong” (p. 311) to deny women the right to vote, also suggests that at a certain point, it was an embarrassment for the government. These immediate post-war textbooks reflect a clear decision to omit the broader stories of women’s activism; decades of lobbying, organizing and labour and instead tie the historical narrative to good citizenship during the war—the vote as a reward for women’s patriotism. It fits neatly into national war narratives of sacrifice.

By the 1940s, history textbooks had expanded their historical narratives. *Building the Canadian Nation* by George Brown, notes in a chapter about “Canadian democracy in action,” that “only in this century did women get the vote in Canada, Britain, and the United States” (Brown, 1942, p. 501). After a long discussion of the damage of conscription in spitting the country, Brown notes a series of changes as a result of the war (p. 412-414). The section entitled, “The Homefront” includes an examination of the post-war increased production of manufacturing and food production, Daylight savings time, increases in taxation. As an afterthought, the text in Brown, (1942) adds, “change of other kinds were also hastened, among them women’s suffrage” (p. 413). Recognizing women’s war effort, Brown (1942) adds,

The splendid war record of women, thousands whom took the places of men in business and industry, swept aside much opposition, and by 1917 every province from Ontario west had taken some action in the direction of giving women the vote. The War-time Elections Act also provided for partial women’s suffrage throughout the Dominion (p. 415).

Further in the Brown textbook, there is a discussion about the election “machinery” and it is here that the author breaks down those women who could or could not vote (p. 530). This is the first recognition in a textbook of the struggles many Canadians faced as a result of discriminatory policies based on race and

ethnicity. Suffrage, therefore, is placed within the context of the many changes that took place as a product of the war. The war is situated as the impetus for change. Canadians acted in a way that included prideful, positive steps in becoming an independent nation, or as Brown (1942) suggests, “advances on the road to nationhood” (p. 531) of which women’s right to vote was one of many parts; thus denying a proper historical study of women’s activism to obtain the franchise.

Lower and Chafe’s (1948) textbook, *Canada-A Nation: And How it Came to Be* was first printed in 1948, with revisions in 1958, making links between conscription and suffrage. Lower and Chaff (1948) examines “the conscription issues that divided the country” (p 426) noting that Borden had to “find a solution” (p. 426) to the lack of support for conscription, especially from French Canadians. Lower and Chaff (1948) adds, “for this problem, Sir Robert Borden and his government had to find a solution” (p.426) adding that,

—to pass and enforce such a momentous decision, it was imperative that he [Borden] should secure the support of the parliamentary opposition—in calling an election Borden first passed two acts: extending the right to vote for mothers, wives and sisters of those who had enlisted, and taking it away from citizens who were recent immigrants (426).

Lower and Chafe celebrate the win of the union government and the success of this plan. However, by placing women within the state challenge to secure legislative passage of a controversial act, the textbook authors are suggesting that Borden expected women to support the government’s plan. Lower and Chafe argue that women helped provide a solution for Borden and his government, and therefore won the right to vote. Marsden (2012) in her study of Canadian women’s activism for legal equality asks “would the federal women’s suffrage bills have passed without the pressures on the government of Robert Borden to achieve conscription? Probably, but it would undoubtedly have taken longer” (p. 71). This may be, but the liberal government, and multiple organizations were in support of the franchise and women in other part of the commonwealth, such as New Zealand, had already obtained the right to vote.

Ontario history textbooks published in the 1950s focus on Canada’s global relationships. The global shift resulted in a reduced focus on the First World War and on women and the vote. *Canada and the World* (1954) and *The Modern Age* (1955) do not include women. However, Brown’s (1953) textbook, *Canada and the Commonwealth*, briefly notes that, “the war affected the life of everyone,” adding that “each person had something to do.” (p. 283) It adds: “it was the first war in which women had been enlisted in the armed services, in such organizations as the Women’s Auxiliary Army Corps”. (Brown 1953, p. 284) thus making a small step to recognize women’s military participation. By the 1960s we find more space for suffrage. Social movement activism in the 1960s helped draw attention to demands for greater equity, and feminist scholars and women’s organizations pressed governments to make change.

Hodgetts (1960), *Decisive Decades* textbook recognized that the Wartime Elections Act “gave the vote to women but not all women-, only female relatives of soldiers- women who more likely would support the government and conscription” (p. 214). But Hodgetts (1960) also links being “given the vote” to war work by specifically adding, “it was a reward for working in the fields and factories” (p. 214). War work did raise the status of women in Canada, but after the war their jobs were lost to returning soldiers; the women’s military service units were disbanded, and women faced the same patriarchy within the state that existed before the war (p. 214). Hodgetts (1960) explores the damage caused but conscription, but ends the chapter recognizing the bravery and success of the Canadian military and the ways in which the war helped Canada take steps towards independence. There is a small attempt to introduce diversity to the discussion, but nothing to recognize the ways in which women were mobilizing-- or how ideas about women’s rights were spreading (p. 221-225).

Later in the text Hodgetts (1960) explores the 1917 election and the appeals for conscription by the Borden government, acknowledging the “high-powered speakers who had convinced themselves that the allies would lose the war if Canada did not have conscription.” (p 216-217) Hodgetts (1960) adds, “gruesome atrocity stories were used to play upon the emotions of the women voters--stories which sent some meetings into a pitch of hysteria and must have left deep scars of hatred into the minds of those sensitive listeners” (p. 216). The comments suggest women’s fragility at hearing war stories, yet they were so directly engaged; as nurses, VADs, officers in the military and as health providers.³ Hodgetts (1960) explores the damage caused but conscription, a divided nation, but ends the chapter recognizing the bravery and success of the Canadian military, and the ways in which the war helped Canada take steps towards independence. The narratives suggest a nation that suffered collectively, but which pulled together for a better future. These limited nation building narratives changed slightly in the 1970s, with the inclusion of social history and a broadening of perspectives.

The Moir and Farr (1969) book, *The Canadian Experience*, contains a subsection “Women’s Suffrage” (p. 372-374). This two-page discussion is the largest textbook recognition of women up until this point and reflects the changing attitudes of the time. It begins by noting, “one further development that arose from wartime conditions--women’s suffrage—was important for its long-term influence rather than for the controversy aroused by its introduction during the war” (p. 372). Moir and Farr (1969) further recognizes the women’s movement as part of a larger “equal rights for women” (p.372) and the vote “merely the first objective” (p. 372). At the same time, it also notes the ways in which Canadian women “never engaged in Militant actions,” (p 372) as was the case “with their counterparts elsewhere” (p. 372). Although this section of Moir and Farr (1969) clearly broadens the narratives, it continues to support the notions of good citizenship as present-

ed in earlier texts, adding that “it took a war to achieve the final political equality of the sexes,” (p. 373) as “war work by women, especially in the factories, earned them the franchise” (p. 373).

Remembering the war

What is also evident from an examination of the textbooks published in this period is a link between suffrage, wartime work and support for government action. Women are praised for fulfilling their roles as good citizens as notions of empire, state obligations, and societal morals were central to most Canadian textbook authors and publishers. The war required forms of memory and that included women’s role in nation building. Wood (2010) uses the term “citizen soldier” (p. 2) to describe how post-confederation leaders envisioned the role of citizens to defend Canada. Maintaining citizen soldiers ensured all citizens play a role in the defence of the nation, hence support for the boys scouts, physical training in schools, and civic education (Wood, 2010). The textbooks demonstrate this by articulating gender roles. For women; as nurses, as mothers to young soldiers, as farmers to feed the nation, as workers in factories to arm the nation, and eventually as voters, to ensure the continuation of the nation.

Morgan (2017) and Vance (1997) have explored the post-war forms of remembering in Canada, focused on public narratives that recognized the men who sacrificed for the war effort; their “vigour, courage, moral standing and youthfulness” (Morgan, 2017, 166). Due to the enormous cost of the war, the government understood that the war had to be remembered within explicit results (Vance, 1997) The same focus of positive remembering takes place in history textbooks, recounting the soldier’s commitment and sacrifice on the battlefield, and recounting women’s sacrifice on the home front. But, as Morgan argues, although commemorative plaques and monuments to sacrificing soldiers appeared in communities across Canada, limited public recognition was given to women’s wartime service. The same can be said for school history textbooks. The suffrage narratives in the history textbooks in Ontario are included in order to maintain established gender inequalities. The implications are that students of history were left disadvantaged.

Conclusion

Placing women citizens as agents in the nation building project and tied to women’s work in support of the First World War are central to the story of suffrage in Ontario textbooks. These two themes have implications for the study of gender and narrative. They suggest that gender divisions provide opportunities for school textbooks to craft different historical spaces for women and men, within a common nation building narrative. McArthur’s (1927) *History of Canada for High Schools*, recognized women’s fundraising for the war effort as “philanthropic and patriotic task,”

3 VADs 2,000 Canadian women volunteered during the First World War as part of the reserve of trained men and women who supported military medical services. Organized by the Canadian Red Cross and St. John Ambulance, Voluntary Aid Detachments (VAD) worked as nurses’ aides, ambulance drivers, and clerical staff t hospitals in Canada and overseas. see: www.canada.ca/en/parks-canada/news/2017/03/voluntary_aid_detachments.html

adding that “much splendid effort was directed towards the relief of suffering due to the war by the Patriotic Funds” (p. 464). But MacArthur’s added reference to women and “victory gardening,” rather than organizing and activism, demonstrated his support for what Mosby (2015) argued was endorsed by the government as “a patriotic form of wholesome leisure” (p.104). Duncan McArthur later became Ontario’s Deputy Minister of Education (1934) and promoted history as “a record of citizenship,” arguing that history must “demonstrate the fundamental nature of man as a social being” (Tomkins, 2008, p. 207).

Desmond Morton quotes Arthur Meighen who exclaimed that “women’s votes would speak for those who had given their lives.” So not speaking for themselves, women used their newly granted right to vote to allow those men a voice who could not vote. Morton (1981) agrees, noting that the enfranchisement of women was given to those “most likely to support any means of bringing help to their men” (p. 73). Thus the narrative that support for conscription, the government, their men, and their nation, allowed women to maintain a separate sphere. This gender division is the focus and celebration in the textbooks. History textbooks linked suffrage to citizenship and suggest a definition of women as bearers of nationalism-contributing to the national story- who were granted the vote in order to better serve the nation. This is not a story about women’s rights, or about powerful women in and of itself, this is a form of domestic nationalism (Shauna Wilton’s term)-- domestic service for the nation-about the women the nation can trust to support the will of the government.

In framing women as good citizens during and after the war, the suffrage narratives within textbooks loses an opportunity to allow a more complex story to emerge that focuses on women’s historical experiences; exploring the ways in which women, despite their lack of franchise, were able to mobilize to make change. What are missing in history textbooks from this period are women’s agency and the acknowledgement of the reform movements as national and international in nature. As members of the Commonwealth, Canadian reformers were knowledgeable about reforms in New Zealand and Australia, that legislated for the vote in 1893 and 1894, respectively, and suffrage movements in the United States and in Britain, through newspapers and public talks. Canadian women were also part of The Women’s International League for Peace and Freedom (WILPF) their peace activism established, and their work with The Red Cross, and others, including as members of religious sects, allowed women to network. Canadian women travelled as a result of this work; significant trans-national activism that linked them to women’s groups in different countries.

History textbooks tell the story of nations and yet women are isolated from the main historical study. Sangster (2006) argues that for Canadian feminists,

“The ‘nation’ has not only been problematic because it is equated with a masculine story of political evolution, marginalizing aspects of women’s and gender history deemed less central to this ‘public’ realm, but also because the notion of a homogeneous nation has been so conten-

tious for regional, minority, linguistic, and colonized groups” (p. 255).

A full integration of women into history studies means a major overall to the curriculum. Traditional treatment of women’s historical experiences within formal history curriculum reveals the challenges in making change to create gender equity. Textbooks written in the decades following the First World War were foundational for placing women into the story of Canada’s history and although women’s narratives would expand, suffrage will remain tied to the war and a reward for women’s support in the nation-building project. The scope of the suffrage movement and women’s activism in Canada is worth a more dedicated examination in schools.

Bibliographical References page 40



Anne-Marie Dionne

ANNE-MARIE DIONNE

Professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa

Anne-Marie Dionne est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa où elle offre des cours de didactique du français et des cours portant sur les littératures

multiples. Ses recherches portent principalement sur l'usage des textes informatifs comme soutien à l'enseignement du français dans les classes de l'élémentaire. Elle mène également des recherches sur les représentations sociales qui se trouvent dans la littérature de jeunesse, notamment les représentations de la masculinité et de la féminité.

Récit ou roman de la Seconde Guerre mondiale en littérature de jeunesse : regard sur les représentations de la masculinité

Anne-Marie Dionne

Résumé

Ce texte fait état d'une recherche exploratoire portant sur les représentations de la masculinité dans quatre œuvres littéraires pour la jeunesse ayant comme sujet la Seconde Guerre mondiale. Deux d'entre elles relatent les épreuves vécues par deux garçons juifs, alors que les deux autres tracent le parcours de deux garçons membres des Jeunesses hitlériennes. Une analyse de contenu de ces œuvres nous a permis d'organiser nos observations par rapport aux manifestations de la masculinité de ces quatre protagonistes selon divers thèmes : les relations familiales, les interactions mères-fils, les interactions père-fils et l'expression des sentiments. Les exemples que nous avons relevés indiquent que de part et d'autre, la masculinité hégémonique s'illustre à des degrés variables dans les relations interpersonnelles et l'expression des sentiments de chaque protagoniste, ce qui tend à refléter une idéologie relative aux genres qui correspond à une époque révolue. Néanmoins, il nous apparaît que l'expression de la masculinité soit davantage diversifiée dans les œuvres où la Seconde Guerre mondiale est présentée selon la perspective des deux garçons juifs. Ainsi, nos observations corroborent les avancées de Connell (2000) pour qui l'expression de la masculinité serait tributaire des contextes historiques et culturels.

Mots-clés

Masculinités, Seconde Guerre mondiale, Littérature de jeunesse

Introduction

Les œuvres littéraires inspirées de réalités sociohistoriques occupent une place de choix dans l'édition contemporaine des livres pour la jeunesse. En outre, des genres littéraires qui s'y prêtent bien tels les récits autobiographiques et les romans inspirés de faits réels du passé connaissent un véritable succès auprès des jeunes dans le cadre de la lecture privée (Le Manchec, 2006). Parmi les faits sociohistoriques qui sont souvent sollicités dans de telles œuvres se trouve la Seconde Guerre mondiale. Comme Grobon (2018), on y voit peut-être des signes que cette période sombre de l'Histoire du XX^e siècle est encore palpable dans l'esprit collectif et que le devoir de mémoire envers ses nombreuses victimes peut se faire par l'entremise de la littérature de jeunesse.

Au-delà des bouleversements politiques et des atrocités qu'elles provoquent, les guerres amènent aussi des changements en ce qui a trait aux dynamiques sociales qui s'installent. C'est le cas notamment des rapports entre le masculin et le féminin. Comme le souligne Capdevila (2002), la guerre est un moment de perturbation susceptible d'ébranler les repères établis en ce qui concerne les identités de genre. À titre d'exemple, Thébaud (1986) met en évidence que la présence des femmes dans l'espace public s'est renforcée lors de la Première et de la Seconde Guerre mondiale, entraînant du même coup des mutations dans la façon de concevoir la féminité. Mais qu'en est-il des identités masculines ? Bien que les identités de genres durant les guerres aient été étudiées du côté féminin, il semble que l'on se soit peu intéressé à

la masculinité (Capdevila, 2002).

Le but de cet article est de rendre compte d'une étude exploratoire portant sur les représentations de la masculinité dans quelques œuvres littéraires destinées à la jeunesse. Les quatre œuvres que nous avons sélectionnées ont comme toile de fond la Seconde Guerre mondiale. Toutefois, elles se distinguent en ce qui a trait aux perspectives qu'elles présentent : deux d'entre elles relatent les terribles événements ayant conduit deux jeunes garçons vers les camps de la mort ; les deux autres retracent les tribulations de deux autres garçons ayant fait partie des Jeunesses hitlériennes. Compte tenu de la période historique en question et de ces deux perspectives qui s'opposent, nous cherchons à savoir comment se révèlent, à travers les œuvres que nous avons ciblées, les identités masculines des jeunes protagonistes. Nos questions se formulent comme suit : en quoi les masculinités des principaux protagonistes sont-elles comparables aux conceptions actuelles de ce phénomène ? Et aussi, comment leurs masculinités se comparent-elles selon qu'elles sont exprimées du côté des opprimés ou du côté des oppresseurs ?

En première partie de cet article, nous apportons des précisions conceptuelles pour circonscrire les genres littéraires des quatre œuvres qui sont à l'étude. Par la suite, nous faisons état des éléments théoriques les plus récents concernant la construction sociale des masculinités. Nous soulignons aussi l'influence du contexte sociohistorique dans l'élaboration de ce phénomène en décrivant brièvement certaines valeurs masculines de la première partie du 20^e siècle, époque où se situe l'action dans les quatre livres analysés. Après quoi, nous développons une discussion empirique en fonction des thèmes ayant émergé lors de notre analyse, ce qui donne l'occasion d'apporter des éléments de réponse aux questions évoquées précédemment.

1. « Raconter » la guerre : récits et romans relatant des faits réels en littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse contemporaine est une littérature qui est intentionnellement destinée aux enfants ou aux adolescents, de la naissance jusqu'à l'âge approximatif de 18 ans (Bouneau, 2014 ; Turgeon, 2013). Comme sa particularité réside dans son souci d'adaptation à un public spécifique, elle se démarque aussi selon les groupes d'âge, bien que cette division soit quelque peu arbitraire. À titre d'exemple, Communication-Jeunesse (<http://www.communication-jeunesse.qc.ca>), un organisme culturel d'envergure nationale faisant la promotion de la littérature de jeunesse canadienne-française regroupe les livres sélectionnés dans son palmarès selon quatre catégories d'âges : 0 à 4 ans, 5 à 8 ans, 9 à 11 ans et 12 à 17 ans. Aussi, comme l'indique Turgeon (2013), les thèmes, le vocabulaire, la longueur des phrases, le nombre de pages et les valeurs véhiculées sont des contraintes qui s'imposent dans la production des œuvres destinées aux jeunes, selon leur niveau de développement.

Par ailleurs, tout comme la littérature pour adulte, la litté-

rature de jeunesse se décline en plusieurs genres littéraires qui selon Gaudreault (2008) comprend des textes littéraires tels que le roman, le conte, la nouvelle, la fable et le poème, mais aussi des textes courants pouvant inclure la recette, l'article, le journal intime, la lettre, la biographie et l'autobiographie. Étant donné que les œuvres dont il est question dans la présente recherche peuvent être considérées soit comme récit autobiographique, roman historique ou récit inspiré de faits réels, nous nous attardons à définir plus en détail ces genres littéraires. Mais avant d'entreprendre cette description, rappelons les propos de Connan-Pintado et Plissoneau (2013) qui précisent que de telles catégorisations doivent avant tout servir à « ordonner un corpus disparate tout en attirant l'attention sur les œuvres les plus composites » (p. 40), ce qui souligne l'hybridité que l'on peut retrouver entre divers genres littéraires.

Nous considérons que deux des quatre œuvres que nous avons retenues sont des récits autobiographiques¹. Cette appellation nous semble la plus juste. En effet, contrairement au roman autobiographique et à l'autofiction, lesquels sont écrits dans le sens de la fiction (Dobrovsky, 1991), le récit autobiographique permet à l'auteur de respecter le « pacte autobiographique » (Lejeune, 1975, cité par Gaudreault, 2008, p. 59) qui est en quelque sorte un contrat de vérité par lequel il s'engage implicitement à dire la vérité au lecteur. Ainsi, dans le récit autobiographique, l'expérience est écrite par un auteur qui est aussi le narrateur. Il relate des faits réels qu'il a lui-même vécus. Par ailleurs, il arrive que l'on retrouve dans ces livres des éléments paratextuels qui établissent explicitement ce contrat de vérité. Par exemple, en préambule du livre *J'avais deux camarades*, l'auteur Hans Peter Richter, indique : « Je ne fais que rapporter comment j'ai vu et vécu à cette époque. J'y étais, et pas simplement comme témoin oculaire : j'ai cru, et je ne croirai plus jamais. Hans Peter Richter. » (n.p.) Quant à l'auteur Alain Stanké, il émet l'avertissement qui suit au début de son livre *Des barbelés dans ma mémoire* :

Les personnages et les événements rapportés ici n'ont rien de fictif. Toute ressemblance de noms, de lieux et de faits est conforme à la vérité et voulue par l'auteur. Entre l'état et le devenir existe un temps indéfinissable pendant lequel la mémoire s'alourdit d'effroyables souvenirs. Il suffira peut-être d'en raconter une partie pour que, vidée de ses obsessions, la mémoire se libère. A.S. (n.p.)

Notre corpus comprend aussi un roman historique inspiré d'une autobiographie². Il s'agit du livre *Simon, l'enfant du 20^e convoi* écrit par Pirart et Gronowsky. D'ailleurs, le sous-titre *Roman basé sur l'histoire réelle de Simon Gronowski sur une idée de Marie-France Botte*, lequel apparaît à la page de garde, reflète bien cette notion. Ce livre correspond à la définition que nous offrent Connan-Pintado et Plissoneau (2013) pour qui le roman historique présente une fictionnalisation de l'Histoire. Ces auteures ajoutent que le roman historique manifeste une double recombinaison du passé, soit une première recombinaison par l'historiogra-

1 Richter, H. P. (2014). *J'avais deux camarades*. Paris : Le livre de poche Jeunesse. Stanké, A. (2009), *Des barbelés dans ma mémoire*, Marieville : Les Éditeurs Réunis.

2 Pirart, F. et Gronowski, S. (2008). *Simon, l'enfant du 20^e convoi*, Toulouse : Éditions Milan.

phie et une deuxième recomposition par l'auteur du roman, lequel intègre à la fiction des épisodes marquants et avérés de l'Histoire. Un élément notable du livre *Simon l'enfant du 20^e convoi* est le fait que Simon Gronowski, dont l'enfance est relatée dans cette œuvre, ait lui-même apporté une contribution à ce roman historique qui se veut une adaptation pour la jeunesse de son autobiographie. Il apporte son concours en signant la postface du livre, ce qui du même coup, favorise l'authenticité du roman que nous offre l'auteur Françoise Pirart.

Enfin, un autre élément de notre corpus dont le titre est *La Croix de fer de Wilhelm Gudener* doit être considéré comme étant un récit inspiré de faits réels³. Ce récit est le premier d'une série de trois qui se retrouvent dans un livre intitulé *C'était la guerre. Trois récits inspirés de faits réels* de l'auteur Arthur Ténor. En fait, n'est-ce pas de ce titre qui annonce clairement la présentation de « récits », il nous semble que celui dont il est question correspond aussi bien à une fiction documentaire, car il se situe entre la réalité et l'imaginaire. On constate aussi que mis à part le fait que ce récit soit relativement court (il compte 36 pages), il partage certaines caractéristiques avec le roman historique : il décrit des personnages ayant réellement existé ; il est ancré dans des faits historiques avérés. Mais contrairement au roman historique présenté précédemment, le personnage authentique dont il est question n'entretient aucun rapport avec l'auteur. En fait, une note qui précède le récit permet de nuancer le contrat que l'auteur établit avec le lecteur. On peut lire, en guise de présentation du récit :

Wilhelm Gudener, le héros de ce récit, a réellement existé. Il n'avait pas douze ans quand le III^e Reich s'est effondré. Pourtant, il a été l'une des recrues combattantes engagées dans la défense de la 'forteresse de Berlin' en avril 1945. J'ai découvert ce garçon dans des images d'actualité de la Propaganda-Staffel, l'office nazi de propagande et de contrôle de la presse. On y voit un Adolf Hitler épuisé recevant, dans les jardins dévastés de la chancellerie assiégée, des membres des Jeunesses hitlériennes, dont certains devaient être décorés de la Croix de fer. Wilhelm était l'un d'eux. Qui était-il ? Qu'est-il devenu ? Et quel regard porterait-il aujourd'hui sur... sa Croix de fer ? (p. 8)

Comme le souligne Philippe (2014), bien que le récit soit un langage de vérité et que le roman se cantonne plutôt dans la fiction, il n'en demeure pas moins qu'il peut y avoir une grande hétérogénéité entre le récit et le roman : les deux ont pour fonction de « raconter ». En effet, on constate que les quatre œuvres que nous avons retenues sont marquées par une certaine hybridité en ce qui a trait aux genres littéraires. Cependant, ce qui importe pour nous est le fait qu'elles partagent une même fonction qui est de raconter un contenu relatant des perspectives de la Seconde Guerre mondiale. Par le fait même, elles peuvent aussi être porteuses des croyances, des convictions et des normes d'une autre époque, par exemple en ce qui a trait à la construction sociale de la masculinité.

2. Construction sociale de la masculinité

Lorsque l'identité sexuée est considérée dans une perspective de construction sociale, on met l'accent sur la notion du genre, laquelle se distingue clairement de la notion du sexe biologique. Oakley (1972) établit la distinction suivante entre le sexe social et le sexe physiologique : « Sexe est un mot qui fait référence aux différences biologiques entre mâles et femelles [...] Genre est un terme qui renvoie à la culture : il concerne la classification sociale en masculin et féminin » (Traduction libre, p. 16). S'exprimant dans des termes analogues, Boisclair (2006) ajoute que si le sexe et le genre ont déjà été considérés comme étant deux dimensions indissociables l'une de l'autre (la masculinité étant associée aux hommes et la féminité étant associée aux femmes), les études ancrées dans les théories du genre ont permis de les détacher, permettant ainsi de mieux percevoir le caractère construit de l'identité sexuée.

L'étude de la masculinité est un sujet relativement nouveau qui s'inscrit dans les *men's studies*, un champ de recherche qui découle des mouvements féministes des années 1970. Les chercheurs s'intéressant à la masculinité considèrent des questions d'ordre social telles que les rôles de genres, les relations entre le masculin et le féminin, le patriarcat et la formation de l'identité masculine (Phillips, 2009). En ce qui a trait à la formation de l'identité masculine, Connell (1995 ; 2000) démontre que la masculinité est le produit d'un apprentissage social et qu'il est maintenant convenu de parler des masculinités au pluriel. Pour Connell (2000), les masculinités se redéfinissent sans cesse, selon les contextes historiques et culturels. Or, quelle que soit l'époque, une certaine forme de masculinité aurait tendance à s'imposer de façon plus manifeste que les autres. Il s'agit de la masculinité hégémonique.

En introduisant le concept de la masculinité hégémonique, Connell (1995 ; 2000) souligne le caractère uniforme, fixe, restrictif et traditionnel de la masculinité qui habite l'imaginaire collectif de la société. Souvent considérée comme une norme sociale, la masculinité hégémonique domine les autres types de masculinité (les masculinités subordonnées) ainsi que le genre féminin. La masculinité hégémonique présente des traits qui se rapprochent des stéréotypes du « vrai » homme et qui servent d'assise au patriarcat. Selon Guionnet (2012), dans la société occidentale actuelle, les traits récurrents de ce modèle normatif seraient : « [...] le souci de se distinguer nettement par rapport au féminin (ne pas pleurer, ne pas être faible, émotif, sensible, douillet, etc.), la recherche de la réussite, de la performance (être fort, courageux, combatif, agressif, ambitieux, pour obtenir des formes de reconnaissance notamment dans le domaine professionnel, sexuel et sportif), l'affirmation de soi, la capacité à imposer son autorité, etc. » (p. 14). Connell (2000) précise que la masculinité hégémonique est un idéal culturel qui reste assez éloigné de la majorité des hommes. D'ailleurs, les modèles qui représentent cet idéal sont souvent des personnages fantasmatiques, fabriqués par les médias et incarnés par des acteurs de cinéma, lesquels sont appelés à varier selon les lieux et les époques. Il n'en demeure pas moins que l'influence de ces parangons de la masculinité se trans-

3 Ténor, A. (2010). *C'était la guerre : trois récits inspirés de faits réels*. Paris : Éditions Oskar.

pose dans l'idéologie populaire en ayant, par le fait même, une ascendance sur la construction de l'identité sexuée des enfants et des adolescents. Par ailleurs, comme il est admis que le modèle de la masculinité hégémonique peut varier selon les sociétés, les époques et les origines culturelles (Demetriou, 2001), on peut se demander comment ce modèle normatif de la masculinité peut se définir lorsque le contexte sociohistorique qui nous intéresse est la société occidentale à l'époque de la Seconde Guerre mondiale.

2.1 La masculinité à l'ère de la Seconde Guerre mondiale

En admettant que le genre masculin ne puisse se définir sans égards aux références sociales, culturelles, spatiales ou générationnelles, Capdevila (2002) pose la prémisse qu'en temps de guerre, les discours de la mobilisation patriotique et l'affectation des individus à de nouveaux rôles contribuent à mettre en valeur un modèle simplifié de la masculinité. La Seconde Guerre mondiale n'y échappe pas. Le modèle de masculinité valorisé à cette époque, celui du combattant, conduisait les hommes à se conformer à une condition masculine dans laquelle se retrouvait un idéal viril glorifiant le dévouement, la résolution et la solidarité du soldat-citoyen (Roynette, 2002).

Ces stéréotypes de la masculinité se transposaient dans les institutions d'enseignement de l'époque. Roynette (2002) rapporte que dans les milieux populaires, à la période de l'entre-deux-guerres, l'école primaire persistait à accentuer la séparation des sexes en instituant pour les garçons un parcours masculin visant l'apprentissage d'un métier ouvrant la voie au monde du travail, un élément déterminant pour la construction de l'identité masculine. Quant aux établissements de formation fréquentés par les adolescents des milieux bourgeois, ils offraient un parcours reposant sur une discipline de fer, des horaires écrasants, des exercices physiques rigoureux, l'apprentissage de la contention et l'intériorisation du sens du devoir. Tout cela dans le but de former les jeunes gens à l'exercice des responsabilités, à l'habitude de la compétition et à l'intériorisation des exigences menant à la réussite sociale qui caractérisaient alors l'idéal masculin bourgeois.

Comme à toutes les époques, l'apprentissage des rôles masculins investissait également l'espace familial. En outre, dans les milieux ruraux, dès le plus jeune âge, ces rôles étaient clairement définis. Les jeunes garçons étaient encouragés à s'investir dans des activités physiques variées telles que la pêche et la chasse récréative et des jeux qui dans l'ensemble, les menaient, dès le plus jeune âge, à confronter le danger et à développer leur force physique, tout en les habituant à l'autonomie et à la débrouillardise

(Roynette, 2002).

On constate que les valeurs masculines de l'entre-deux-guerres ne sont pas incompatibles avec le concept de masculinité hégémonique (Connell, 2000; Guionnet, 2012), bien au contraire. Les pratiques sociales et les rapports sociaux entre les genres ont certes évolué, mais il n'en demeure pas moins que certaines normes se rapportant à la masculinité semblent bien ancrées dans les sociétés occidentales, quelle que soit l'époque. Ainsi se pose l'hypothèse selon laquelle, dans les œuvres littéraires ayant comme thème la Seconde Guerre mondiale, les jeunes protagonistes masculins exhibent des caractéristiques se rapprochant de ce qu'il convient maintenant de considérer comme étant une masculinité hégémonique. Mais, quelles sont au juste les représentations de la masculinité qui s'offrent aux jeunes lecteurs à travers les œuvres portant sur ce sujet ?

La littérature de jeunesse ayant des visées sociohistoriques nous apparaît comme une fenêtre ouverte sur le passé par laquelle le jeune lecteur devient témoin non seulement de faits historiques avérés, mais aussi des rapports sociaux qui mettent en évidence les idéologies relatives aux genres à une époque révolue. D'emblée, on pourrait penser que ces idéologies, marquées par des valeurs traditionnelles et par des rôles sexués définis par la société dans la première partie du 20^e siècle, laissent peu de place à la pluralité des modèles masculins. Ainsi, dans les œuvres littéraires dont la toile de fond est la Seconde Guerre mondiale, on pourrait s'attendre à retrouver des protagonistes masculins qui, par leurs actions, leurs valeurs ou leur mentalité, adhèrent au modèle hégémonique de la masculinité servant d'assise au patriarcat. Cependant, pour vérifier cette hypothèse, il s'avère nécessaire de porter un regard critique sur ces œuvres en prenant en compte la dimension pluraliste de la masculinité (Connell, 2000), c'est-à-dire ses multiples représentations.

3. Les modèles masculins dans les quatre œuvres ciblées

Pour réaliser cette étude exploratoire, notre choix s'est porté sur quatre titres⁴⁵⁶⁷ publiés entre 2008 et entre 2014. Trois de ces titres ont été publiés en Europe, alors que le quatrième a été publié au Canada, bien que son auteur soit d'origine européenne. Cet échantillon de convenance a été constitué en partie à partir des œuvres de littérature de jeunesse qui étaient disponibles au Centre de ressources de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. En consultant le catalogue, il a été possible de répertorier 25 titres ayant pour sujet « guerre mondiale 1939-1945 ». Bien qu'il aurait été intéressant d'inclure tous ces titres dans notre

4 Stanké, A. (2009). *Des barbelés dans ma mémoire*, Marieville : Les Éditeurs Réunis. Le site Livres ouverts [www.livresouverts.qc.ca/index.php] indique que ce livre est destiné aux jeunes du secondaire.

5 Pirart, F. et Gronowski, S. (2008). *Simon, l'enfant du 20^e convoi*, Toulouse : Éditions Milan. Le site Ricochet-Jeunesse [www.ricochet-jeunes.org/livres] indique que ce livre est destiné aux jeunes à partir de 10 ans.

6 Ténor, A. (2010). *C'était la guerre : trois récits inspirés de faits réels*. Paris : Éditions Oskar. Le site Livres ouverts [www.livresouverts.qc.ca/index.php] indique que ce livre est destiné aux jeunes du secondaire.

7 Richter, H. P. (2014). *J'avais deux camarades*. Paris : Le livre de poche Jeunesse. Le site Ricochet-Jeunesse [www.ricochet-jeunes.org/livres] indique que ce livre est destiné aux jeunes à partir de 11 ans.

étude, par souci d'uniformité, nous avons écarté les albums, les bandes dessinées, la poésie et les livres purement documentaires afin de nous concentrer sur les romans et les récits de vie basés sur des faits authentiques. Comme nous souhaitons nous concentrer sur l'étude de la masculinité des principaux protagonistes, nous avons également écarté les œuvres dont l'action est portée principalement par des personnages féminins. Par cet exercice, il a été possible d'identifier trois titres. Nous avons alors pris la décision d'ajouter à notre échantillon un titre provenant de notre collection personnelle, car il nous a semblé pertinent d'établir un équilibre entre le nombre de livres présentant chaque perspective, soit celle des opprimés et celle des oppresseurs (bien qu'à notre avis, tous les jeunes dont il est question dans ces livres aient été des victimes durant la Seconde Guerre mondiale).

En nous inspirant des procédures de l'analyse de contenu proposées par Fortin et Gagnon (2016), nous nous sommes immergée dans les documents en lisant à plusieurs reprises les livres sélectionnés. Une première lecture nous a permis de nous faire une idée générale de chacun des personnages, tout en dégagant des thèmes qui nous semblaient significatifs et porteurs de sens concernant les représentations de la masculinité. Les lectures subséquentes (au moins quatre relectures pour chaque livre) ont donné lieu à la prise en note de nombreux exemples nous permettant de situer chacun des principaux protagonistes vis-à-vis des thèmes retenus, soit : les relations familiales, les interactions mère-fils, les interactions père-fils et l'expression des sentiments. L'analyse des œuvres en fonction de ces quatre thèmes a permis de relever des récurrences nous permettant de mettre en évidence des représentations de la masculinité telle qu'elle s'illustre à travers les sept cent soixante-dix pages qui ont été analysées. À l'aide d'exemples, ces représentations sont décrites dans la partie suivante, selon les quatre thèmes que nous avons ciblés. Pour chaque thème, nous présentons d'abord nos observations tirées des deux œuvres que nous considérons comme étant celles qui relatent les périples des opprimés, lesquelles décrivent des épreuves inqualifiables vécues par des enfants juifs et leur famille, pourchassés par l'ennemi lors de la Seconde Guerre mondiale. Il s'agit du récit autobiographique *Des barbelés dans ma mémoire* de l'auteur Alain Stanké, né en Lituanie et du roman historique de Françoise Pirart, *Simon, l'enfant du 20^e convoi*, qui présente une adaptation de la biographie de Simon Gronowski, d'origine belge. Par la suite, nous présentons nos observations tirées des deux autres œuvres, soit celles où l'on retrouve de jeunes garçons allemands non-juifs ayant fait partie des Jeunesses hitlériennes. Nous considérons que ces œuvres présentent la perspective des oppresseurs, car cette organisation était associée au Parti nazi. L'une de ces œuvres, *J'avais deux camarades*, relate dans un récit autobiographique les tribulations du jeune Hans Peter Richter et l'autre, *La Croix de fer de Wilhelm Gudener*, de l'auteur Arthur Ténor, est un récit inspiré de faits réels et documentés qui raconte le parcours de Wilhelm Gudener, un jeune garçon ayant véritablement existé.

3.1 Les relations familiales

La famille est un milieu où les relations des jeunes protagonistes

donnent à voir l'expression de leur masculinité puisque de façon générale, ils sont amenés à interagir avec des personnages féminins et des personnages masculins. Dans les quatre livres analysés, les parents des jeunes garçons apparaissent comme étant des mères et des pères dévoués, entretenant des relations filiales traditionnellement imparties aux femmes et aux hommes.

Cette répartition traditionnelle des rôles s'illustre dans les propos de Simon, un jeune garçon juif, qui constate que le fait de ne plus pouvoir écouter la radio influence les activités quotidiennes de la famille : « Ma sœur se consacra davantage au piano, moi à mes jeux d'enfant et à mon chien Bobby, Maman aux tâches ménagères et à la couture, Papa à la lecture des journaux » (*Simon, l'enfant du 20^e convoi*, p. 47). Dans la famille de Hans qui est un jeune garçon allemand, père et mère semblent également se mouler aux stéréotypes de l'époque, du moins en ce qui concerne les tâches culinaires : « Tu as merveilleusement réussi ces côtelettes, dit mon père en s'adossant au dossier de sa chaise. Ma mère eut un sourire de remerciement. Puis elle se leva, empila les assiettes et les porta à la cuisine » (*J'avais deux camarades*, p. 143).

Les deux garçons juifs qui sont de principaux protagonistes ont des interactions avec des membres de la famille qui sont de sexe féminin. Par exemple, on peut observer les liens qui unissent Alain et sa tante Liudunia, à qui il voue une grande admiration et en qui il voit une femme instruite, prévoyante, courageuse et organisée. Il dit : « Elle est de toutes les épreuves cette femme. Si quelqu'un est malade chez nous, c'est elle qu'on appelle. C'est la tante-dépanneuse, la tante premiers-soins » (p. 46). Quant au jeune Simon, on a l'occasion de voir qu'il maintient une relation harmonieuse avec sa sœur qui est de sept ans son aînée. Sa sœur Ita est celle qui prend toujours sa défense. Elle est sa confidente et elle ne lui cache pas la vérité en ce qui concerne les tristes événements dont sont victimes les familles juives, comme la leur. Son admiration pour sa sœur se manifeste ainsi : « Ita jouait du piano à merveille et adorait la littérature. Elle m'apprenait beaucoup de choses inconnues et mystérieuses » (*Simon, l'enfant du 20^e convoi*, p. 20).

En ce qui concerne Wilhelm et Hans, les deux garçons membres des Jeunesses hitlériennes, on ne note aucun autre élément que ceux qui sont mentionnés précédemment en ce qui concerne les relations familiales. Aucune interaction avec des membres de la famille élargie n'est révélée.

3.2 Les interactions mère-fils

Nos protagonistes se répartissent en deux camps lorsque l'on observe les relations qu'ils entretiennent avec leur mère. On note que Simon et Alain, les deux jeunes garçons juifs, voient dans leur mère respective un havre vers lequel se réfugier. Se retrouvant elles-mêmes en danger et dans des situations vulnérables, ces mères réussissent malgré tout à rassurer, consoler et protéger leur fils, comme le soulignent les propos d'Alain : « Rassurante, elle m'entoure les épaules de son bras et me berce. Mais je perçois à travers le tissu sa chair qui tremble. Je ne me sens pas plus brave du fait que je ne sois pas le seul à avoir peur, mais j'ai soudainement moins de peine » (*Des barbelés dans ma mémoire*, p. 123).

En ce qui concerne la mère de Hans, on relève des gestes maternels de cette femme envers son fils qui fait partie des Jeunesses hitlériennes : elle borde son enfant, elle s'assure qu'il est bien habillé et bien nourri. Elle s'inquiète pour lui. Toutefois, les paroles de son fils donnent à croire qu'elle ne parvient pas à le reconforter lors de situations angoissantes : « Ma mère se recroquevilla sur elle-même. [...] Elle m'a bordé et a quitté la pièce sans bruit. Mais je n'ai pas pu dormir jusqu'au retour de mon père » (*J'avais deux camarades*, p. 13). Pour Wilhelm, on constate que les rapports entre lui et sa mère sont ambivalents. Bien qu'il soit lui aussi un fier membre des Jeunesses hitlériennes, ce jeune garçon de douze ans n'hésite pas à se blottir entre les bras maternels pour pleurer. Toutefois, il considère que la faiblesse de sa mère est contagieuse et que cela ne rend pas honneur à l'Allemagne : « Elle a la larme facile, et pareille faiblesse n'est pas digne du grand peuple auquel ils appartiennent parvient à penser Wilhelm malgré son émotion » (*C'était la guerre*, p. 23). Aussi, juge-t-il sa mère avec dureté :

Wilhelm sent un flot de colère tourbillonner en lui. Cette femme est la plus jolie et la plus gentille des mamans, c'est vrai. C'est la sienne et il a une chance inouïe, mais elle ne comprend rien, rien à rien ! Car elle aussi est contaminée par le défaitisme. Or un héros des Jeunesses hitlériennes ne peut ni ne doit céder au défaitisme ! Il recule. L'affolement se lit sur son visage poupin. (p. 24)

Par leurs interactions avec leurs mères, mais aussi avec d'autres figures féminines, Alain et Simon démontrent des traits qui s'éloignent de la masculinité hégémonique. En effet, qu'il s'agisse de leur mère, leur tante ou leur sœur, ces deux garçons éprouvent de l'amour et de l'admiration envers les personnages féminins de leur entourage ; non pas un sentiment de supériorité à leur égard (Connell, 1995 ; 2000). En contrepartie, les interactions de Hans et de Wilhelm avec leurs mères dénotent qu'ils éprouvent peu de confiance envers ces femmes qui, selon leurs principes, se montrent faibles. La masculinité hégémonique est encore plus évidente chez Wilhelm qui va même jusqu'à dénigrer sa mère en jugeant qu'elle a une attitude défaitiste, alors même que les Russes sont en train de détruire la ville de Berlin.

3.3 Les interactions père-fil

Les rapports que les jeunes protagonistes entretiennent avec leurs pères relèvent aussi des distinctions importantes. Dans le cas de Simon et d'Alain, lesquels sont deux enfants juifs, il est possible de relever maints exemples qui dénotent que les relations filiales donnent à voir des représentations de la masculinité qui s'éloignent du modèle hégémonique. Par exemple, Alain relate avec émotion le réconfort ressenti lorsqu'il retrouve son père après avoir vécu des événements effrayants : « Je saute de l'auto pour courir vers lui. Je sens son regard couler dans mes veines comme un sang nouveau. Il dit : "Ne parle pas, je sais tout". » (*Des barbelés dans ma mémoire*, p. 26). Ce père, qui se montre tendre envers son fils et sensible à ses sentiments, tente aussi de lui inculquer des valeurs pacifistes et de le rassurer malgré le contexte dans

lequel ils vivent : « Mon brave père a horreur de parler de la guerre, des armes, de la mort. – Parlons d'autre chose, de quelque chose qui soit gai, enchaîne-t-il d'une voix qu'il croit joyeuse, mais qui sonne faux » (p. 61). Quant au père de Simon, il manifeste son affection pour son fils en le serrant souvent très fort dans ses bras et en le protégeant, mais surtout en lui écrivant régulièrement lorsqu'ils doivent vivre cachés chacun de leur côté afin d'échapper aux nazis. Ses sentiments envers son fils s'expriment avec force dans ses lettres, mais aussi dans son journal rédigé en yiddish dans lequel il écrit : « Mon fils me manque. C'est un manque qui prend tout mon être et se répand dans mon corps entier. Seul celui ayant vécu cette douleur dans sa propre chair peut comprendre ce que signifie arracher un enfant des bras de ses parents » (*Simon, l'enfant du 20^e convoi*, p. 165).

En ce qui concerne les relations filiales entre Hans et son père, on voit qu'elles donnent lieu à l'extériorisation d'éléments qui se rapprochent plutôt d'une masculinité hégémonique. Le père exprime sa fierté du fait que son fils soit enfin membre des Jeunesses hitlériennes, car leur statut social s'en trouve rehaussé. Il l'encourage d'ailleurs à prendre modèle sur ses deux amis qui excellent dans les sports et qui se démarquent par leurs nombreux exploits. Cependant, il exprime ouvertement sa déception envers son fils qui, contrairement à ses acolytes, ne parvient pas à devenir chef de section dans la Jeunesse hitlérienne : « On ne peut pas dire que tu fasses des prouesses ! me lança mon père d'un air déçu en me faisant face. Depuis combien de temps fais-tu partie du *Jungvolk* puis de la *Hitlerjugend* ? Et qu'es-tu devenu ? » (*J'avais deux camarades*, p. 274). Enfin, en ce qui concerne le père de Wilhelm, lequel fait aussi partie des Jeunesses hitlériennes, le seul élément qui le concerne nous informe subrepticement qu'il a été tué en Afrique du Nord quelques années auparavant. Nous ne sommes donc pas en mesure de relever des éléments concernant ses interactions avec son fils.

Les exemples que nous venons de relever témoignent du fait que dans les romans analysés, les représentations de la masculinité sont diversifiées si l'on considère l'époque où elles ont lieu et la perspective qui est présentée. D'une part, les relations mises en évidence dans les familles juives de Simon et Alain donnent lieu à l'expression de masculinités diversifiées, tant chez les pères que chez les fils. Mais, les relations mises en évidence dans les interactions de Hans et de son père, partisans du régime nazi, donnent lieu à des comportements qui soutiennent le déploiement d'une masculinité hégémonique, surtout en ce qui concerne le père. Le prochain thème que nous abordons permet lui aussi d'apporter des nuances concernant d'autres façons par lesquelles ces jeunes garçons affirment leurs masculinités.

3.4 L'expression des sentiments

Simon et Alain dévoilent des sentiments analogues dans les textes qui relatent, de part et d'autre, leur voyage interminable menant vers un camp de concentration. Les deux garçons extériorisent certains sentiments qui se démarquent d'une masculinité hégémonique. Le contexte fait en sorte qu'ils ont (trop souvent) l'occasion d'exprimer leur peur, leur tristesse ou leur vulnérabilité. Par exemple, Alain exprime ainsi de tels sentiments : « Le goût

âtre de ma peur revient. Elle me martèle les tempes. Ma langue colle au palais. À ma peur se mêle un sentiment d'impuissance si grande que j'en ressens comme un vertige » (*Des barbelés dans ma mémoire*, p. 193). Quant à Simon, on voit que son traumatisme persistera bien au-delà du moment de la libération : « Le 3 septembre 1944, Bruxelles fut libérée. [...] On ne se débarrasse pas si facilement de ses peurs quand elles ne vous ont plus quitté depuis si longtemps » (*Simon, l'enfant du 20^e convoi*, p. 171). Par ailleurs, malgré le contexte de la guerre, les deux garçons expriment occasionnellement des sentiments d'espoir d'une façon qui fait ressortir leur sensibilité envers leur entourage. Par exemple, Alain s'exprime ainsi pour décrire ses sentiments vers la fin de la guerre : « Compte tenu des circonstances, nous sommes presque heureux. Notre petite famille n'a pas été séparée et chacun semble en train de se replumer » (p. 221). Simon aussi reprend espoir à la fin de la guerre : « [...] je regardais les visages souriants et exaltés, j'étais – je crois – heureux, s'il n'y avait eu l'absence de ma mère et d'Ita. Mais elles reviendraient bientôt, je devais y croire » (p. 172). Malheureusement, les espoirs de Simon seront vains.

Toutefois, on relève aussi que Simon et Alain expriment certains sentiments pouvant être associés à la masculinité hégémonique, laquelle correspond à plusieurs égards au modèle masculin valorisé à l'époque de la Seconde Guerre mondiale. Pour les deux garçons, de tels sentiments s'expriment lorsqu'ils s'efforcent de ne pas montrer leurs larmes ou leurs faiblesses devant leurs proches, mais surtout devant l'ennemi. Par exemple, malgré la peur indescriptible éprouvée lors de l'arrestation de sa famille par les soldats SS, Alain s'impose de ne pas montrer sa vulnérabilité : « Je serre les dents pour ne pas m'évanouir. Il [le soldat], ne doit pas s'apercevoir de ma peur. Et je ne lui ferai pas le plaisir de pleurer devant lui » (*Des barbelés dans ma mémoire*, p. 149). Le même sentiment est aussi manifesté par Simon lorsqu'il vivra une situation semblable. De plus, pour Simon, l'expression de sentiments qui correspondent à une masculinité hégémonique se révèle aussi lorsqu'il exprime son admiration pour *Yordi*, son héros de bandes dessinées préférées : « Doté d'une force incroyable et d'une volonté de fer, Yordi prenait les risques les plus fous pour braver les incendies, arrêter les méchants, voler dans les airs à la vitesse de l'éclair [...] J'aurais voulu être lui ! » (*Simon, l'enfant du 20^e convoi*, p. 31).

Lorsqu'on se penche sur les sentiments exprimés par Hans qui fait partie des Jeunesses hitlériennes, la situation est nuancée. D'une part, les sentiments qu'il exprime s'apparentent à une masculinité hégémonique. Par exemple, il exprime souvent sa fierté de faire partie des Jeunesses hitlériennes, lieu d'apprentissage pour le maniement des armes et la stratégie militaire. Aussi, voue-t-il une admiration sans bornes à son ami Heinz qui est maintenant un soldat : « Heinz trônait au milieu de nous, dans son uniforme gris. [...] Il portait le ruban blanc, noir et rouge de la Croix de fer [...] Nous étions donc tous réunis autour de lui béats d'admiration devant les insignes de son grade, sa blessure au bras, ses décorations. » (*J'avais deux camarades*, p. 235-236). D'autre part, on pourrait aussi relever plusieurs extraits qui démontrent que Hans est un garçon sensible, qu'il n'approuve pas la violence gratuite et qu'il ressent de l'empathie pour des juifs qui se font agresser par certains membres des Jeunesses hitlériennes.

De plus, en quelques occasions, on voit qu'il ne cherche pas à cacher ses peurs ou ses angoisses lors des bombardements : « Je me suis recroquevillé contre le mur en sentant la peur s'insinuer en moi. Ce fut d'abord comme un frémissement. [...] Je me suis mis à trembler » (p. 260).

En ce qui concerne Wilhelm, lui aussi membre des Jeunesses hitlériennes, le portrait est beaucoup plus clair : une masculinité hégémonique transparait sans ambages à travers l'expression de ses sentiments. En fait, Wilhelm nous apparaît comme un esprit tourmenté. Endoctriné par le régime nazi, c'est sans hésitation qu'il se porte volontaire, au péril de sa vie, pour devenir enfant-soldat lors de la chute de Berlin, alors qu'il vient tout juste d'avoir douze ans. Il extériorise une masculinité hégémonique par l'expression de ses sentiments à maintes reprises, du début à la fin du récit. Par exemple, lors de sa première mission au cours de laquelle il est chargé de transporter trois *Panzerfaust* à la ligne d'attaque : « Il s'élance, sans réfléchir, sans peur et en chantant dans sa tête l'hymne du parti nazi » (*C'était la guerre*, p. 13). Malgré son apparence très jeune, il pense que « son esprit a la maturité d'un jeune homme de vingt... disons dix-huit ans. Et puis, peu importe s'il n'est qu'un enfant-soldat ! L'essentiel est de ne douter de rien » (p. 11). D'ailleurs, en remplissant sa mission, il éprouve une véritable exaltation : « [Il] se redresse fièrement, gonflant crânement le buste comme on le lui a appris aux Jeunesses hitlériennes » (p. 17). En fait, il se sent bien dans son rôle de héros de guerre (p.32) et devant les scènes d'horreur dont il est témoin, il se répète en serrant les poings : « Il faut savoir être dur pour être fort » (p.36). Est-ce la folie dans laquelle il sombre ou bien l'insouciance de son jeune âge qui fait en sorte qu'il part à la rencontre de l'ennemi, décider à en tuer le plus possible ? « La mort ne lui fait plus peur. Il est un héros, un chevalier du Reich, décoré de la Croix de fer par le *Führer* lui-même ! » (p.37).

À la suite de l'examen des sentiments exprimés par les quatre protagonistes, on constate que Simon, Alain et Hans expriment, chacun à leur façon, des sentiments qui s'éloignent de la masculinité hégémonique. En effet, on note plusieurs situations au cours desquelles ces jeunes garçons expriment sans contrainte leurs émotions, leur sensibilité ou leurs faiblesses. Ils ne craignent pas de montrer leur vulnérabilité, ce qui ne les empêche pas, à d'autres occasions, d'afficher des sentiments qui tendent vers le modèle de masculinité hégémonique qui prévalait à l'époque de la Seconde Guerre mondiale. Bref, il est possible d'observer que ces trois personnages expriment des masculinités diversifiées ce qui, à notre avis, correspond aux masculinités au pluriel dont parle Connell (1995; 2000).

Quant à Wilhelm, en n'extériorisant que des sentiments pouvant être associés à une masculinité hégémonique, il projette une image peu nuancée de la masculinité, laquelle correspond à la masculinité hégémonique telle que décrite par Connell (1995; 2000) et Guionnet (2012). Il faut toutefois se rappeler que bien qu'il s'agisse d'un personnage ayant vraiment existé à l'époque de la Seconde Guerre mondiale, le récit dont il est le protagoniste est relaté par un auteur qui ne l'a pas connu personnellement. En contrepartie, les livres dans lesquels interviennent tour à tour Alain, Hans et Simon sont des œuvres autobiographiques faisant

intervenir des témoins authentiques de cette sombre période de l'Histoire. Est-ce là un élément à prendre en compte dans la façon dont sont exprimées les masculinités des personnages dans les romans historiques pour la jeunesse ?

4. Conclusion

Groce et Groce (2005) soutiennent que dans la littérature de jeunesse qui ouvre la porte sur le passé, l'authenticité est une qualité qui est tout aussi importante que la valeur littéraire de l'œuvre. En effet, en étant exposés aux romans ou aux récits historiques, les jeunes lecteurs ont non seulement l'occasion de connaître et de mieux comprendre leur héritage culturel, mais ils ont aussi l'occasion d'être sensibilisés aux croyances, aux valeurs et aux modes de vie d'une autre époque. C'est le cas notamment des rapports sociaux entre les genres que l'on peut déceler en lisant des œuvres littéraires qui racontent des événements ayant eu lieu pendant la Seconde Guerre mondiale. Selon nous, les œuvres dont les auteurs ont eux-mêmes été témoins ou acteurs des événements ont une valeur inestimable, car avec le passage du temps, ces témoignages se feront forcément de plus en plus rares.

Si certains traits se rapportant à la masculinité hégémonique se retrouvent chez les jeunes protagonistes dans les quatre œuvres que nous avons analysés, il faut admettre que ces attributs sont contrebalancés par des caractéristiques qui font en sorte que certains d'entre eux se distancient tout de même du modèle idéalisé à l'époque de la Seconde Guerre mondiale. De façon générale, les valeurs masculines qui définissent ces jeunes garçons laissent plutôt découvrir des personnages qui, tout en exhibant des valeurs considérées comme étant traditionnellement masculines, sont également capables de se montrer sensibles, émotifs et attentionnés. Toutefois, nous soutenons que la perspective selon laquelle le phénomène historique est abordé pourrait avoir de l'influence sur les caractéristiques masculines qui sont mises en valeur par les auteurs. Une étude approfondie sur le sujet serait nécessaire pour tirer des conclusions plus solides. Néanmoins, nous pensons, comme Chabrol Gagne (2011) que si le rôle de la littérature de jeunesse est de faire réfléchir les jeunes au sujet de la condition humaine, il est impératif d'offrir aux lecteurs des œuvres littéraires qui respectent des critères d'authenticité. Les auteurs ont certes une grande responsabilité à cet égard. Cependant, cette responsabilité est partagée avec les passeurs culturels (par exemple, les enseignants, les bibliothécaires) et les parents qui ont le devoir d'amener les jeunes lecteurs à porter un regard critique leur permettant de mettre en perspective les représentations qui s'illustrent à travers leurs lectures, que ce soit des questions relatives à la représentation des genres ou à toute autre question de société.

Références bibliographiques page 42



Julie Vaudrin-Charette

JULIE VAUDRIN-CHARETTE

Conseillère pédagogique au Cégep de l'Outaouais.

L'auteure est candidate au doctorat en éducation à l'université d'Ottawa et conseillère pédagogique au Cégep de l'Outaouais.

Sa recherche porte sur le développement des compétences enseignantes par leur familiarisation avec la langue anishinaabemowen. Julie est mère de quatre jeunes enfants.

#Moiaussi? Récits genrés et relations de recherche dans un contexte de réconciliation

Julie Vaudrin-Charette

Résumé

Cet article explore le thème de la réconciliation en tant qu'un récit genré. J'y juxtapose des voix féministes autochtones et non-autochtones en vue d'explorer les rapports de pouvoir et de séduction à l'œuvre dans un contexte de réconciliation. En tant que chercheuse émergente, ce #Moiaussi vise à mettre en perspective les vulnérabilités systémiques au cœur des processus de décolonisation de la recherche.

Dans mon analyse, j'établis des parallèles entre les rapports de genre et les responsabilités individuelles et collectives dans un contexte de réconciliation.

Mots-clés

Décolonisation, réconciliation, féministe, savoirs autochtones

Me situer.

Pour Spivak (1999), le non-questionnement de la position du narrateur est prélude au maintien hégémonique des savoirs. Considérant ma posture, d'apprentie-chercheuse, de descendance européenne-américaine, je me dois d'assumer à la fois les violences coloniales de cette position et ses ambivalences (Bhabha, 2012; Chung, 2013) et de révéler en quoi ces dernières influencent ma conceptualisation de la responsabilité. Simpson et Manitowabi (2012) nous rappellent qu'en « nous insérant nous-même dans ces récits, nous assumons nos responsabilités, lesquelles ne nous sont pas imposées par un collectif, mais envisagées à travers nos propres dons, nos capacités, et nos alliances » [traduction libre] (p. 280).

Je suis une femme, blanche, mère, francophone, plurilingue, empathique, activiste, apprenante, féministe. J'évolue au sein de « tours d'ivoires académiques » (Brant, Cheechoo, Mcguire-Adams, Vaudrin-Charette, & Ng-A-Fook, 2017), à la fois comme étudiante au doctorat et conseillère pédagogique, des deux côtés de la rivière des Outaouais, sur le territoire traditionnel non-cédé anishinaabeg (Omaamiiwininii). Ainsi, permet de rendre plus explicite nos rapports aux savoirs, de nous y engager de façon à honorer et renouveler nos relations (Wilson, 2007; Haig-Brown, 2008). Dans cet article, je choisis une voix narrative bilingue¹, en vue d'explorer ce que ces libres passages entre les langues évoquent comme potentiel éventuel de résurgence/résistance. *What if this article was co-written in Anishinaabemowin, French, and English?*

Méthodologie : situer mes responsabilités.

Sylvestre, Castleden, Martin, et McNally (2018) soulignent en quoi une conceptualisation dynamique de la responsabilité permet de mettre en exergue les dimensions collectives et individuelles des complexités structurelles injustes. Notamment, ces auteurs s'interrogent sur les « subjectivités coloniales à l'œuvre, au sein des institutions, et leur influence dans la (ré)inscription de la dominance coloniale dans les relations de recherche » [traduction libre] (p. 757). Considérant les éléments décrits ci-dessus, je reviens sur quelques moments de mon processus de recherche doctorale en vue de rendre explicites les éléments liés aux dynamiques de genre dans mon propre discours sur la réconciliation. En vue de rendre compte de ces réflexions, j'utilise des poèmes

1 Comme nous le verrons plus loin, je reconnais toutefois les limites coloniales d'une conception du bilinguisme français-anglais (Ball et McGivior, 2013).

auto-fictifs (Clark, 2016; Gorski, Salcedo, et Landsman, 2016; Jardine, 2017; Leggo, 2018; Maracle, 2013; Wiebe, 2017). Ces réflexions s'insèrent dans une dynamique par laquelle un regard auto-ethnographique permet de situer un parcours vers la décolonisation (McNeil & Pete, 2014), à en comprendre les limites et contraintes, tout en les actionnant de façon responsable (Gehl, 2015). Ma conceptualisation de mes responsabilités est également enrichie par le concept de littératie de l'équité (P. Gorski, 2014) qui vise à reconnaître, réagir, et de contribuer à abolir les conditions d'iniquités éducationnelles. Ce regard sur l'équité est ainsi revu sous l'angle des co-responsabilités dans le contexte académique de la réconciliation.

Séduction, impulsivité néocoloniale et réconciliation

Pour Sylvestre et coll. (2018) les actions impulsives axées vers les interventions font obstacle à la mise en place de la coresponsabilité en recherche :

Risk and enigma work against the neo-colonial impulse to intervene and repair through the unilateral ascription of responsibility (and by corollary, action) which assumes the transparency and legibility of the "other" (p. 757).

Un premier poème auto-fictif me permet d'entrevoir, ce qui, en moi, refuse de s'ancrer. J'envisage les ruptures, ce qui de l'autre, en moi, persiste, dans ses absences, à envisager la rencontre comme dialogue extérieur, à fixer l'autre. Qu'est-ce qui m'empêche d'accueillir? En l'interrogeant dans mes propres contre-narrations, j'envisage ce que cette réactivité implique : fuite, angoisse, survie?

Mésange.
Grappille.
Vive. Vivante.
Sur-vis.

Responsive.

Response-ability.
Responsable?
Vacille.

Vulner-ability

Le creux de la main ouvert
Ne suffit pas
Il faut arrêter la mouvance
Attendre
Ce moment furtif
Déjà disparu
De la rencontre

Still.

De ta vivacité
Je renais à l'immobilité
Traces intergénérationnelles
Estampillées

Until.

Échos furtifs
De l'espace privilégié
Attenti-vity

Contact.

Care.

Dans ces réverbérations du passé
Dans leurs silences
Un désir de fixer l'attention
Déconstruit
Dans les récurrentes blessures
L'intimité des contacts
Varioliques viols.

En tant que non-autochtone dans cet espace genré de la réconciliation, suis-je ici uniquement pour prendre ma part et fuir? Suis-je ici tout simplement pour m'assurer de mon avenir? Tuck et Gaztambide-Fernandez (2009) énoncent clairement les risques politiques liés à l'angoisse de survie coloniale (*Settler Futurity*) lorsqu'elles affirment : « the future of the settler is ensured through the absorption of those aspects of Indigenous knowledge that ensure survival, only to justify erasure and subsequent replacement ». (p. 80). Sans arrêter la mouvance, comment, effectivement, aller vers l'autre sans le fixer?

#Moiaussi et les violences coloniales

Qu'en est-il des violences réelles, et symboliques, vécues par des femmes autochtones — étudiantes, chercheurs, professeures – au sein des espaces académiques et familiaux?

At this table of reconciliation
Shifting textures of responsibilities
The ones I should let go of
Transforming privilege
Refusing the complicity
Of silence
To violence.

Refuser, par exemple, d'être silencieusement complice de l'expérience intime de Beverley Jacob (2017) :

I have been working in the field of anti-violence for the past 20 years since recovering and healing from experiences of violence in my own personal life. I write this with lessons I have learned in dealing with every possible type of violence, including the most extreme violence, murder. My family is still recovering from the murder of my cousin Tashina General, who was 21 years old and pregnant when she went missing in January 2008 and was found murdered that April. The trauma experienced as a result of her murder still resonates in me, in my family and in my community. I write this for my late cousin, Tashina, and her spirit son, who was already named Tucker. (p. 47)

Comment, ici, rendre justice sans trahir? Comment rendre compte de l'ampleur des violences systémiques envers les femmes autochtones sans créer de distance identitaire? Ne serait-il pas temps également de raconter des récits de résilience, de force et de courage (Mcguire-Adams, 2018)? Lindberg (2004) met ici en perspective les solidarités de genre :

When a feminist includes me in her understanding of sisterhood, she asserts that her gynocracy has primacy over my history, culture, race, language, and traditions. That line between gender and race is not very clear to me, but when I stand on it I can see the non-Indigenous women who are able to own the land we were forced to move away from. From that line, upon which I do not balance so well, I can take in the panoramic sight of the chasm separating the experience of non-Indigenous feminists and Indigenous women. (p.343)

En vue d'illustrer ce propos, Lindberg donne en exemple les formes diverses du mot «sisterhood» en Cree. Considérant ici les langues, que font-elles émerger de nos coresponsabilités ?

Autres violences : #2Spirit et #réconciliation

Les langues coloniales agissent-elles comme frontières au même titre que les genres ? C'est ce que souligne l'activiste Secwepemc Jeffrey McNeil (2017) en évoquant l'hégémonie de l'anglais et du français «languages that compartmentalize our (mis) understandings of others while passively patrolling and monitoring their use.» (p. 51). Abordant l'appropriation coloniale du terme «Two-spirit» :

A term that came to be in the late 1990s as a way to encompass the intersections of Indigeneity, sexuality and gender. Two-spirit identity is about relationships to family, community, land, water, spirituality – we are rooted in historic and ongoing resistances and desires of Indigenous sovereignty. We are Warriors too. (p. 52)

Ces violences genrées au sein de traductions (et de leurs absences) me permettent d'entrevoir les rôles des pratiques narratives/langagières au sein de processus de décolonisation pédagogiques ou institutionnels, vécus et racontés dans une diversité de formes. Et si les traductions permettaient d'envisager autrement les processus de réconciliation et de décolonisation ? Comment, dans ce cas, traduire sans trahir ?

Discussion et analyse : quelles traductions pour la réconciliation ?

Dans *Braiding Sweetgrass*, Kimmerer (2013) offre un tissage narratif au sein duquel les gens et les territoires s'offrent un réconfort mutuel et réciproque «(p. x). Elle relate le rituel du tissage du foin d'odeur, plante sacrée pour plusieurs peuples autochtones, dont les Anishinaabeg. Il est possible de faire ce tissage seul, mais il prend tout son sens lorsqu'on le fait avec notre fille, notre mère, notre frère. Ce foin d'odeur tissé devient pour moi, par son passage aux relations familiales et aux liens aux territoires, une nuance essentielle aux traductions. Les éléments évoqués ci-hauts témoignent de divers obstacles à la construction d'une véritable co-responsabilité dans un contexte de réconciliation. Ainsi, si pour Lindberg (2016) les approches féministes ne peuvent faire l'économie d'inclure, dans leurs considérations, les différences entre les notions "d'égalité" d'une nation à l'autre, une définition précise des rapports

de genre ne peut qu'être restreinte par les traductions. En transposant ici cette question à la réconciliation, il y a lieu de se demander en quoi les dynamiques coloniales, notamment, celles des traductions dans leur sens large, influencent-elles les processus à l'œuvre. Comme le rappellent Sylvestre et coll. (2018), "la recherche autochtone doit permettre la mise en exergue les termes et conditions de la recherche d'une réconciliation authentique et significative" (p. 823). En d'autres mots, les termes de ces traductions se doivent d'être (re) négociés. Pour McNeil (2017), un constat similaire émerge autour de l'histoire coloniale des "Two Spirit", et de la catégorisation/exclusion entre un activisme de genre et un activisme décolonial. "Decolonization is a process that is truth-speaking, heart-centred and does not look like Indigenized heteropatriarchy" (p.50). Les liens aux territoires, à la culture, à l'activisme, prévalent sur les luttes genrées. e ne pas dissimuler les iniquités présentes et les violences symboliques et réelles envers les femmes, hommes, transgenres (et 2Spirit), au sein des espaces académiques. Finalement, les liens culturels, genrés et situés sont intrinsèquement liés, comme le soutient Lindberg (2016) :

We are grounded in the places and people that we come from and we cannot leave that behind. For those Indigenous people who speak their languages, this is the mountain, the other side of the lake—the places where we continue to exist independent of the newcomers. On the gendered frontier, we send our word warriors out to meet you (p. 343).

Du réconfort des coresponsabilités

Ces considérations m'amènent à conclure sur les questions suivantes :

En quoi ces re/narrations permettent-elles d'envisager autrement les processus de réconciliation et de décolonisation ? En particulier, autour des notions de représentations, des violences symboliques et réelles, mais aussi de la résilience et de la résurgence autochtone (Simpson, 2011) et des responsabilités. La place accordée aux langues autochtones dans les espaces académiques pourrait-elle devenir le lieu de conversations sur de nouveaux/anciens rapports de genre ? Plus inclusifs ? Plus équitables ? Quelles sont mes responsabilités, comme chercheuse non-autochtone, sur ce territoire anishinaabeg ?

Pour Anthony-Stevens (2017), les postures alliées exigent de reconnaître "when to step aside, when to step up, and how brokering is defined by collaborators" (p. 139). Répondre, ici, peut aussi vouloir dire, comme le soulignent Sylvestre et coll. (2018) "using one's privilege to play a supporting role and having the humility and wherewithal to learn from Indigenous communities and partners one seeks to engage" (p. 755). Derrière chez moi, des Grands Pins veillent. Sur ce territoire non-cédé, je me sens, comme femme, comme mère, comme apprenante, comme Blanche, en relative sécurité. Malgré tout ce qui semble distinguer "ma" voix des voix autochtones relatées ici, et tout ce qui doit continuer d'être distinct, dans l'écho de ces traductions, ce qui demeure en moi, au cœur de ce parcours doctoral, c'est ce que cette co-responsabilité *implique* ; et en quoi ce #Moi aussi fait-il écho à d'autres ?

Références bibliographiques page 42



Sabrina Moisan



Marie-Hélène Brunet



Audrey St-Onge

SABRINA MOISAN

Professeure de didactique de l'histoire et d'éducation à la citoyenneté, département de pédagogie, Université de Sherbrooke

Sabrina Moisan est professeure adjointe au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke depuis juin 2012 et codirectrice du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (naturelles et humaines). Ses recherches portent sur les représentations sociales et les pratiques des enseignants et enseignantes d'histoire au secondaire. Elle s'intéresse à l'enseignement de l'histoire des mouvements pour le changement social (luttés pour les libertés et les droits civils) et à l'enseignement de l'histoire de l'Holocauste et des génocides. Ses recherches portent aussi sur les liens entre la mémoire collective et l'enseignement d'une histoire nationale inclusive.

MARIE-HÉLÈNE BRUNET

Professeure adjointe, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Marie-Hélène Brunet est professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa depuis août 2018. Sa thèse

de doctorat, soutenue en 2016, s'intéressait à la compréhension des élèves du secondaire des récits historiques en lien avec le féminisme. Ses intérêts de recherche touchent la didactique des sciences humaines, l'enseignement de l'histoire, l'histoire de l'éducation de même que l'histoire des femmes et du genre. Ses recherches actuelles portent sur la compréhension de l'agentivité historique par les étudiantes et les étudiants en formation initiale à l'enseignement. Elle est membre collaboratrice du RÉQEF, membre de l'Unité de recherche Faire l'histoire / Making history, et rédactrice associée à la Revue d'histoire de l'éducation.

AUDREY ST-ONGE

Étudiante à la maîtrise en didactique de l'histoire, Université de Sherbrooke

Audrey St-Onge est étudiante à la maîtrise en didactique de l'histoire à l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse aux enjeux posés par les interactions entre la mémoire collective et l'enseignement de l'histoire nationale au Québec. Elle travaille comme auxiliaire de recherche en didactique de l'histoire.

Le récit du féminisme occidental : enjeux pour l'apprentissage de l'histoire au secondaire¹

Sabrina Moisan, Marie-Hélène Brunet, Audrey St-Onge

Résumé

Cet article présente les résultats d'une enquête menée auprès de trois enseignants et enseignantes d'histoire et leurs élèves de deuxième secondaire lors de l'enseignement des mouvements de luttes féministes. L'objectif est de faire ressortir le récit du féminisme mis en place par les enseignants et les enseignantes, à travers le matériel proposé aux élèves et leur discours, et appris par les élèves. Les données qualitatives utilisées sont issues d'entrevues semi-dirigées, d'analyse du matériel pédago-

gique et d'observations en classe. Les résultats montrent qu'une grande cohérence existe entre les prescriptions ministérielles, les pratiques d'enseignement et ce qu'en disent les élèves en termes de contenus notionnels. Le récit du féminisme occidental qui se dégage est générique et universalisant. Il se situe dans un cadre spatio-temporel flou dans lequel une trame téléologique centrée sur l'acquisition de droits politiques et juridiques fait du présent l'apogée de la lutte. Ce récit présente le féminisme comme une quête d'égalité, mais aussi, parfois, comme une lutte de pouvoir

¹ Cet article a été soutenu financièrement par le FRQSC (Fonds de recherche du Québec, Société et culture).

entre les hommes et les femmes.

Mots-clés

Féminisme, enseignement de l'histoire, pratiques enseignantes, normes, mouvements pour les droits et libertés

« Les hommes ont en quelque sorte laissé leur place aux femmes » - Un élève de deuxième secondaire.

L'égalité entre les hommes et les femmes s'acquière-t-elle au détriment des hommes ? Cette idée, répétée ici par un élève de 13 ans au terme de l'étude de l'histoire du mouvement féministe en Occident, semble en effet résumer ce qu'il y a à retenir. La question est sensible. Encore en 2018, des questions font régulièrement les manchettes et animent les débats à propos du féminisme dans l'espace public tout autant qu'à l'intérieur même du mouvement (voir entre autres : Fassin, 2008 ; Laaroussi et Laaroussi, 2014). Il soulève des interrogations : les hommes et les femmes sont-ils si différents qu'ils devraient être traités distinctement ? Le mouvement féministe va-t-il trop loin ? Est-il suffisamment inclusif des hommes et des femmes de toutes origines et confessions, de toutes orientations sexuelles et de toutes identités de genre ? Quelle place doit-on ou peut-on faire au discours antiféministe ? Y a-t-il différents féminismes ?

Le féminisme est un enjeu non seulement social (Hess, 2004 ; Legardez et Simmonneaux, 2006), mais également scientifique. En effet, le sujet donne aussi lieu à des débats mettant en lumière des tensions entre l'histoire d'un mouvement spécifique et l'histoire du genre, qui bouscule davantage les normes historiennes (Dumont, 2013). En contexte universitaire, ces débats recourent à une analyse de genre par laquelle les constructions de la « masculinité » et de la « féminité » sont scrutées à la loupe, et ce, à de multiples niveaux. Le genre comme « catégorie d'analyse historique » (Scott, 1988) n'a cependant pas réellement trouvé son chemin dans l'histoire scolaire où la représentation des femmes se limite encore à des aspects contributifs (Tetreault, 1986). De ce fait, dans la classe d'histoire, le contact des élèves avec cette question ne s'étend que rarement au-delà des différentes « vagues » du féminisme (Brunet, 2016). Le féminisme est un concept polymorphe, prenant différentes formes, selon les sociétés, les groupes et les époques (Zancarini-Fournel, 2005). Les contextes idéologiques dans lesquels il émerge, les moyens entrepris pour obtenir l'égalité et leurs résultats sont toutes des variables qui diffèrent selon les contextes. Penser et enseigner le féminisme – ou les féminismes – est donc un enjeu complexe, qui marque les relations entre les genres et que le cours d'histoire a le potentiel d'éclairer.

Ainsi, apprendre l'histoire du mouvement féministe à l'école n'est pas anodin. Il y a lieu de se questionner sur l'enseignement qui en est fait dans les écoles québécoises et de se pencher sur ce qu'en disent les programmes, les manuels, les enseignants et les enseignantes, les élèves. Par exemple, il est possible de se questionner sur l'angle adopté. L'histoire est-elle présentée de manière critique et dynamique, incluant le point de vue des femmes et de l'opposition, ou se présente-t-elle plutôt de manière factuelle et descriptive dans une narration où les changements seraient plutôt

le résultat de décisions de l'État ?

Au premier cycle du secondaire, le cours *Histoire et éducation à la citoyenneté* du programme québécois propose l'étude du féminisme, vu comme un mouvement social de revendication des droits et libertés ayant traversé le 20^e siècle. L'objectif du chapitre est de comprendre le mouvement, mais également de permettre à l'élève de réfléchir au rôle de l'individu dans ce type de revendications (Gouvernement du Québec, 2004). De ce fait, les élèves sont invités à considérer la question de l'agentivité des femmes, leur pouvoir d'action et de décision dans l'histoire, mais aussi leur propre rôle de citoyens et citoyennes par rapport à ces questions au présent.

Étant donné que la question du féminisme prend plusieurs formes selon les contextes, la question de recherche qui guide ce texte est celle-ci : comment le féminisme est-il enseigné et appris en classe d'histoire et éducation à la citoyenneté au 1^{er} cycle du secondaire au Québec ? L'objectif premier est de documenter les pratiques des enseignants et enseignantes à l'égard de ce sujet, à l'aune des prescriptions ministérielles et des études dans ce domaine, et de voir comment les élèves y réagissent. Cette enquête permettra de voir si le féminisme enseigné à l'école aborde l'expérience historique des femmes en entraînant un nouveau regard sur le passé ou s'il est plutôt enchâssé dans le récit dominant. Autrement dit, le féminisme est-il vu comme un mouvement de fond transformant l'histoire de l'humanité, ou comme un sursaut dans le cours normal des choses ?

Cadre de référence

Tel que déjà souligné, le féminisme est un concept polymorphe, intimement lié à l'histoire des femmes, et une source de tensions sociales encore de nos jours. Pour cette raison, le sujet a fait l'objet de maintes études relatives à l'enseignement de l'histoire, que nous situons ici rapidement, afin de mieux cerner l'apport de notre enquête.

Le féminisme comme objet d'enseignement

C'est le plus souvent la faible proportion de femmes ou encore leur représentation stéréotypée dans les manuels et programmes d'histoire qui ont fait l'objet d'études en éducation (voir entre autres : Brodeur, 2011 ; Brunet, 2013 ; 2016 ; Chick, 2006 ; Clark, 2005 ; Conseil du statut de la femme, 2016 ; Efthymiou, 2007 ; Lucas, 2009 ; Sadker et Zittleman, 2009 ; Stephan, 2012 ; Tetreault, 1986). Certaines de ces études soulignent que les luttes féministes sont présentées de manière superficielle et le plus souvent sous forme de « vagues » de victoires. Dans l'histoire enseignée, l'histoire des femmes est, sauf pour quelques femmes d'exception, réduite à celle des mouvements féministes. Ainsi, l'histoire du féminisme est vue de manière ponctuelle et est peu contextualisée. Efthymiou (2007) et Mang (1995) observent que les femmes font l'objet d'un traitement de quelques lignes, ou d'au plus quelques pages, et disparaissent pour des chapitres entiers. Pour Dumont (1992), cette manière de présenter le féminisme simplifie excessivement les luttes qui ont été constantes et parsemées d'embûches, qui sont

ancrées dans des réalités complexes et diverses et qui méritent une étude dans la durée.

Une recherche ontarienne explique aussi que le mouvement féministe est analysé dans un cadre strictement occidental – mais présenté comme universel – en évitant les questions d’intersectionnalité. En d’autres mots, les récits évacuent une analyse plus riche qui pourrait permettre de comprendre comment les identités multiples (genre, « race », orientation sexuelle, statut socio-économique, invalidité, etc.) interagissent et complexifient les relations de pouvoir et d’inégalités (Cosentino, 2008).

Quelques études se sont aussi intéressées à la compréhension du féminisme et de l’histoire du féminisme par les élèves. Elles démontrent que cette compréhension se bute à plusieurs obstacles : les élèves se limitent le plus souvent à des événements ponctuels, plus précisément à l’obtention du droit de vote (Brunet, 2016; Colley, 2015) et souvent liés à l’idée d’un progrès inéluctable (Heimberg et Opériol, 2005); ils perçoivent les femmes – à la manière d’autres groupes historiquement opprimés – comme subissant les événements historiques, plutôt que comme agents de changement social (Brunet, 2016; Colley, 2015; Levstik et Groth, 2002; Peck et coll., 2011) et ils envisagent majoritairement les luttes féministes comme étant chose du passé (Brunet, 2016; Colley, 2015; Heimberg et Opériol, 2005).

Même des élèves (de sexe féminin), malgré leur intérêt pour l’étude des questions de genre dans la classe d’histoire, ont précisé craindre que cette approche soit préjudiciable aux garçons (Levstik et Groth, 2002). Leurs explications révèlent qu’elles considèrent cette approche comme s’écartant de ce que devrait être la « vraie » histoire. Cette attitude s’observe par ailleurs chez certains enseignants et enseignantes. Barton cite par exemple un enseignant (2011, p.7, traduction libre) : « j’aimerais inclure plus de femmes dans ma classe, mais il n’y a pas tant de femmes que ça dans l’histoire ».

Deux études ont explicité des dispositifs didactiques en lien avec la pensée historique et le féminisme. Kohlmeier (2006) propose ainsi l’étude de documents de première main, des lettres écrites par des femmes, afin de développer l’empathie historique. Kreydatus (2008) propose de son côté le débat comme outil pour réfléchir au mouvement féministe « radical » des années 1960 aux États-Unis. Il semblerait, au regard de ces recherches, que la compréhension du mouvement féministe et du rôle actif des femmes dans l’histoire est étroitement liée à la pensée critique développée à l’aide des habiletés de la pensée historique.

Certaines recherches se sont tournées de l’autre côté de la classe. Opériol (2014) a ainsi interrogé 11 enseignants et enseignantes suisses qui manifestaient une volonté d’intégrer le genre à l’analyse historique en salle de classe. La tâche s’est révélée plus complexe qu’anticipée pour plusieurs d’entre eux qui ont vécu un « choc » du manque de connaissances et de préparation à enseigner ces sujets. Deux études états-uniennes ont aussi jeté un regard sur les conceptions des enseignants et des enseignantes par

rapport au féminisme. Monaghan (2014) a procédé à une étude de cas auprès de six enseignants et enseignantes qui ont déclaré que si l’égalité hommes-femmes devait faire partie des problématiques étudiées en classe d’histoire, la question était désormais dépassée et ne faisait donc pas partie d’une éducation à la citoyenneté. Pour Scheiner-Fisher et Russell (2015), qui ont effectué une observation auprès de cinq enseignants et enseignantes volontaires déclarant attribuer une place importante à l’histoire des femmes en classe, les résultats vont aussi dans le même sens. Les enseignants et enseignantes observés tendaient à présenter une vision téléologique des luttes féministes, et, dans plusieurs cas, à perpétuer certains préjugés sur les féministes et les femmes.

Cadre normatif de la classe d’histoire

Il est difficile de donner sens aux pratiques enseignantes sans tenir compte du cadre normatif dans lequel elles s’exercent. Les enseignants et les enseignantes ont en effet un mandat officiel et dont les pourtours se trouvent énoncés dans les programmes d’études, notamment. Ces normes sont ensuite traduites dans le matériel pédagogique-didactique produit par des maisons d’édition et qui doit recevoir l’approbation du ministère avant de se retrouver dans les écoles².

Le programme d’*Histoire et éducation à la citoyenneté* du premier cycle du secondaire propose l’étude du féminisme, notamment, dans un chapitre intitulé : « La reconnaissance des libertés et des droits civils ». Ce chapitre propose l’étude de l’une des thématiques suivantes, au choix : féminisme, antiracisme, décolonisation. Les trois compétences disciplinaires se développent en interaction et visent l’apprentissage de l’histoire par le biais d’une réflexion sur les droits et libertés, sur la négation des droits, sur les revendications collectives et sur le rôle de l’individu dans ces luttes. L’ensemble du contenu prescrit tient sur une page, reproduite dans le tableau suivant. (Voir le schéma 1)

Cette page du programme est accompagnée d’un autre document appelé « Progression des apprentissages », qui, pour sa part, prescrit la maîtrise des éléments suivants : énumérer des droits et libertés, identifier des actions que les gouvernements peuvent prendre pour donner ou limiter les droits et libertés, situer des faits sur une ligne du temps, droits et libertés non-acquis encore aujourd’hui (Gouvernement du Québec, 2011).

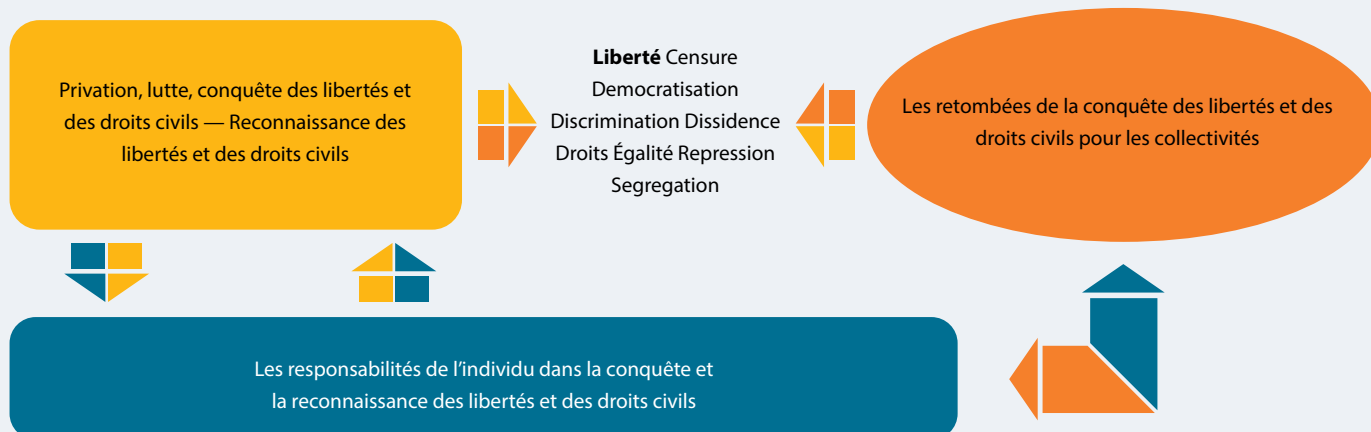
Sur le féminisme, la progression des apprentissages demande à l’enseignant ou à l’enseignante d’amener l’élève à :

- Énoncer des droits inscrits dans la Déclaration universelle des droits de l’homme sur lesquels s’appuient les mouvements féministes (ex. : principe selon lequel, dans l’application des droits, il ne peut y avoir de discrimination fondée sur le sexe)
- Indiquer des préjugés à l’égard des femmes en Occident dans la première moitié du 20^e siècle (ex. : discrimination, ségrégation, pouvoirs limités)

2 Pour ce qui est de l’intégration des femmes, le Bureau d’approbation du matériel didactique a des règles claires et des indicateurs pour l’égalité hommes-femmes de même que pour le caractère non-sexiste des ouvrages. Toutefois, comme l’indique le récent rapport du Conseil du statut de la femme (2016), cela est loin d’assurer une représentation équitable des femmes dans l’histoire.

LA RECONNAISSANCE DES LIBERTÉS ET DES DROITS CIVILS

À partir de la crise économique des années 30 s'amorce un mouvement de luttes pour la conquête des libertés et des droits civils. Ce mouvement s'exprime dans des contextes différents : féminisme, antiracisme, décolonisation. L'un de ces contextes doit être étudié.



AILLEURS : Il importe pour l'élève de constater qu'à la même époque un mouvement de négation des libertés et des droits civils des Juifs se manifeste en Europe.

REPÈRES CULTURELS :

LUTTE ET CONQUÊTE DES LIBERTÉS ET DES DROITS

- Habib Bourguiba, Léopold Sédar Senghor, Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela, Simonne Monet-Chartrand, Marie Gérin-Lajoie
- *Assi bo nanga* (Johnny Clegg)
- l'Apartheid
- *The Civil Rights Act, The Voting Rights Act*
- *La Déclaration universelle des droits de l'homme*
- Le deuxième sexe (Simone de Beauvoir)
- *The Dinner Party* (Judy Chicago)

PRIVATION DES LIBERTÉS ET DES DROITS

- Le compte rendu de la Conférence de Wannsee, 20 janvier 1942
- Le camp d'Auschwitz
- *Mein Kampf* (Adolf Hitler)
- Les lois de Nuremberg
- Le *Journal d'Anne Frank*
- *La liste de Schindler* (Steven Spielberg)
- Les instructions du Conseil national de la Résistance aux Comités départementaux de Libération, 15 mars 1944

Schéma 1. Tiré du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* (Gouvernement du Québec, 2004, p. 364)

- Nommer des acteurs associés au mouvement féministe (ex. : Simone de Beauvoir, Betty Friedan, les suffragettes)
- Indiquer des actions entreprises par des féministes ou des groupes de femmes au cours du 20e siècle (ex. : manifestations, publication de livres et de manifestes)
- Indiquer des réactions face au mouvement pour la reconnaissance des libertés et des droits civils (ex. : répression, création d'associations qui s'opposent à la reconnaissance de droits civils aux femmes)
- Indiquer des gains obtenus par les mouvements féministes en Occident (ex. : droit de vote, accès aux études supérieures)

(Gouvernement du Québec, 2011, s.p.)

On retrouve également les éléments suivants sur la responsabilité de l'individu :

- Nommer des organismes voués à la lutte pour la conquête de libertés et de droits civils (ex. : Amnistie

internationale, Human Rights Watch, SOS Racisme)

- Indiquer des actions qui illustrent l'exercice de droits fondamentaux (ex. : manifestation, élection, pétition, lettre ouverte)
- Donner des exemples d'actions entreprises par des organismes pour promouvoir la reconnaissance de libertés et de droits civils (ex. : dénonciation, boycottage, publications)

(Gouvernement du Québec, 2011, s.p.)

Ces différentes prescriptions sont de nature factuelle, de faible niveau intellectuel (nommer, énumérer, indiquer, etc.) et plutôt décontextualisées (elles se situent en Occident, de manière générale). De même, elles excluent une compréhension de la construction de la hiérarchie hommes-femmes dans la société patriarcale. La façon dont sont libellés ces items de la *Progression des apprentissages* mène à concevoir un enseignement centré sur l'acquisition de faits plutôt que sur le développement de compétences, comme le suggère pourtant le schéma du programme (schéma 1 ci-dessus). De même, les items proposés dans la progression des apprentissages tendent à promouvoir une vision

téléologique, notamment en insistant surtout sur les gains obtenus, sans s'arrêter sur les luttes et les obstacles associés à ces gains.

Les prescriptions telles que médiatisées dans les manuels scolaires

Puisque, pour être approuvés, les manuels scolaires doivent reprendre tous les aspects du programme d'études, ils sont très près des prescriptions officielles. Ainsi, toutes les thématiques (féminisme, antiracisme et décolonisation), les repères culturels et le contre-exemple de l'Holocauste sont traités dans les manuels scolaires. Certaines recherches montrent toutefois que malgré une trame narrative présentant des éléments communs, la formulation et le choix des acteurs et des actrices de changement peut varier fortement entre les multiples manuels et cahiers (Brunet, 2016; Lefrançois, Éthier et Demers, 2010). Le matériel approuvé qui est offert aux enseignants et aux enseignantes les incite à aborder les quatre thématiques, mais de manière très condensée.

Le manuel de référence, *Réalités* (2006), utilisé dans les classes observées présente le mouvement féministe, sur cinq pages, comme un phénomène généralisé en Occident au 20^e siècle. Ses acteurs et actrices, les moyens utilisés et la nature des revendications sont traités de manière globale, allant d'une personnalité à l'autre, d'un pays à l'autre. Les éléments de la progression des apprentissages sont, pour leur part, bien présents.

En somme, le cadre normatif émanant des prescriptions ministérielles et du matériel mis à la disposition des enseignants et des enseignantes présente le féminisme comme un mouvement occidental, universel. Le contexte historique est plutôt imprécis (sauf pour quelques dates clés) et général, mais les éléments de contenus pointent vers une étude des luttes menant aux différents gains, surtout politiques et juridiques. Ainsi, cette progression vers de plus en plus de droits laisse présager un enseignement téléologique. Les enseignants et les enseignantes iront-ils dans une direction différente ?

Méthodologie

Les résultats présentés sont issus d'une enquête de terrain menée en 2015 et 2016 auprès de trois enseignants (dont une enseignante) d'histoire et leurs élèves. Les données ont été collectées par le biais d'entrevues semi-dirigées (pré et post observations) visant à comprendre la représentation que les enseignants et les enseignantes se font du concept de changement social et de l'enseignement du chapitre visé par l'étude. Des observations en classe d'une durée moyenne de huit heures par enseignant/enseignante ont également permis de documenter les pratiques (incluant le discours, les tâches proposées aux élèves et les questions de ceux-

ci). Nous avons aussi procédé à l'analyse de contenu du matériel pédagogique utilisé en classe (manuel scolaire de référence et « cahier-maison ») et de copies des évaluations finales d'élèves.

L'échantillon comprend donc trois enseignants œuvrant dans deux écoles de milieux urbains dans les Cantons-de-l'Est, une école publique et une école privée pour filles. Les deux écoles rassemblent des élèves « avec un haut capital culturel provenant de leurs parents », comme le souligne l'un des enseignants en entrevue, bien que tous ne soient pas issus de familles aisées financièrement. Le tableau suivant résume les caractéristiques de l'échantillon.

Pseudonymes	Années d'expérience en enseignement de l'histoire	Enseigne ce programme depuis...	Type d'école/ type de groupe d'élèves	Nombre d'élèves dans la classe
Marco	12	2 ans	Publique/régulier	28
Carole	12	11 ans	Publique/vocation	30
Jacques	5	3 ans (contrats)	Privée/fille	35

Tableau 1. Données démographiques sur les participants

À l'instar du programme d'études québécois et inspirées des théories sociologiques du changement social (Bajoit, 2003; Rocher, 1992), le féminisme a été analysé en tant que mouvement pour le changement social. Pour ce faire, nous nous sommes arrêtées sur les catégories d'analyse suivantes : les influences (contexte historique, facteurs explicatifs du changement ou éléments déclencheurs), les acteurs (leurs motivations et leurs actions [moyens]), les obstacles au changement, ainsi que les éléments qui sont considérés comme constituant le changement (ex. droit de vote). De même, nous avons cherché à voir si le mouvement est présenté comme le résultat d'actions individuelles ou collectives et s'il est envisagé dans ses structures sociales, économiques et politiques.

L'analyse de contenu visait à faire ressortir le méta-récit du féminisme enseigné et appris, à travers l'analyse des catégories d'analyse permettant de présenter un changement social. En lien avec l'éducation à la citoyenneté, nous avons également cherché à voir si les enseignants, les enseignantes et les élèves présentaient le changement social dans une vision plutôt déterministe ou non.

Résultats

Alors que leur programme d'histoire permet de choisir l'une des trois thématiques suggérées (antiracisme, décolonisation, féminisme), les trois enseignants refusent de choisir. Ainsi ils optent pour la même solution que celle proposée dans les manuels et les abordent toutes les trois. Dans le but d'analyser les données de notre étude, nous présenterons les résultats en trois temps. Nous avons d'abord reconstruit le récit présenté par les cahiers d'apprentissage faits maison utilisés en classe. Nous présentons ensuite le discours des enseignants, pour terminer avec ceux des productions d'élèves.

Les récits des cahiers d'apprentissage maison

Les « cahiers d'apprentissage maison » sont des documents construits par les enseignants et les enseignantes et qui rassemblent des textes descriptifs, des documents iconographiques et textuels, de même que des exercices pour les élèves. Chaque élève a une copie de ce cahier, qui sert d'organisateur aux leçons. Les trois enseignants présentés dans cette étude utilisent un tel cahier qu'ils ont eux-mêmes conçu. Nous présenterons ici l'organisation des contenus et activités, afin de reconstruire le récit du féminisme qui y est proposé (s'il existe) et d'évaluer la portée des apprentissages qu'il convie.

Les cahiers des trois enseignants de notre étude présentent le même type d'activités : lignes du temps, textes troués, questions à développement. De même, les tâches proposées aux élèves sont pratiquement les mêmes d'un cahier à l'autre : relier des actrices à des revendications, nommer des actions menées et des gains obtenus, donner des exemples de discriminations, etc. On remarque une grande similitude avec les items de la Progression des apprentissages présentée précédemment. Les cahiers des enseignants proposent des tâches où les opérations intellectuelles demandées sont de faible niveau. Les actions étudiées ne sont pas mises en contexte et la logique des luttes exclut la question des rapports de force, ce qui est conforme au cadre normatif prescrit.

Pour les deux premiers enseignants, le féminisme est abordé à travers le même récit. Comme situation de départ, la position historiquement inférieure de la femme dans la société est abordée. Ensuite, comme élément déclencheur de l'émancipation, on explique le travail des femmes lors des deux guerres mondiales, qui amène les femmes à vouloir plus de liberté. L'aboutissement étant l'obtention du droit de vote. Dans le cas du troisième enseignant, le récit n'est pas présenté de façon aussi linéaire.

Cahier de Marco

Le cahier du premier enseignant (Marco) comprend des textes troués sur les revendications des femmes au 20^e siècle où les mots à rajouter sont les principaux concepts de la réalité sociale à l'étude (liberté, discrimination, droit, répression). En conformité avec la Progression des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2011), le cahier de cet enseignant est très factuel et place les connaissances historiques au premier plan. On y retrouve également des questions qui demandent aux élèves de repérer des éléments spécifiques dans les textes, par exemple, nommer une revendication des femmes au début du 20^e siècle, nommer des modes d'action des femmes pour obtenir le droit de vote, etc. Le récit présenté débute en positionnant les femmes dans un statut d'infériorité (mineure, femme de, fille de, mère de), ce qui les prive de certains droits et libertés. Il s'agit de l'élément déclencheur du récit. Ensuite, le récit proposé par le cahier situe les premières revendications à la fin du 19^e siècle, au Royaume-Uni, lorsque les suffragettes ont formulé certaines revendications (droit de vote, droits politiques). Les actions menées par ces femmes sont énumérées (manifestation, dérangement, grève de la faim) et les obstacles au changement à peine traités (répression, emprisonnement). On retrouve comme dénouement l'obtention

du droit de vote des femmes. À cet effet, le cahier mentionne que : « peu à peu, les femmes obtiennent le droit de vote presque partout dans le monde » (cahier Marco, p.13). Ainsi, le processus qui sous-tend le changement n'est pas expliqué ; on aborde les gains obtenus (droit à l'éducation, femme sur le marché du travail) de manière décontextualisée, comme si presque toutes les femmes du monde avaient accédé aux mêmes droits, au même moment, dans le même contexte. Le langage dans les textes sous-entend que ce sont les gouvernements qui ont donné le droit de vote aux femmes et non que ces femmes ont pris leur destin en main en agissant contre un système opprimant.

Cahier de Carole

Ce cahier comprend des textes présentant la radicalisation des suffragettes et les deux guerres mondiales comme éléments ayant amené les femmes à s'émanciper. De nombreuses images de femmes sont présentées (Simonne Monet-Chartrand, Jeannette Bertrand, Thérèse Casgrain, Idola St-Jean, Françoise David) suivi d'une section à remplir sur les militantes féministes des années 1950 à 1980. Ensuite, on retrouve une liste, à remplir par les élèves, de gains obtenus par les femmes au Québec et au Canada. Finalement, la section se conclut par des documents (images, carte, caricature) concernant la situation actuelle des femmes ailleurs dans le monde. Concernant le récit présenté par le cahier, il s'inscrit dans la même chaîne causale que l'enseignant précédent (revendication des suffragettes – guerres mondiales – gains obtenus). Le récit débute avec le contexte historique britannique qui mène à la radicalisation des suffragettes et les deux guerres mondiales sont abordées comme élément déclencheur au changement. Aucun obstacle au changement n'est mentionné et l'obtention du droit de vote aux femmes est présentée comme un gain résultant d'une décision politique et non comme le résultat d'action collective : « [pour] remercier les femmes de leurs contributions et aux sacrifices consentis, on leur accorde le droit de vote » (cahier Carole, p.28). Par contre, comparativement au cahier précédent, celui-ci présente le gain obtenu (droit de vote) comme l'élément ayant permis aux femmes d'obtenir leur autonomie et ainsi poursuivre leurs luttes.

Cahier de Jacques

Ce cahier diffère des deux autres, car il ne propose pas de contenus descriptifs, mais une dizaine de documents iconographiques, graphiques ou textuels, reliés à la réalité sociale à l'étude, dont trois permettant d'aborder le féminisme. À cet effet, on y retrouve un document sur le droit de vote des femmes au Québec, un deuxième sur les revendications féministes de la deuxième moitié du 20^e siècle et un troisième sur la décriminalisation de l'avortement. L'image associée à ce document est celle du docteur Henry Morgentaler. Il est question du processus juridique, mais rien à propos de la lutte menée par les femmes sur cet enjeu. Ces documents sont accompagnés de tâches à accomplir, dont celle de nommer des actions entreprises pour lutter contre les inégalités envers les femmes, ainsi qu'une autre qui est d'associer des

personnages du mouvement féministe à leur implication dans la lutte contre les inégalités homme/femme. Parmi les sept actrices de changements présentes dans le document, on retrouve entre autres Mary Wollstonecraft, Betty Friedan et Jeanette Bertrand. Bien que le titre de cette fiche soit *Les luttes féministes en Occident*, à aucun moment, dans le descriptif des actions à associer aux femmes, n'est précisé l'endroit où se déroulent les luttes. Pour ce qui est du récit présent dans le cahier, il n'est pas linéaire comme pour les autres enseignants. On ne présente pas d'éléments déclencheurs en particulier ou d'obstacles au changement. Toutefois, par la tâche présentée aux élèves, les femmes sont associées (individuellement) aux luttes contre les inégalités et les changements obtenus sont les résultats de ces luttes et actions entreprises par ces dernières.

Récits des enseignants

Dans cette section, nous nous intéressons au discours des enseignants, à ce qu'ils ajoutent, complètent, évitent ou contredisent par rapport au récit du cahier qu'ils utilisent. Lorsqu'ils abordent le féminisme en classe, les enseignants de notre étude utilisent tous une narration assez générique, centrée sur l'expérience des femmes blanches occidentales. À cet effet, on accorde beaucoup d'importance aux gains juridiques et politiques obtenus, en faisant abstraction des luttes acharnées des femmes à travers le temps.

Marco

Cet enseignant utilise majoritairement l'approche magistrale dialoguée lors des deux cours dédiés au féminisme. Tout au long de la lecture des textes troués du cahier, l'enseignant pose des questions aux élèves et ajoute des éléments de contexte afin de développer davantage les concepts à l'étude (discrimination, répression, égalité) et faire des liens avec aujourd'hui. Dans ce chapitre, Marco se concentre sur les différents gains juridiques, politiques et économiques obtenus par les femmes dans les pays occidentaux : « on va voir ce qui se passe au Royaume-Uni, on va voir que c'est la même chose qui se passe aussi au Canada, c'est partout la même chose dans les pays occidentaux ». L'enseignant prend soin de contextualiser la relation entre la Grande-Bretagne et le Canada (Dominion). Bien que les obstacles au changement soient absents du cahier, en classe, l'enseignant intervient afin de soulever différentes oppositions au droit de vote des femmes (les femmes elles-mêmes, les mentalités qui sont longues à changer, la résistance de l'Église au Québec, etc.). Au cours de la présentation d'un documentaire sur les suffragettes, l'enseignement aborde les différents stéréotypes véhiculés contre celles-ci par les opposants au mouvement. Il insiste sur le fait qu'il s'agissait d'une propagande afin de dépeindre négativement les femmes qui revendiquaient le droit de vote. En ce sens, l'enseignant utilise ce moment pour mentionner que les féministes d'aujourd'hui font face aux mêmes préjugés (hystérique, chialeuse, anti-homme). Par contre, bien qu'il dénonce la mauvaise presse faite aux féministes et les enjeux que connaissent les femmes dans le domaine du cinéma, par exemple, le fait d'obtenir moins de rôles en vieillissant,

il émet lui-même un commentaire discriminant en commentant les propos d'Emma Watson dans le cadre de la campagne *HeforShe* (sur un ton désinvolte) :

Le discours d'Emma Watson [...] ce qui est intéressant, c'est une jeune femme, jolie, qui nous fait le message, ce n'est pas une vieille femme frustrée qui n'aime pas les hommes. Une jeune fille de 24-25 ans, jolie, qui nous parle de féminisme, ça fait du bien.

Considérant le ton utilisé par l'enseignant, il nous est possible de croire que ce dernier cherchait à susciter la réaction des élèves. Ce qui n'a pas réussi. De fait, aucun élève n'a réagi au fait que celui-ci réutilise les stéréotypes dénoncés pour parler du féminisme dans le présent et l'enseignant ne revient pas sur le sujet.

Le récit proposé par l'enseignant enrichit celui proposé dans son cahier, tout en restant bien centré sur les prescriptions ministérielles (moyens, obstacles, gains). Il s'agit d'un récit téléologique où les gains politiques et juridiques sont les finalités. Le récit se concentre spécifiquement sur la lutte pour l'obtention du droit de vote. À cet effet, il fait écouter le film *Les suffragettes* comme activité récapitulative à la fin de la séquence d'enseignement, à titre illustratif plus que critique.

Carole

Les cours de Carole se déroulent de manière dynamique, dans une approche magistrale dialoguée. L'enseignante présente des vidéos, des documents, elle discute avec les élèves, leur pose des questions, etc. Pour débiter la séquence d'enseignement sur le féminisme, d'une durée de 3 cours, l'enseignante présente le film *Les suffragettes* et s'en sert pour introduire la condition des femmes à la fin du 19^e siècle et au début 20^e siècle. De ce fait, l'enseignante ne suit pas de manière linéaire son cahier, elle s'en sert davantage comme appui à des moments spécifiques. Par exemple, lorsqu'elle aborde les militantes féministes québécoises, elle mentionne aux élèves que leur photo se retrouve dans le cahier. Le discours de l'enseignante en classe s'articule davantage de manière thématique que chronologique, comparativement à son cahier. En ce sens, elle complète le cahier par de nombreux enjeux qui ont évolué à travers le temps (femmes en politique, métier peu conventionnel, rôle de la femme dans la société). Elle amène également les élèves à réfléchir à certains enjeux féministes actuels, comme la culture du viol et l'écriture épicienne. Bien qu'elle accorde beaucoup d'importance aux gains politiques et judiciaires présents dans le cahier maison, l'enseignante aborde les questions liées à la culture et aux rôles sociaux, ce qui n'est pas présent dans son cahier. Tout au long de la séquence d'enseignement, l'enseignante donne son opinion aux élèves quant à la manière dont elle conçoit le féminisme. Elle prend bien soin de mentionner qu'il s'agit de son opinion et qu'ils sont libres de penser autrement. Elle assume sa subjectivité et explique son raisonnement aux élèves. De plus, elle mentionne qu'il existe une pluralité de féminismes et différentes manières de considérer les enjeux à l'intérieur même du mouvement : « il faut faire attention, à l'intérieur même du mouvement féministe ; il peut y avoir des contradictions ou des discours qui

sont différents, un peu comme les Noirs aux États-Unis ». Donc, par ce qu'elle ajoute en classe, l'enseignante aborde de nombreux enjeux et éléments de contexte qui viennent complexifier le récit de cahier utilisé.

Jacques

Lors des cinq cours dédiés au féminisme, l'enseignant utilise plusieurs supports à son enseignement : extrait de film (la difficile scène de la tuerie dans le film *Polytechnique*), cahier maison, support visuel. Son approche demeure magistrale. Le déroulement de la séquence d'enseignement sur le féminisme ne suit pas de chronologique précise. C'est à travers une perspective juridique et politique qu'il aborde le droit à l'avortement au Canada et ailleurs dans le monde (Québec, Maritimes, États-Unis, Irlande). Les acteurs qu'il mobilise pour parler de cette lutte sont principalement les hommes qui ont fait avancer la lutte, par exemple, Henry Morgentaler et les médecins qui se sont fait assassiner pour avoir aidé les femmes lors d'avortements. L'enseignant accorde beaucoup d'importance à la politique comme agent de changement social. Par exemple, c'est le gouvernement qui met en place des lois (équité salariale, garderie à 7\$) favorisant l'égalité entre les femmes et hommes. Il n'aborde pas les luttes et actions entreprises par les femmes dans ces mouvements. C'est lors du troisième cours que le récit du féminisme émerge. En conformité avec le programme de formation, les influences du mouvement se situent dans le même cadre spatio-temporel que les autres enseignants (fin 19^e siècle, Grande-Bretagne). Jacques aborde les suffragettes, ce qui lui permet pour la première fois de parler des femmes en tant qu'agentes de changement. Ensuite, les actions entreprises (mobilisation, grève, pamphlet) et les obstacles rencontrés (les hommes politiques, l'Église, les femmes) sont les mêmes que pour le récit des autres enseignants. Il profite également de ce cours pour remettre en question le récit dominant et dénoncer l'absence des femmes dans les manuels d'histoire :

Si on regarde du point de vue historique, qui a marqué l'histoire ? C'est toujours des hommes dont on parle. On a juste à regarder les livres d'histoire. [...] Dans mon cours de secondaire 3, on parlait des révoltes des Patriotes et dans le manuel aucune ligne ne parle du rôle des femmes.

Par conséquent, bien que les premiers cours de la séquence d'enseignement accordent beaucoup d'importance à la politique et la justice dans le processus du changement, la dernière période est principalement consacrée aux femmes dans le mouvement féministe. Notons que le concept de « féminisme » est abordé pour la première fois lors de cette période lorsqu'il revient sur l'activité du cahier maison qui consiste à associer des actrices de différentes époques et sociétés à leur implication dans la lutte contre les inégalités. En regard aux luttes actuelles, Jacques insiste sur la responsabilité individuelle des femmes de se prendre en main et d'agir sur la société.

Il se déclare lui-même féministe et encourage ses élèves à agir dans le présent tout en étant critique d'un féminisme

de troisième vague qualifié de « hard core ». Il encourage par exemple ses élèves-filles à ne pas utiliser leur corps comme objet ; il exprime alors un certain mépris pour Miley Cyrus ou Britney Spears. Paradoxalement, il les invite tout de même à éviter un certain type de féminisme et à ne pas « brûler leur brassière », leur rappelant que les filles n'ont pas, selon lui, « cette mentalité-là de guerrière [et] [...] ne fonctionnent pas de la même manière ». Bien qu'il n'existe pas de récit linéaire dans le cahier de l'enseignant, nous avons pu relever des éléments de récit à travers les éléments ajoutés par son enseignement.

Récits d'élèves

Pour chacun des enseignants, la séquence d'enseignement sur le féminisme se terminait par une question à développement à laquelle les élèves devaient répondre à la suite d'une période de préparation. Les enseignants de l'étude ont fourni six copies des élèves, celles qu'ils ont jugées les meilleurs et quelques-unes moins bonnes. Les élèves de Marco et de Carole devaient répondre à la même consigne, soit mentionner « les effets des actions entreprises par les femmes au XX^e sur la reconnaissance des droits des femmes (économique, politique, juridique) ainsi qu'ajouter une conclusion de ce qu'il reste à faire aujourd'hui ». Notons que par cette question, on s'intéresse plus aux gains qu'au processus ayant mené aux changements. Les élèves de ces deux groupes avaient accès à leurs notes de cours et à un dossier de documents historiques pour construire leur réponse. Pour ce qui est des élèves de Jacques, ils avaient à répondre à la question suivante : « Selon vous, peut-on affirmer qu'au Québec, il existe une égalité homme/femme parfaite ? ». Cette question aborde davantage la compétence liée à l'éducation à la citoyenneté que les différentes étapes du récit historique du féminisme. Les élèves devaient répondre à la question en devoir à la maison et pouvaient utiliser l'Internet ou toute autre source d'information.

Élèves de Marco

Les récits des élèves de Marco sont très près de la matière abordée dans le cahier et lors des cours. En effet, le récit se construit de la même manière. La Guerre est l'élément déclencheur ayant mené au droit de vote des femmes : « grâce à la guerre, les hommes ont été disposés à les écouter. [...] En 1925 le droit de vote des femmes a été accordé » (Élève 1, Marco). Comme il était question de relever des gains politiques, économiques et juridiques, les mêmes réponses reviennent chez les élèves. En effet, quatre élèves mentionnent la loi sur l'équité salariale comme gain économique et cinq élèves mentionnent la loi sur la capacité juridique comme gain juridique. Pour ce qui est des gains politiques, trois élèves de l'échantillon mentionnent l'obtention du droit de vote et trois autres mentionnent la Charte internationale des droits et libertés des femmes de 1979. Concernant la conclusion permettant de faire un lien avec aujourd'hui, on retrouve dans trois productions des élèves exactement le même exemple d'une statistique au sujet des femmes qui occupent des postes décisionnels : « en 2013, les

femmes représentaient 52 % de la population de Montréal, mais elles n'occupent que 31 % des postes décisionnels» (élèves 3 et 4, Marco). Ces différents exemples démontrent que les élèves structurent leur réponse de la même manière, en utilisant les mêmes exemples tirés du cahier, du discours de l'enseignant ou du dossier documentaire.

Élèves de Carole

Ces élèves mentionnent à peu près les mêmes gains (la loi sur l'équité salariale, la loi sur les capacités juridiques, le droit de vote). On retrouve le même chemin causal entre le contexte des deux guerres mondiales (élément déclencheur) et l'obtention du droit de vote des femmes (dénouement), que dans le cahier maison de l'enseignante. « Lors des deux guerres, les femmes ont remplacé les hommes au travail. En guise de remerciements pour leur bon travail, les femmes ont enfin pu avoir leur droit de vote » (Élève 2, Carole). C'est suite à cet événement que les femmes deviennent actives : « la femme peut de plus en plus voler de ses propres ailes, inactives [*sic*] depuis tant d'années » (Élève 2, Carole). Bien que cet extrait laisse peu de place à l'agentivité des femmes, cette élève conclut en mentionnant qu'« il nous reste encore du travail, nous les femmes. Je crois que nous pourrions avoir encore plus de possibilités sur le marché du travail, être plus présentes en politique et avoir des rôles importants. Je crois en les femmes » (Élève 2, Carole). D'autres élèves de la même classe mentionnent l'importance des femmes « qui ont revendiqué » (Élève 3, Carole), « qui ont entrepris des actions » (Élève 4, Carole), « qui se sont battues » (Élève 5, Carole). En guise de conclusion, une élève appelle même à l'action dans le présent : « il ne faut pas lâcher puisqu'il reste encore des marches à gravir pour arriver à la même que celle des hommes » (Élève 1, Carole). Pour ce qui est de « ce qu'il reste à faire », les mêmes propositions ressortent des élèves de Carole que pour ceux de Marco, soit instaurer des lois contre la discrimination; changer les mentalités; avoir plus de femmes qui occupent des postes de pouvoir.

Élèves de Jacques

Ces élèves ont recours à peu près aux mêmes arguments que l'enseignant pour démontrer les inégalités encore présentes aujourd'hui, soit le fait que les femmes sont les principales victimes de violence, qu'elles ont plus de tâches que les hommes à faire à la maison, qu'elles sont plus nombreuses à gagner le salaire minimum, qu'elles sont davantage en proie aux agressions sexuelles. À cet effet, les élèves ont produit des textes argumentatifs à propos d'un enjeu du présent (égalité homme/femme), plutôt que des récits privilégiant la perspective historique. Il est donc impossible de dégager le récit historique en lien avec le féminisme des élèves de Jacques.

Considérant les réponses données par les élèves lors de l'activité finale qui consistait à répondre à une question à développement, elles sont très semblables les unes aux autres. En ce sens, les réponses tendent à démontrer que les élèves reprennent ce qui leur a été enseigné en classe. Par contre, il est difficile de

tracer les contours des récits des copies analysées puisqu'elles ne répondaient pas toutes à la même question d'une part, et que les questions posées orientaient les réponses vers des éléments spécifiques du récit, soit les gains ou la situation actuelle, d'autre part.

Discussion

L'enseignement du mouvement féministe en Occident se dégageant de cette étude porte principalement sur l'acquisition de droits politiques et juridiques des femmes dans une narration alignée sur l'idée de progrès constant et se concluant sur l'époque contemporaine, parfois présentée comme étant l'apogée de cette lutte. Le féminisme y est présenté comme une question d'égalité, mais aussi beaucoup comme un rapport de force entre les femmes et les hommes, comme en témoigne la citation d'un élève mise en exergue de ce texte. Comme mentionné précédemment, le mouvement féministe demeure présenté strictement sous ses aspects occidentaux. L'inclusion, en fin de cahier, du cas des femmes saoudiennes pour l'un de nos cas, ne vient pas palier à cette lacune, et peut par ailleurs avoir plusieurs effets pernicieux. D'une part, il tend à renforcer l'idée que « tout va bien ici » alors que la situation des femmes est bien pire ailleurs dans le monde, une croyance partagée par un nombre important d'élèves rencontrés lors d'une autre étude québécoise récente (Brunet, 2016) ou dans d'autres contextes (Barton, 2015). D'autre part, situé hors contexte et n'offrant pas d'analyse plus poussée, ce type de discours perpétue la victimisation des femmes musulmanes tout en leur attribuant très peu d'agentivité, taisant trop souvent les voix féministes qui sont pourtant nombreuses à l'intérieur-même de cette religion, au Québec comme ailleurs (Laaroussi et Laaroussi, 2014).

Comme pour les enseignants et enseignantes observés dans la recherche états-unienne de Scheiner-Fisher et Russell (2015), le récit, particulièrement celui présenté à l'oral, tend à perpétuer certains mythes sur le féminisme (par exemple « brûler les brassières ») et préjugés (une distinction entre « bonnes » et « mauvaises » féministes). Par moment, le récit renforce la cisonormativité et les croyances sur les différences innées entre hommes et femmes, laissant une moindre place aux différences acquises. Lorsque l'un des enseignants fait appel à la responsabilisation, il s'attarde uniquement au rôle individuel des élèves de sexe féminin : « si vous changez la façon que vous-même vous percevez [*sic*], il y a des chances que la société change, vous êtes les actrices de changement [...] ». Ce discours fait fi des systèmes d'oppression, de l'interaction des multiples formes de discrimination qui caractérisent l'expérience des femmes à travers l'histoire et encore de nos jours. En somme, ce récit du féminisme, plutôt que d'offrir un contre-discours en classe d'histoire, s'insère tout bonnement dans la marche de l'Occident.

Le débat qu'aurait pu engendrer une réflexion sur les droits des femmes est donc écarté, bien que les enseignants partagent à plusieurs reprises leurs opinions par rapport au féminisme. Le format pédagogique, que ce soit par le biais des exercices de repérage complétés à l'intérieur du cahier maison ou encore au travers du récit présenté de manière majoritairement magistrale, n'invite pas les élèves à participer activement et à développer leurs propres prises de position devant les enjeux féministes. Par ailleurs, l'évaluation des élèves, qui se fait par le biais d'une production écrite, encourage à plusieurs égards la reproduction des savoirs – ou même des opinions de l'enseignant – en fonction des attentes, réelles ou perçues par les élèves, afin d'obtenir une approbation (Robertson, 2009). Il faut donc conclure que bien que le féminisme soit un sujet socialement vif, les élèves des classes visitées ne sont pas amenés, dans leur cours d'histoire, à exercer leur propre agentivité devant les enjeux qu'il pose, ou du moins, pas lors de nos observations. L'approche choisie contribue ainsi à « refroidir » le sujet socialement vif.

La mise en parallèle du cadre normatif présent en classe d'histoire, avec les discours et les pratiques des enseignants et les récits d'élèves a permis de faire ressortir une grande cohérence dans la représentation du féminisme parmi ces « acteurs ». En effet, les principales caractéristiques de l'histoire du féminisme émanant du programme et de la progression des apprentissages se retrouvent dans les données cueillies sur le terrain, chez les enseignants et les élèves : téléologie centrée sur l'acquisition des droits (idée de progrès), discours générique au contexte spatio-temporel imprécis, une centration sur l'expérience des femmes blanches occidentales et sur des actions ponctuelles, sans prise en compte des rapports de force et de la discrimination systémique. Ces conclusions rejoignent celles tirées d'autres études récentes (Brunet, 2016; Colley, 2015; Cosentino, 2008) et montrent que les enseignants remplissent en bonne partie leur mandat officiel. Plus encore, le programme d'études et ses prescriptions en termes de contenus semblent structurants dans l'organisation de leur travail. Cependant, les trois compétences disciplinaires sont moins visibles dans les séquences observées, bien que certains éléments s'y trouvent, notamment des composantes liées à la compétence citoyenne ou à l'usage de documents historiques.

Conclusion

Ces résultats montrent d'une part que le récit téléologique est toujours bien présent en classe d'histoire au Québec et que les liens entre le passé et le présent sont loin d'être une évidence pour les enseignants et les enseignantes, tout comme pour leurs élèves. Les résultats pointent également vers deux hypothèses. Premièrement, les prescriptions ministérielles en termes de contenus notionnels semblent structurants dans l'organisation du travail enseignant en classe d'histoire, davantage en tout cas que l'approche par compétence qui s'y trouve également. Si la décomposition qui y est faite du mouvement féministe tenait davantage compte de la diversité, de la complexité et des contextes spatio-temporels en jeu, les résultats de cette enquête seraient peut-être bien différents. De même, si l'histoire scolaire doit former les citoyens d'aujourd'hui,

il s'avère alors nécessaire de se faire plus explicite quant aux liens passé-présent qu'il est possible de faire. Deuxièmement, il faudrait aussi tenir compte de la représentation sociale du féminisme perceptible dans les programmes et semblant être partagée à la fois par les enseignants et enseignantes et les élèves. Dans le cas présent, une grande adéquation se dégage des résultats et pourrait ainsi expliquer la vision plutôt univoque qui est faite du féminisme par les différents « acteurs ». Si les résultats de la présente étude demeurent limités à l'analyse des contextes de trois classes, ils invitent à une réflexion sur la manière dont sont abordés les contenus reliés au « genre » en classe d'histoire. Les programmes, les manuels et les récits enseignés peuvent contribuer à « alimenter les clichés ou les représentations durables que les élèves, en quête de référents identitaires, se feront de tel phénomène ou de tel groupe social » (Mang, 1995, p. 279), d'où l'importance de développer les recherches sur ce thème.

Références bibliographiques page 43



Ruby Heap

RUBY HEAP

**Professor Emerita, Department of History,
University of Ottawa**

Ruby Heap is Professor Emerita in the Department of History, University of Ottawa. While her early research examined the development of “female” professions in Canada, her more recent work has been devoted to women in Canadian science

and engineering. Her current projects focus on the growth of these women’s activism from a transnational perspective, and on the development of Canadian policies pertaining to their participation in these field . Professor Heap is the recipient of the 2018 Royal Society of Canada’s Ursula Franklin Award in Gender Studies.

Still an uncharted territory: Learning and writing about the lives of Canadian women in STEM through autobiography.

Ruby Heap

A key milestone: Creating a Canadian archive of women in STEM

Key words

Women, science and engineering, Canada, history, sources, autobiography

On June 19, 2018, the University of Ottawa hosted the official launch of the *Canadian Archive of Women in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM)*, the outcome of a close partnership between the *University of Ottawa Library, Library and Archives Canada (LAC)* and the *International Network of Women Engineers and Scientists Education and Research Institute (INWES-ERI)*. The first of its kind in Canada, this initiative aims to collect, preserve and promote archival records of significant research value, including artefacts and digital objects, generated by women involved in STEM in Canada and by the various groups and organizations that support them. To this end, a multipurpose web portal has been created with the intent of establishing the University of Ottawa as a central national resource for all those interested in the history of women in STEM. For example, the portal will aggregate all existing archival records relating to this theme, and it will also serve as a point of contact for all individuals and groups interested in donating historical materials to the Canadian Archive of Women in STEM.

In the context of intensified efforts to attract and retain more girls in Canadian STEM, and of a call for increased diversity in

these fields, there is indeed a pressing need to document and reveal the stories and legacy of the women scientists and engineers who “came before them”. LAC’s president, Guy Berthiaume, underlined at the launch the project’s “utmost timeliness”, while the Honourable Kirsty Duncan, Minister of Science and Minister of Sport and Persons with Disabilities, fully endorsed the creation of a national archive dedicated to the collection and preservation of the life stories of inspiring women in Canadian STEM (University of Ottawa, 2018).

Writing the history of women in STEM in Canada: The ongoing search for sources

The building of the *Canadian Archive of Women in STEM* is expected to foster the production of new knowledge that will enrich the historiography on this group of women as well as on their chosen fields. In Canada, historical scholarship on women in STEM emerged during the mid and late 1980’s, about a decade or so later than its neighbour, the United States (Heap, 2003). Historian Marianne G. Ainley, whose pioneering work is inextricably linked to the birth and growth of the field in Canada, proceeded to explain why in her seminal 1990 edited anthology, *Despite the Odds: Essays on Canadian Women and Science*. First, women’s history and the history of science, two fields upon which the history of women and science closely draws, were still both at an early stage of development. Second, feminist women historians had been focusing to a large extent on groups such as

farm women, textile workers and school teachers, as part of their commitment to write Canada's new "social history" from the "bottom up". Finally, the history of Canadian science was still in its infancy, relying mostly on a few male practitioners who were pressed to write a comprehensive survey of its development. The end result, noted Ainley, was that women scientists had gotten "short shrift from both groups of scholars", and that their lives and experiences had, for the most part, been excluded from the new knowledge produced by these fields (Ainley, 1990, p. 18).

According to Ainley, the shortage of primary sources was another major factor hindering historical research on Canadian women and science. Unfortunately, key material recording the work and careers of female and male scientists was lost due to the absence of appropriate archival policies in Canadian universities and research institutes. Other vital documents, such as the diaries and correspondence of women scientists, had also largely vanished because, as Ainley (1990) put it, "no one, not even the women scientists who wrote them, thought them important enough to save!" (p. 18-19).

In her last work, published posthumously in 2012 under the title *Creating Complicated Lives: Women and Science at English-Canadian Universities, 1880-1980*, Ainley (2012) contrasted once again her difficulties as a researcher with the "relative ease" (p. 19) with which historians were able to track the life and work of many male scientists, whose documents had been collected and preserved because of the intervention of male archivists and male historians. However, the book constitutes a tribute to the tenacity and research skills of its author, who succeeded during the course of several decades to identify, track down, and write the life stories of hundreds of women working in Canadian science for over a century.

But what also makes *Complicated Lives* (2012) highly distinctive is its autobiographical content. Ainley (2012) weaves together her exploration of the experiences of women scientists across time and space with a revealing chronicle of her own life course. She was trained as a chemist in her native Hungary, where she also worked as a lab technician. She then moved to Montreal where she performed similar work, while taking on additional responsibilities as a mother and an undergraduate student in science. Ainley's shift to graduate studies in the history of science was a major turning point: it led to a transformative "Journey to Feminist Enlightenment", which enabled her to make sense of sexism and gender discrimination and to fully realize how her experience as an "invisible chemist", which she had viewed as a personal

problem, had in fact been a political one (Ainley, 2012, p. 9).

Autobiography and its potential for the study of women in STEM

By combining her autobiographical journey with her reflections on the case studies she had been working on, Ainley was able to further capture the complexity and diversity of women's paths in Canadian science. Her approach struck me as the perfect example of the way autobiography has and can serve as a tool for both women scientists and feminist historians of science who are willing and eager to tell their stories, to speak from their own experiences and to share their own sense of history. Fundamentally, autobiography was conceived as a literary term which referred to an individual's history of his or her own life (Popkin, 2005). Though autobiography claimed to tell true stories about the past, the historical profession dismissed for a time this form of first-person account on the grounds that it was subjective, and therefore unreliable. Starting in the 1970's, however, the status of autobiography as a literary genre improved considerably, a transformation accompanied by the increased popularity of "life writing" as a narrative form.¹ This favourable context incited a growing number of historians to publish stories of their own lives, including women who were by then increasingly joining the ranks of the profession (Popkin, 2005). The trend proved especially attractive to feminist historians who had put themselves at the forefront of the quest of the women's movement to achieve the equality of women and men in higher education and the professions, and to recover women's hidden and forgotten past.²

In the meantime, feminism's interaction with autobiography rapidly took another turn when scholars from the humanities and social sciences began to explore and assess the latter through an interdisciplinary lens. Largely within the frame of Women's Studies, autobiography became a fertile ground for generating new feminist critiques of this traditional literary genre and for testing new methods to study women's lives. There exists a large body of literature chronicling these developments and their impact over the years, which this research note cannot address fully. However, there exists a wide consensus about the way feminism's multilayered engagement with autobiography has enriched our understanding of women's complex relationship with a genre which has been implicitly bound up with gender³ (Coslett, Lury, & Summerfield, 2000; Skeggs, 1995). Praised as well were feminism's successful interventions to broaden the definition of

1 Linda Anderson, one of autobiography's foremost specialists, defines life writing as a "broadly based term for all forms of writing about lives including biography, autobiography, diaries, which has been in use for the last thirty years". See Anderson, *Autobiography*, 2nd edition, London and New York, Routledge, 2011, page 144.

2 Such was the case of Jill Kerr Conway, Gerda Lerner and Natalie Zemon Davies, each of whom published at the turn of the century ground breaking personal accounts that addressed such key themes as their road to becoming historians, their efforts to improve the status of women in the profession, and their pioneering contribution to the establishment of women's history as a legitimate academic field. Natalie Zemon Davies, *A Life of Learning*, Charles Homer Haskins Lecture for 1997, American Council of Learned Societies, ACLS Occasional Paper, No. 39, 1997; Gerda Lerner, *Fireweed*, 2002; Jill Kerr Conway, *The Road from Corrain*, 1990; *True North*, 1994; *A Woman's Education*, 2001.

3 Women were indeed excluded or silenced on the assumption that autobiographical writing belonged to privileged Western white men, who were the only ones capable to produce "objective" and "universal" knowledge. Such an assumption will be contested by feminism's claims that the "personal" was "political".

the genre by incorporating a wide array of written, spoken and visual narrative forms, including *curriculum vitae*s, oral histories, interviews and family pictures (Coslett *et al.*, 2000; Skeggs, 1995; Smith & Watson, 2010). Recognized as a leading specialist in the field, Linda Anderson sums up for her part the role and potential of women's autobiography within feminist historical research. It obviously represents a key source to write about lives which have been traditionally overlooked. At the same time, it provides to women a means to use their own autobiographical accounts as sources of knowledge. Lastly, autobiography has significantly contributed to feminist recognitions of differences amongst women and of the heterogeneity of women's lives. As Anderson (2003) puts it, it "can provide a more complex view of Woman than simply the Other of man, seeing her instead as the product of distinct histories, marked by the complicated crossings of gender, ethnicity, race and class" (p. 34).

Searching for autobiographies by women in Canadian STEM: Preliminary results

Can we relate this body of work on autobiography to the historiographical landscape linked to women in Canadian STEM? One immediately thinks of Marianne Ainley—a woman scientist who turned to feminist history—, whose autobiographical account in *Complicated Lives* (2012) addresses or reflects in many ways the issues raised by the feminist literature mentioned above. At the same time, I kept in mind Ainley's persisting lament concerning the lack of documentation on women scientists, a problem which I have encountered myself while researching the history of women in Canadian engineering. With these considerations in mind, I designed a plan to help guide my quest for autobiographical writings by women in Canadian STEM. In the first phase, I would focus on scholarly books and edited collections, while the second phase would extend my search to other categories of material, such as government publications and material produced by women in STEM organizations. The final and most challenging phase will call for a search for manuscript autobiographical sources—letters, diaries, memoirs—and for unpublished interviews and oral histories, a step relying primarily on the material recorded in the growing inventory produced by the new *Canadian Archive of Women in STEM*.

So far, I have compiled close to 10 published entries which can be identified as autobiographical writings produced by women in Canadian STEM. I will briefly introduce them and their authors; I will then comment on these findings and conclude with some preliminary thoughts on what we could possibly learn from this material.

Ainley (1990)'s seminal anthology *Despite the Odds*, which relies considerably on biographical material, also includes two autobiographical entries signed by feminist educators from Montréal: Louise Lafortune, a math teacher, reflects "On Being a Woman and Studying Math" (Lafortune, 1990), while Karen Messing, a geneticist and a professor of biology at UQAM

(Université du Québec à Montréal) shares her own experience as an academic researcher eager to introduce "feminist studies into genetic hazards in the workplace" (Messing, 1990).

The difficulties for women to forge a career in academia was addressed in 1988 by award-winning zoologist and biologist Anne Innis Dagg, best known for her pioneering research on the giraffe and other animals in the wild. In *MisEducation: Women & Canadian Universities*, Dagg and co-author Patricia J. Thompson exposed from a feminist perspective the way gender bias worked against female students, faculty and staff. Dagg's own voice strongly resonates in the sections addressing the sexual discrimination encountered by women professors and by those aspiring to an academic career. The content is indeed largely rooted in her own experience as a female professor who, despite demonstrated scholarly achievement, was unable to obtain a regular academic position in her field (Dagg & Thompson, 1988).

Recipient of several honours and awards for her accomplishments both as an engineering professor and as a lifelong advocate for women in STEM, Ottawa-born Monique Frize published in 2009 the monograph *The Bold and the Brave, A History of Women in Science and Engineering*, which examines how women have striven throughout history to gain access to training and careers in both sectors (Frize, 2009). While the book resorts to biography to illustrate how women's contributions to science have been undermined and disregarded⁴, *The Bold and The Brave* also incorporates several autobiographical elements that provide first-hand accounts of the author's experiences in facing and addressing the continuing problem of women's under-representation in science and engineering, as well as the obstacles that still prevent their full access and equality in these fields. (Frize, 2009).

Widely honoured as an accomplished physicist, educator, feminist and pacifist, and long considered as one of Canada's best known and most respected public intellectuals, German born and Holocaust survivor Ursula Franklin (1921-2016) published in 2006 and 2014 respectively two comprehensive collections of her work and thinking: *The Ursula Franklin Reader. Pacifism as a Map* (2006) and *Ursula Franklin Speaks. Thoughts and Afterthoughts* (Franklin & Freeman, 2014). Spanning more than five decades, both collections consist of unpublished papers, talks and articles, as well as speeches and interviews that have been retrieved and restored from audio and visual recordings. As the title of the second collection suggests, Franklin (2014) aims to share her own perspectives and insights intimately with her readers, speaking from her own experiences and writing history as she lived it.

The final books that figure on my list consist of two collections of oral histories that chronicle the lives, careers and accomplishments of leading women in Canadian science and engineering. The first book was published in 2016 under the title *Women of Impact in the Canadian Materials, Metallurgy, and Materials Fields*, while the second one, entitled *Women of Innovation: The Impact of Leading Engineers in Canada*, was launched in 2018. Published with the support of the Canadian Institute of Mining,

4 The book discusses the lives and work of three well-known women scientists, Sophie Germain, Mileva Einstein and Rosalind Franklin.

Metallurgy and Petroleum, the two collections were co-authored by Anne Millar and Mary Wells, at the time respectively a post-doctoral fellow and a professor of engineering at the University of Waterloo. Altogether, the biographical profiles and narratives of thirty-two scientists and engineers, including Monique Frize and Ursula Franklin, have been compiled through in-person interviews, with the aim to reveal how women have defied stereotypes, confronted barriers and engaged in their work with passion and joy, and to offer inspirational role models to girls and women aspiring to a career in science and engineering.⁵

analytical tool for the study of both women's and gender history and the history of STEM.

Bibliographical References page 44

Concluding thoughts

Although my research on the place and role of autobiography within the history of women in Canadian STEM is still in its preliminary phase, some observations can be made about the material gathered so far. Initially, I was unable to find published autobiographies encompassing the whole life course and experiences of individual women in STEM. The reasons for this gap need to be explored further; for instance, it could be related, as pointed out by Marianne Ainley, to the lack of personal records kept by this particular group of female professionals. As we have seen, Ainley herself incorporated an autobiographical narrative in her study of the lives of Canadian women in science, an approach that we depicted as well in Monique Frize's and Anne Innis Dagg's respective work. The wide array of autobiographical material included in Ursula Franklin's two collections incites us to make the case for a more fluid and broader definition of autobiographical writing, a trend that is reported in fact in the more recent literature on the subject.⁶ Finally, the compilation of first-person narratives by Anne Millar and Mary Wells brings to light the diversity of the women scientists and engineers involved in the study, exposing the ways their lives have been mediated by a wide range of factors such as gender, age, race, religion, class and ethnicity. Embedded in time and space, their life stories also reveal the personal investment, but also the satisfaction, of becoming and being a scientist or an engineer.

To conclude, although they are small in number, the sources collected so far help illustrate how women's autobiographies can throw new light on the following themes: a) the complexity and diversity of the lives of women in STEM, but also their shared experiences; b) the social and cultural worlds of the STEM fields; c) the workings of gender in STEM, both inside and outside of the lab and classroom; d) the rise of activism and the impact of feminism within the Canadian women in STEM community; and e) the contribution of autobiographies to the construction of knowledge.

We are therefore hopeful that the new Canadian Archive of Women in STEM will play a leading role in collecting various forms of women's autobiographies, as these represent a key

5 The authors arranged also to donate their compiled oral histories to the University of Ottawa's Canadian Women's Movement Archives.

6 Laura Marcus, another leading scholar in the field, has recently defined autobiography as "the attempt to write a life in full, or at least in the fullness of a particular life stage, such as childhood or early years". She argues that autobiographies are not always single, once-in-a-lifetime endeavours. Laura Marcus, *Autobiography. A Very Short Introduction*, Oxford, Oxford University Press, 2018, page 7.

Références bibliographiques

Bibliographical References

Mot des corédactrices

Page III – 1

Brunet, M.-H. et Demers, S. (2018). Déconstruire le manuel d'histoire pour (re)construire des savoirs plus justes. Récit de pratique en formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants. *Recherches féministes*, 31(1), 123-140.

Dumont, M. (2016). *La construction de l'invisibilité des femmes dans l'histoire*. Conférence, Université de Sherbrooke, 28 septembre.

Lévesque, S. (2014). Pourquoi se raconter des histoires? L'importance d'enseigner la pensée narrative. *Thèmes canadiens* (Automne 2014), 5-11.

Adèle Clapperton-Richard

Page 1 – 7

Apple, M. W. et Christian-Smith, L. K. (1991). *The politics of the textbook: Introduction*. In M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (Ed.), *The politics of the textbook*, p. 1-21. New York: Routledge.

Bourque, D., Descarries, F. et Déry, C. (2013). De l'assignation à l'éclatement. Continuités et ruptures dans les représentations des femmes. *Cahiers de l'IREF, Collection Agora*, 5, 159 p.

Bouvier, F. et coll. (2006). *L'histoire nationale à l'école québécoise. Regard sur deux siècles d'enseignement*. Québec : Septentrion.

Brunet, M.-H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire*. (Thèse de doctorat, Université de

Montréal, Montréal).

Brunet, M.-H. (2013). *Une histoire sans les femmes est une histoire désengagée*. Repéré à <http://histoireengagee.ca/une-histoire-sans-les-femmes-est-une-histoire-desengagee/>, le 4 avril 2018.

Choppin A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris : Hachette.

Coates, C. M. et Morgan C. (2002). *Heroines and History: Representations of Madeleine de Verchères and Laura Secord*. Toronto: University of Toronto Press.

Fahmy-Eid, N. (1997). L'histoire des femmes. Construction et déconstruction d'une mémoire sociale. *Sociologie et sociétés*, 29(2), 21-31.

Farley P-E. et Lamarche G., (1966). *Histoire du Canada (4^e éd.)*. Montréal : Editions du nouveau pédagogique inc.

Filteau, G. (1960). *La Civilisation catholique et française au Canada*. Montréal : Centre de psychologie et de pédagogie.

Fortin M. (2011) La représentation des pionniers et des pionnières dans les récits sur les origines nationales au Canada français (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal).

Frères des écoles chrétiennes (dir.). (1954). *Mon Pays : histoire du Canada, 8e et 9e année*, Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1083, Ave. Van Horne.

Gardiner, J. K. (Ed.) (1995). *Provoking agents: Gender and agency in theory and practice*. Urbana: University of Illinois Press.

Grypinich, A. (Clercs de Saint-Viateur) (dir.). (1958). *L'histoire de notre pays. Histoire du Canada – 8^e et 9^e années*. Montréal : Librairie Saint-Viateur.

Guilhaumou, J. (2012). « Autour du concept d'agentivité », dans Agency : un concept opératoire dans les études de genre?, *Rives méditerranéennes*, 41, 25-34.

Lavolette, G. (Frères de l'instruction chrétienne) (dir.). (1954). *Mon Pays : histoire du Canada, 8e et 9e année*. Montréal : Procure des frères de l'instruction chrétienne.

Létourneau, J. et Moisan, S. (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien français : coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements. *Canadian Historical Review*, 85 (2), 325-356.

Lord, V. (2009). Une voix féminine contestataire des années 1930 : agentivité et écriture. Dans *les ombres d'Éva Senécal* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal).

Plante H. et Martel L. (1956). *Mon pays : synthèse d'histoire du Canada*, Trois-Rivières : Editions Laflèche.

Plante H. et Martel L. (1960). *Mon pays : synthèse d'histoire du Canada (2^e éd.)*. Trois-Rivières : Editions Laflèche.

Plante H. et Martel L. (1963). *Mon pays : synthèse d'histoire du Canada (3^e éd.)*. Trois-Rivières : Editions Laflèche.

Plante H. et Martel L. (1966). *Mon pays : synthèse d'histoire du Canada (4^e éd.)* Trois-Rivières : Editions Laflèche.

Rutché J. et Forget A. (1954). *Précis d'histoire du Canada : pour les élèves des classes supérieures de l'enseignement secondaire (10^e*

éd.). Montréal : Beauchemin.

Rutché J. et Forget A. (1956). *Précis d'histoire du Canada : pour les élèves des classes supérieures de l'enseignement secondaire (11^e éd.)*. Montréal : Beauchemin.

Tessier A. (1956). *Neuve-France. Première partie (1524-1763)*. Trois-Rivières : Editions du bien public.

Tessier A. (1957a). *Neuve-France*, Trois-Rivières : Editions du bien public.

Tessier A. (1957b). *Neuve-France. Histoire du Canada - Tome 1 (1524-1763)*. Trois-Rivières : Editions du pélican.

Tessier A. (1958). *Neuve-France. Histoire du Canada - Tome 1 (1524-1763) (2^e éd.)*. Trois-Rivières : Editions du pélican.

Tessier A. (1959). *Neuve-France. Histoire du Canada - Tome 1 (1524-1763) (3^e éd.)*. Trois-Rivières : Editions du pélican.

Rose Fine-Meyer

Page 8 – 14

Ahmed, S. (2012). *On being included, racism and diversity in institutional life*. London: Duke University Press.

Axelrod, P. (1999). *The promise of schooling: Education in Canada, 1800-1914*. Toronto: University of Toronto Press.

Baldus, B. & Kassam, M. (1996). "Make me truthful, good, and mild": Values in nineteenth-century Ontario schoolbooks, *Canadian Journal of Sociology*. 21 (3), 327-358.

Bannerji, H. (2000). *The dark side of the nation*. Toronto: Canadian Scholars' Press.

Brandt, G. et al. (2011). *Canadian women: A history*, (3rd ed.) Toronto: Nelson.

- Brookfield, T. (2018). *Our voices must be heard: Women and the vote in Ontario*. Vancouver: UBC Press.
- Brown, G. (1953). *Canada and the commonwealth*. Toronto: J. M. Dent.
- Brown, G. W. (1942). *Building the Canadian nation*. Toronto: J. M. Dent.
- Carter, S. (2016). *Imperial plots: Women, land and agriculture and the "spade work of British expansion" in western Canada*. University of Manitoba Press.
- Clark, P. (2005) "A nice little wife to make things pleasant:" Portrayals of Women in Canadian History Textbooks approved in British Columbia." *McGill Journal of Education*, 40 (2), 241-265
- Clark, P. (2006). "Liberty of trade from the thralldom of the autocrats': Provision of school textbooks in Ontario, 1850-1909." *Canadian Journal of Education* 29 (4), 1065-1096.
- Cook, S. A. (2008). "From 'evil influence' to social facilitator: Representations of youth smoking, drinking, and citizenship in Canadian health textbooks, 1890-1960." *Curriculum Studies*, 40 (6), 771-802.
- Elections Canada: A history of the vote in Canada (2007). Retrieved on Aug 2017 from <http://www.elections.ca/content.aspx?section=res&dir=his&document=index&lang=e>
- Dent, J. M. (1954). *Canada and the world*. Toronto, editors, George Brown and J.M.S. Careless.
- Fine-Meyer, R. (2016). "A reward for working in the fields and factories:" Canadian women's suffrage movement as portrayed in Ontario texts, "1916 - 2016." *ACS-AEC, Canadian Issues*, (42-47).
- Greene, J. (ed.). (2017). *Making space for Indigenous feminism*. Nova Scotia: Fernwood Publishing.
- Grant, W.L. (1922). *The Ontario high school history of Canada*. Toronto: Ryerson Press.
- Heap, R., & A. Prentice. (1991) *Gender and education in Ontario*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Hodgetts, A.B. (1960). *Decisive Decades*. Toronto. Thomas Nelson & Sons.
- Hooks, B (2010). *Teaching critical thinking: Practical Wisdom*. New York: Routledge.
- Kealey, L., Pierson, R., Sangster, J., & Strong-Boag, V. (1992). "Teaching Canadian history in the 1990s: Whose 'national history' are we lamenting?" *Journal of Canadian Studies* 27 (2), 123-31.
- Kinahan, A. M. (2008). "Transcendent citizenship: Suffrage, the national council of women of Canada, and the politics of organized womanhood, *Journal of Canadian Studies* 42 (3).
- Kulba, T. & V. Lamont. (2006). "The periodical press and western woman's suffrage movements in Canada and the United States: A comparative study. *Women's Studies International Forum*, 29 (3), 265-278.
- Lower, A. R. M., & Chafe, J. W. (1948). *Canada - a nation: And how it came to be*. Toronto: Longmans. Macdonald, H. (2017). Women's suffrage and confederation. *Acadiensis* 46 (1) 163-176.
- McArthur, D. (1927). *History of Canada for high schools*. Toronto: W.J. Gage.
- Marsden, L. (2012) *Canadian women & the struggle for equality*. Toronto: Oxford University Press.
- Miller, W. P. & Gidney, R. D. (2012). *How Schools Worked: Public education in English Canada, 1900-1940*. McGill-Queen's University Press. Moir, J. S. & Farr, D. M. L. (1969). *The Canadian experience*, Toronto. The Ryerson Press
- Moir J. S. & Saunders, R.E. (1970). *Northern destiny: A history of Canada*. Toronto: J. M. Dent.
- Morgan, C. (2016) *Commemorating Canada: History, heritage, and memory, 1850s-1990s* Toronto: University of Toronto Press.
- Morton, D. (1982). *Canada and the war: A military and political history*. Toronto: Butterworths.
- Mosby, I. (2015). *Food will win the war*. Vancouver: UBC Press
- O'Brien, M. (1986). "Feminism and the politics of education." *Interchange* 17 (2), 91-105.
- Osborne, K. (2011) "Teaching Canadian history: A decade of debate." In P. Clarke, *New possibilities for the past*, (pp. 57). Vancouver: UBC Press.
- Prentice, A. (1992). *The history of women and education in Canada*. Toronto: Canadian Scholars Press.
- Richards, D. & Cruickshank, J.E. (1955). *The Modern Age, 1760-1955*. Toronto: Longmans, Green.
- Sangster, J. (2006). Archiving feminist histories: Women, the "nation" and metanarratives in Canadian historical writing. *Women's Studies International Forum* 29, 255-264.
- Sangster, J. (2018). *One hundred years of struggle: The history of women and the vote in Canada*. Vancouver, UBC Press.
- Silver-Dranoff, L. (2017). *Fairly equal: Lawyering the feminist revolution*. Toronto: Second Story Press.
- Stamp, R. (1982). *The schools of Ontario, 1876-1976*. Toronto: University of Toronto Press.
- Smyth, E. (ed.). (2006). *Women teaching, women learning: Historical perspectives*. Toronto: Inanna Publications.
- Strong-Boag, V. (2017). *Series editor: Women's suffrage and the struggle for democracy*. Vancouver: UBC Press.
- Strong-Boag, V. (2002). "The citizenship debates: The 1988 Franchise Act". In R. D. Adamsoki, R. Chunn & R. Menzies, (eds). *Contesting Canadian citizenship: Historical readings*. Peterborough, ON: Broadview Press, 2002. 69-94.
- Tomkins, G. S. (2008). *A common countenance: Stability in the Canadian curriculum*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Vance, J. F. (1997). *Death so noble: Memory, meaning and the First World War*. Vancouver, UBC Press.
- Wallace, W. S. (1930). *A history of the Canadian people*. Toronto: Copp Clark Co.
- Wallace, W. S. (1928). *The first book of Canadian history*. Toronto: Macmillan Co. of Canada.
- Wrong, G. (1927). *Ontario public school history of Canada*. Toronto: Ryerson Press.
- Wrong, G. M. K. (1921). *Ontario public school history of Canada*. Toronto: Ryerson Press. Wood, J. (2010). *Militia myths: Ideas of the Canadian citizens soldier 1896-1921*. Vancouver: UBC Press.
- Women Suffrage and Beyond (date): *Confronting the Democratic Deficit*. (Website) Retrieved on Aug. 2018 from <http://womensuffrage.org>
- "A History of the Vote in

Canada, (date)”. Retrieved on Aug, 2018 from <http://www.elections.ca/content.aspx?section=res&dir=his&document=index&lang=e>.

Parliament of Canada: Women's Right to Vote in Canada (Retrieved Aug. 2018 from https://lop.parl.ca/sites/ParlInfo/default/en_CA/ElectionsRidings/womenVote

Anne-Marie Dionne

Page 15 – 22

Boisclair, I. (2006). Les conceptions de l'identité sexuelle, le postmodernisme et les textes littéraires. *Recherches féministes*, 19(2), 5-27.

Bouneau, C. (2014). Éclairage de l'histoire. Dans C. Connan-Pintado et G. Béhotéguy (dirs.), *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012* (p. 253-264). Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.

Capdevila, L. (2002). L'identité masculine et les fatigues de la guerre (1914-1945). *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, 75, 97-108.

Chabrol Gagne, N. (2011). *Filles d'albums. Les représentations du féminin dans l'album*. Le Puy-en-Velay, France : L'atelier du poisson rouge.

Connan-Pintado, C. et Plissonneau, G. (2013). L'album historique ou le paradoxe d'une mémoire de l'esclavage. Perspectives littéraires et didactiques. *Repères*, 48, 33-50.

Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Los Angeles, CA : The University of California Press.

Connell, R.W. (2000). *The Men and the Boys*. St Leonards, Australie: Allen & Unwin.

Demetriou, D.Z. (2001). Connell's concept of hegemonic masculinity: a critic. *Theory and society*, 30 (3), 337-361.

Dobrovsky, S. (1991). Sartre: autobiographie / autofiction. *Revue des sciences humaines*, 4(224), 17-26.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives – 3^e édition*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Gaudreault, R. (2008). Comment définir un genre littéraire. *Québec français*, 148, 58-59.

Grobon, A. (2018). *Les représentations de la Shoah dans les albums américain et européens*. (Thèse de maîtrise inédite). Université d'Ottawa.

Groce, E. et Groce, R. (2005). Authenticating historical fiction: rationale and process. *Educational research and perspectives*, 32 (1), 99-119.

Guionnet, C. (2012), Pourquoi réfléchir aux coûts de la domination masculine? Introduction générale. Dans D. Dulong, C. Guionnet et É. Neveu (dirs.), *Boys don't cry! Les coûts de la domination masculine* (p.7-38). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Lachance, B. (2011). La fiction documentaire pour apprendre autrement. *Québec français*, 161, 53-56.

Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris, France : Éditions du Seuil.

Le Manchec, C. (2006). L'écriture de soi dans la littérature de jeunesse : description et enjeux didactiques. *Repères*, 34, 141-164.

Oakley, A. (1972). *Sex, gender, society*. New York, NY: Harper Colophon Books.

Philippe, A. (2014). Le roman est le récit. Dans M. Blanchot (dir.). *Entre roman et récit* (p. 43-57). Nanterre, France : Presses universitaires de Nanterre.

Phillips, D.A. (2009). Masculinity studies. Dans J. O'Brien (dir.). *Encyclopedia of gender and Society* (p. 512-516). Thousand Oaks, CA: Sage publication.

Roynette, O. (2002). La construction du masculin. De la fin du 19^e siècle aux années 1930. *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 75, 85-96.

Thébaud, F. (1986). *La femme au temps de la guerre de 14*. Paris, France : Stock.

Turgeon, É. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif* (Thèse de doctorat). Accessible par Papyrus : Dépôt institutionnel. (1866/9728).

Julie Vaudrin-Charette

Page 23 – 25

Anthony-Stevens, V. (2017). Cultivating alliances: reflections on the role of non-indigenous collaborators in indigenous educational sovereignty. *Journal of American Indian Education*, 56 (1), 81-104.

Bhabha, H. K. (2012). *The location of culture*: London: Routledge.

Brant, K., Cheechoo, K., L., Mcguire-Adams, T., Vaudrin-Charette, J., et Ng-A-Fook, N. (2017). Indigenizing ivory towers *At the intersection of selves and subject* (pp. 87-104): Springer.

Canada, Commission de vérité et de réconciliation du (2015). Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission

de vérité et réconciliation du Canada. Montréal : McGill-Queen's University Press.

Chung, S., S., H. (2013). *The five ceremonies of ambivalence: Indigenous hybridity and decolonization* (p. 3-14). Communication présentée à « Learning at the Intercultural Intersections Conference, Based upon a keynote address given at International Educator's Training Program Summer Institute at Queen's University, Kingston Ontario, June 2012 ».

Clark, N. (2016). Red intersectionality and violence-informed witnessing praxis with indigenous girls. *Girlhood Studies*, 9 (2), 46-64. doi: <http://dx.doi.org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3167/ghs.2016.090205>

Gehl, L. (2015). My ally bill of responsibilities. Dans Anne Bishop (dir.), *Becoming an ally: Breaking the cycle of oppression in people* (3e éd., p. 98-100). Halifax and Winnipeg: Fernwood Publishing.

Gorski, P. (2013). *Reaching and teaching students in poverty: strategies for erasing the opportunity gap*. New York: Teachers College Press, 2013.

Gorski, P. C., Salcedo, R. M., et Landsman, J. (2016). *Talking back and looking forward: An educational revolution in poetry and prose*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Jacobs, B., (2017) Decolonizing the violence against Indigenous women. In P. McFarlane, P., Schabus, N. (dirs.) (2017) *Whose land is it anyway? A Manual for decolonization*, Federation of Post-Secondary Educators of British Columbia (FPSE), (p.45-49), Kamloops, BC.

Jardine, D. (2017) "A Hubris hiding from its nemesis": Why does the affirmation of diversity

- tend towards the affirmation of multiple identities, and to what consequence? Dans E. Lyle (dir.). *At the intersection of selves and subject: Exploring the Curricular Landscape of Identity*. Rotterdam, Netherlands: Springer.
- Kimmerer, R. W. (2013). *Braiding sweetgrass: indigenous wisdom, scientific knowledge and the teachings of plants*. Milkweed Editions.
- Kovach, M. E. (2010). *Indigenous methodologies: characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.
- Leggo, C. (2018). Poetry in the academy: a language of possibility. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 69-97.
- Lindberg, T. (2004). Not my sister: What feminists can learn about sisterhood from indigenous women. *Canadian Journal of Women and Law*, 16, 342.
- Lindberg, T. (2015). On indigenous academia. In *revisiting the great white north?* (p. 71-87). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Maracle, L. (2013). Blind justice. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 2 (1).
- McNeil-Seymour, J. (2017). Two-spirit resistance. Dans P., McFarlane, et N., Schabus (dirs.) (2017) *Whose Land is it anyway? A Manual for decolonization*, Federation of Post-Secondary Educators of British Columbia (FPSE), (p. 50-54), Kamloops, BC.
- Mcguire-Adams, T. (2018). *Anishinaabeg women's wellbeing: decolonization through physical activity*. Université d'Ottawa/University of Ottawa.
- McNeil, B., et Pete, S. (2014). Self-study of a journey of indigenization. *Changing Practices for*
- Changing Times: Past, Present and Future Possibilities for Self-Study Research*, 154.
- Simpson, L. et Manitowabi, E. (2013). Theorizing resurgence from within Nishnaabeg thought. Dans *Centering Anishinaabeg studies: Understanding the world through stories* (Doerfler, J., Sinclair, Niigaanwewidam J. et Stark, H. Kiiwetinepinesik.) (dir.) (p. 279-296). East Lansing: Michigan State University Press.
- Spivak, G. C. (1999). *A critique of postcolonial reason*: Harvard university press.
- Sylvestre, P., Castleden, H., Martin, D., et McNally, M. (2018). « Thank You Very Much... You Can Leave Our Community Now » : Geographies of Responsibility, Relational Ethics, Acts of Refusal, and the Conflicting Requirements of Academic Localities in Indigenous Research. *ACME: An International Journal for Critical Geographies* (p. 750-779).
- Wiebe, S. (2017). Writing the self through Haiku at the intersection of selves and subject (p. 71-77). Rotterdam, Pays Bas : Springer.
- Sabrina Moisan
Marie-Hélène Brunet
Audrey St-Onge**
- Page 26 – 35**
- Bajoit, G. (2003). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris, France : Armand Colin, coll. Cursus.
- Barton, K. C. (2011). *Agency, choice, and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision-making*. Communication présentée à l'American Educational Research Association (AERA), New Orleans.
- Barton, K. C. (2015). Young adolescents' positioning of human rights: Findings from Colombia, Northern Ireland, Republic of Ireland and the United States. *Research in Comparative & International Education*, 10 (1), 48-70.
- Brodeur, R. (2011). « Un homme sur deux est une femme ». *Intégrer le genre dans les manuels d'histoire de la civilisation occidentale au collégial : quelques propositions*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Brunet, M.-H. (2013). Une histoire sans les femmes est une histoire désengagée, *Histoire engagée.ca*. Repéré à <http://histoireengagée.ca/?p=3841>
- Brunet, M.-H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Chick, K. A. (2006). Gender balance in K-12 American history textbooks. *Social Studies Research and Practice*, 1 (3), 284-290.
- Clark, P. (2005). "A nice little wife to make things pleasant": Portrayals of women in Canadian history textbooks approved in British Columbia. *McGill Journal of Education*, 40 (2), 241-265.
- Conseil du statut de la femme (2016). *Légalité entre les sexes en milieu scolaire*. Gouvernement du Québec. Repéré le 18 mai 2017 à https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/avis_egalite_entre_sexes_milieu_scolaire.pdf
- Cosentino, C. D. (2008). *The treatment of women's history in the grade 10 Ontario curriculum and selected textbooks*. (Unpublished Master's Thesis). Mount Saint Vincent University, Halifax.
- Dumont, M. (1992). The origins of the women's movement in Quebec. In C. Backhouse & D. Flaherty (eds.), *Challenging Times. The Women's Movement in Canada and the United States* (p. 72-89). Montréal, QC & Kingston, ON : McGill-Queen's University Press.
- Dumont, M. (2013). *Pas d'histoire, les femmes! Réflexions d'une historienne indignée*. Montréal, QC : Remue-ménage.
- Efthymiou, L. (2007). Sexe, genre et histoire : visibilité des sexes et représentation des genres dans les manuels d'histoire francophones du secondaire québécois, 1980-2004. Dans N. Lucas (dir.), *Femmes et genre dans l'enseignement* (p. 45-70). Paris : Le Manuscrit.
- Fassin, E. (2008). L'empire du genre. *L'homme*, 187/188, 375-392.
- Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Repéré le 15 septembre 2018 à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfr-msec1ercyclev2.pdf
- Gouvernement du Québec (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté, premier cycle*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Repéré le 15 septembre 2018 à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_histoire-education-citoyennete-premier-cycle_2011.pdf
- Heimberg, C. et Opériol, V. (2005). Histoire des femmes, histoire des hommes, comment aborder les inégalités à l'école. *Internationale Schulbuchforschung*, 27, 205-216.
- Hess, D. E. (2004). Controversies

- about controversial issues in democratic education. *Political Science and Politics*, 37 (2), 257-261.
- Hudon, F. et Gervais, M. (2006). *Réalités. Histoire et éducation à la citoyenneté, manuel 2b*. Montréal, QC: ERPI.
- Kohlmeier, J. (2006). « Couldn't she just leave? » The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory and Research in Social Education*, 34 (1), 34-57.
- Kreydatus, B. (2008). Confronting the "bra-burners": Teaching radical feminism with a case study. *History Teacher*, 41 (4), 489-504.
- Laaroussi, M. V. et Laaroussi, N. (2014). Quand les femmes musulmanes interpellent le féminisme québécois! Débats féministes, liberté religieuse et vivre ensemble au Québec. *Journal of Eastern Townships Studies*, 42, 23-41.
- Lefrançois, D., Éthier, M. A. et Demers, S. (2010). Le traitement des autochtones, des anglophones et des francophones dans les manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire : une analyse critique et comparative des visées de formation citoyenne. *Traces*, 48(3), 37-42.
- Legardez, A. et Simonneau, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité - Enseigner les questions vives*. Paris, France: ESF.
- Levstik, L. S. et Groth, J. (2002). « Scary thing, being an eighth grader » : Exploring gender and sexuality in a middle school U.S. history unit. *Theory and Research in Social Education*, 30 (2), 233-254.
- Lucas, N. (2009). *Dire l'histoire des femmes à l'école. Les représentations du genre en contexte scolaire*. Paris, France : Armand Colin.
- Mang, P. (1995). Les manuels scolaires ont-ils un genre? Dans M. Manassein (dir.), *De l'égalité des sexes*. Paris, France : CNDP.
- Monaghan, M. M. (2014). Gender equity and education: Examining pre-service teachers' perceptions. *Gender, Education, Music & Society*, 7 (8), 4-12.
- Opériol, V. (2014). "La perspective de genre en didactique de l'histoire. Quelques initiatives d'enseignant-e-s ". Dans I. Collet et C. Dayer (dir.). *Former envers et contre le genre, raisons éducatives n° 18* (p. 247-268). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Peck, C., Poyntz, S. et Seixas, P. (2011). Agency' in students' narratives of Canadian history. Dans L. Perikleous et D. Shemilt (dir.), *The future of the past: Why history education matters* (p. 253-282). Chypre: Association for Historical Dialogue and Research.
- Robertson, E. (2009). The epistemic aims of education. In H. Siegel (ed.). *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (p. 11-34). Oxford, Grande-Bretagne : Oxford University Press.
- Rocher, G. (1992 [1969]). *Introduction à la sociologie générale. Le changement social*. Montréal, QC: Hurtubise, vol.3.
- Sadker, D. et Zittleman, K. (2009). *Still failing at fairness: How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. Chicago, IL: Scribner.
- Scheiner-Fisher, C. & Russell, W. B. (2015). The inclusion of women's history in the secondary social studies classroom. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 13 (1), 97-117.
- Scott, J. W. (1988). Gender and the politics of history. New York, NY: Columbia University Press.
- Stephan, A. (2012). *Les femmes et leurs représentations dans les affiches des manuels d'histoire de 1e*. (Mémoire professionnel inédit). Université sciences humaines et sociales. Lille 3 - Charles de Gaulles, Lille.
- Tetreault, M. K. T. (1986). Integrating women's history: The case of United States history high school textbooks. *History Teacher*, 19, 210-261.
- Zancarini-Fournel, M. (2005). "1970, Libération des femmes année zéro ". Le mouvement féministe dans les « années 68 ». *Le cartable de Clio*, 5, 98-107.
-
- Ruby Heap**
- Page 36 – 39**
- Anderson, L. (2003). *Autobiography*. In L. Code (Ed.), *Encyclopedia of Feminist Theories*, London and New York: Routledge.
- Anderson, L. (2011). *Autobiography* (2nd ed.). London and New York: Routledge.
- Ainley, M. G. (2012). Creating complicated lives. In M. Rayner-Canham & G. Rayner-Canham (Eds.), *Women and science at English-Canadian universities, 1880-1980*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Code, L. (Ed.). (2003). *Encyclopedia of feminist theories*. London and New York: Routledge.
- Conway, J. K. (1990). *The road from Coorain*. New York: Vintage Books.
- Conway, J. K. (1994). *True North: A memoir*. New York: Vintage Books.
- Conway, J. K. (2001). *A Woman's Education*. New York: Vintage Books.
- Coslett, T., Lury, C., & Summerfield, P. (Eds.). (2000). *Feminism and autobiography. Texts, theories and methods*. London and New York: Routledge.
- Dagg, A. I., & Thompson, P. J. (1988). *MisEducation: Women & Canadian universities*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Davis, N. Z. (1997). *A life of learning*, Charles Homer Haskins Lecture for 1997. New York: American Council of Learned Societies, ACLS Occasional Paper, No. 39, pp. 1-26.
- Franklin, U. (2006). *The Ursula Franklin Reader. Pacifism as a Map*. Toronto, ON: Between the Lines.
- Franklin, U., & Freeman, S. J. (2014). *Ursula Franklin Speaks. Thoughts and Afterthoughts*. Montreal, QC: McGill-Queen's University Press.
- Frize, M. (2009). *The bold and the brave: A history of women in science and engineering*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Heap, R. (2003). Writing them into history: Canadian women in science and engineering since the 1980's. In A. Martinez & M. Stuart (Eds.), *Out of the ivory tower* (pp. 49-67). Toronto: Sumach Press.
- Lafortune, L. (1990). On being a woman and studying Math. In M. G. Ainley (Ed.), *Despite the odds: Essays on Canadian women and science*. Montreal, QC: Véhicule Press.
- Lerner, G. (2002). *Fireweed: A political autobiography*. Philadelphia, US: Temple University Press.
- Marcus, L. (2018). *Autobiography: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Messing, K. (1990). Feminist studies into genetic hazards in the workplace. In M. G. Ainley

(Ed.), *Despite the odds: Essays on Canadian women and science*. Montreal, QC: Véhicule Press.

Millar, A., & Wells, M. (2018). *Women of innovation: The impact of leading engineers in Canada*. Montreal: Canadian Institute of Mining, Metallurgy and Petroleum.

Miller, A., & Wells, M. (2016) *Women of impact in the Canadian materials, metallurgy, and materials fields*. Westmount, Quebec: Canadian Institute of Mining, Metallurgy and Petroleum.

Popkin, J. D. (2005). *History, historians & autobiography*. Chicago and London: University of Chicago Press.

Skeggs, B. (1995). *Feminist cultural theory: Process and production*. Manchester and New York: Manchester University Press.

Smith, S., & Watson, J. (Eds.). (2010). *Reading autobiography: A guide to interpreting personal narratives* (2nd ed.). Minneapolis: University of Minnesota Press.

University of Ottawa. (2018). *Back to the Future: new web portal celebrates Canadian women's contributions to STEM*. Retrieved from <https://media.uottawa.ca/news/back-future-new-web-portal-celebrates-canadian-womens-contributions-stem-0>



uOttawa

Faculté d'éducation
Faculty of Education

Revue d'éducation

La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa est une publication thématique semestrielle de la Faculté d'éducation.

© 2019 Université d'Ottawa, Faculté d'éducation.

La reproduction non autorisée du contenu, en tout ou en partie, est interdite.

Rédactrice en chef

*Christine Suurtamm,
Vice-doyenne à la recherche et au développement professionnel
Faculté d'éducation,
Université d'Ottawa*

Rédactrice invitée

*Marie-Hélène Brunet,
Faculté d'éducation,
Université d'Ottawa*

Corédactrice invitée

*Ruby Heap,
Faculté des arts,
département d'histoire,
Université d'Ottawa*

Abonnement

La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa est offerte gratuitement en format PDF au www.education.uOttawa.ca

La Revue est une initiative du vice-doyen à la recherche.
ISSN# 1925-5497

Pour les questions ou commentaires, s'adresser à :

Direction de la recherche
Faculté d'éducation
vdre@uOttawa.ca
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa, ON Canada K1N 6N5
www.education.uOttawa.ca

Education Review

The uOttawa Education Review is a thematic bi-annual publication of the Faculty of Education.

© 2019 University of Ottawa, Faculty of Education.

Unauthorized reproduction in whole or in part is prohibited.

Senior Editor

*Christine Suurtamm,
Vice-Dean Research and Professional Development
Faculty of Education,
University of Ottawa*

Guest Editor

*Marie-Hélène Brunet,
Faculty of Education,
University of Ottawa*

Co-guest Editor

*Ruby Heap,
Faculty of Arts,
Department of History
University of Ottawa*

Subscription

The uOttawa Education Review is currently offered free of charge in PDF format at www.education.uOttawa.ca

The Review is an initiative of the vice-dean (Research).
ISSN# 1925-5497

For questions, inquiries and comments:

Research office
Faculty of Education
vdre@uOttawa.ca
145 Jean-Jacques-Lussier St.
Ottawa ON Canada K1N 6N5
www.education.uOttawa.ca