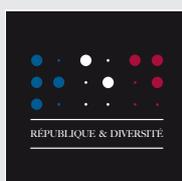


Guide pratique à l'usage des auteurs de manuels scolaires

Quelques orientations pour penser la diversité



*sous la direction de Louis-Georges Tin,
président de République et Diversité*



Sommaire

Édito	p3
Synthèse du groupe «Origines»	p5
Introduction	p6
Histoire	p8
Français.....	p33
Sciences de la Vie et de la Terre	p43
Synthèse du groupe «Sexe et genre».....	p49
Introduction	p50
Histoire	p52
Français.....	p61
Sciences de la Vie et de la Terre	p74
Sciences Économique et Sociales	p96
Philosophie.....	p107
Synthèse du groupe «Orientation sexuelle»	p114
Introduction	p115
Histoire	p117
Français.....	p159
Sciences de la Vie et de la Terre	p172
Les membres du projet.....	p182

Édito

L'égalité figure au cœur de notre devise républicaine. Elle est garantie par l'article 1 de notre Constitution. Elle est inscrite au fronton des mairies.

Et cependant, elle est bafouée tous les jours par des discriminations innombrables, qui touchent nos concitoyens en raison de leur sexe, leur genre, leur origine, leur orientation sexuelle, leur état de santé, leur handicap, leur âge, leur apparence, leurs appartenances religieuses, politiques ou syndicales, etc. En d'autres termes, 100% des Français sont discriminables, même si certains le sont plus que d'autres. En ce sens, la lutte contre les discriminations n'est pas un combat en faveur de l'Autre, ou des «minorités», c'est un combat qui concerne tout le monde.

On peut bien sûr organiser des actions judiciaires pour lutter contre les discriminations. Mais l'immensité de la tâche est telle qu'il convient de mettre en œuvre tous les moyens possibles pour agir en amont : «il vaut mieux prévenir que guérir». C'est donc par l'éducation qu'on pourra le mieux empêcher toutes les injustices, car l'éducation est la mère de toutes les batailles.

En général, les professeurs ne sont pas opposés à l'idée qu'il faille intégrer la lutte contre les discriminations dans l'enseignement à l'école. Mais les programmes sont déjà si chargés, et les conditions du métier si difficiles, qu'ils estiment parfois que cette question n'est pas vraiment la priorité. D'un point de vue civique, c'est regrettable car la lutte contre les discriminations étant inscrite à l'article 1^{er} de la Constitution de la V^e République, elle ne devrait pas être considérée comme un point accessoire au sein de l'école républicaine. Mais c'est aussi regrettable d'un point de vue pédagogique.

En effet, si dans une classe, il y a un enfant victime de brimades homophobes, et qui décroche scolairement ; s'il y a des filles qui ne peuvent guère prendre la parole à cause de deux ou trois garçons qui s'imposent et les méprisent pour affirmer leur «virilité» ; si eux-mêmes en rajoutent dans cette affirmation et dans l'arrogance à l'égard du cours parce que, d'origine autre, ils se sentent exclus du système scolaire qu'ils pensent (à tort ou à raison) fait pour les «céfrans» ; s'il y a un garçon qui, à cause d'un problème auditif non détecté, entend mal ce que dit le professeur, mais qui n'ose pas le dire par peur des moqueries, et qui, du coup, commence à dériver, si formidable que soit la leçon d'histoire, de français ou de mathématiques, elle ne pourra guère être reçue. Par conséquent, s'assurer que les conditions sont réunies pour l'inclusion de toutes et de tous n'est pas un luxe : loin d'être un supplément au programme, la prise en compte de la diversité devrait au contraire constituer le préalable à tout enseignement.

Au demeurant, c'est dans le contenu même des programmes ou des enseignements bien souvent que se logent les stéréotypes qui entravent, ou au contraire les représentations qui émancipent. C'est pourquoi, en tant que président de République et Diversité, le think tank de la diversité, j'ai souhaité que nous puissions travailler sur la promotion de l'égalité à travers les manuels scolaires. J'ai proposé au Syndicat National de l'Édition une initiative originale avec d'une part les éditeurs, et d'autre part des universitaires spécialisés dans ce domaine. Nous avons ainsi constitué des groupes de réflexion portant sur le racisme, le sexisme et l'homophobie. Nous avons passé en revue des manuels d'histoire, de français, de sciences de la vie et de la terre, et dans une moindre mesure certains manuels d'autres disciplines comme les sciences économiques et sociales et la philosophie pour le groupe «Sexe et genre».

Édito

Chaque fois, nous avons tenté d'analyser la manière dont les cours et les exercices étaient mis en œuvre, en tenant compte des contraintes fortes imposées par le genre qu'est le manuel scolaire. Nous avons été sensibles aux efforts réalisés par les différentes maisons d'éditions, et nous avons proposé des prolongements ou des améliorations, chaque fois que cela nous semblait réalisable. À l'opposé des polémiques stériles dont les flammes apportent souvent plus de fumée que de lumière, nous avons travaillé de manière pragmatique, constructive, et dans le dialogue. Au lieu de dénoncer les excès supposés ou les insuffisances, nous avons d'abord cherché à comprendre la logique qui s'impose nécessairement à celles et ceux qui doivent rédiger des manuels. Plutôt que d'imposer un cadre normatif issu du Vatican, nous nous sommes astreints aux règles de l'égalité républicaine, dans le cadre des programmes scolaires.

En conséquence de quoi, nous avons abouti à des recommandations qui figurent dans ces pages, et qui s'adressent aux rédacteurs et aux rédactrices de manuels scolaires et, au-delà, aux personnes chargées de concevoir les programmes. Nous n'avons aucune prétention à l'exhaustivité, la tâche étant immense. Mais grâce à la diligence du SNE, nous avons pu consulter plus de 100 manuels, ce qui constitue déjà un bel échantillon.

L'opération a été lancée en octobre 2011 à l'École Normale Supérieure, et les conclusions de ce groupe d'études ont été présentées à la Ministre chargée de la Réussite éducative, Mme George Pau-Langevin, à l'occasion d'un colloque de restitution, qui s'est tenu à l'Assemblée Nationale, en avril 2013. Avec cette publication, nous espérons fournir aux personnes chargées de constituer manuels ou programmes un outil d'analyse novateur, qui leur permettra d'aller un peu plus loin dans la réflexion citoyenne et dans la promotion de l'égalité républicaine.

Dans ces conditions, je souhaite également remercier le SNE, Savoir-Lire, et notamment Sylvie Marcé et Pascale Gélébart, pour le soutien qu'elles ont apporté à notre démarche. J'entends également saluer les chercheur.e.s, qui ont apporté toute leur expertise à cette initiative. Et *last, but not least*, je profite de cette occasion pour rendre hommage au dévouement et à l'efficacité des membres de République et Diversité, qui n'ont pas ménagé leur peine pour la réussite de cette opération : Clément Bigot, Florence Bourgeais, Badis Boussouar, Caroline Charles, Louis Ferment, Adrien Rogissart. Qu'ils trouvent ici l'expression de ma plus entière gratitude.



Synthèse du groupe « Origines »

Groupe «Origines» - Introduction

Dans le cadre de l'opération «Manuels scolaires, égalité, diversité, République», le groupe «Origines» s'est réuni à mainte reprise afin de lutter par l'éducation contre la xénophobie, le racisme, l'antisémitisme, etc. Il est parti de cette idée simple : une meilleure connaissance du monde dans sa diversité devrait permettre de faire reculer l'intolérance.

À cet égard, l'histoire des Juifs de France est riche d'enseignements. Longtemps stigmatisés, discriminés, persécutés, ils furent au XX^e siècle déportés et exterminés dans les conditions que l'on sait. Même après 1945, ils durent encore se battre : parler de la Shoah n'était pas chose facile. L'antisémitisme n'avait pas disparu. Et le traumatisme était tel que longtemps le silence s'est imposé. Mais peu à peu, les survivants purent s'exprimer, témoigner, enquêter, mobiliser les historiens, les enseignants, la société tout entière. Ce ne fut pas facile, mais ce travail de pédagogie ne fut pas sans effet. Pour lutter contre l'antisémitisme, la connaissance valait mieux que les leçons de morale, si bienveillantes fussent-elles.

Mais la bataille n'est jamais définitivement gagnée ; elle doit être menée, encore et encore. Une enseignante d'histoire racontait ainsi à quel point, depuis la première Intifada, il lui était devenue difficile pour elle d'enseigner en classe de 3^e, l'histoire de la Shoah : dès qu'elle abordait ce chapitre, en effet, un certain nombre d'élèves, notamment d'origine maghrébine protestaient bruyamment ; selon eux, parler du génocide, c'était faire de la propagande pour Ariel Sharon et la colonisation israélienne dans les territoires occupés. Certains allaient même jusqu'à développer des théories négationnistes. Grandes étaient la colère et la violence. Dans toutes ses classes de 3^e, la situation était intenable. L'année d'après, ce fut la même chose. Les leçons de morale n'y faisaient rien. La troisième année, cette enseignante changea de méthode.

En y réfléchissant, elle se rendit compte que l'histoire du Maghreb était fort peu enseignée. Qu'on ne disait pas grand chose de la guerre d'Algérie, la première, qui fut non pas cette conquête héroïque ou pittoresque qu'on présente parfois, mais bien plutôt une guerre coloniale. Ce chapitre intervient normalement à la fin du programme de 4^e, très brièvement, et on n'y arrive jamais. Elle décida alors de le traiter au début du programme de 3^e. Puis elle continua avec la fin du XIX^e siècle, puis la Première Guerre mondiale, la Seconde, la décolonisation, le monde d'aujourd'hui, etc. Et elle n'eut aucune difficulté avec quelque élève que ce fût. Mieux encore, jamais elle n'avait eu de classe aussi attentive. Dès le début de l'année, les élèves écoutèrent avec beaucoup d'intérêt ce qu'elle avait à dire sur la colonisation de l'Algérie, et ils participèrent d'une manière remarquable. Et quand ensuite elle raconta la Première, puis la Seconde Guerre mondiale, jamais ils ne songèrent à perturber le cours. Nulle remarque déplacée sur la Shoah, nulle agression antisémite. Mais au contraire, des marques d'intérêt et de respect, régulières et renouvelées.

Jusqu'alors, les élèves de cette enseignante avaient le sentiment qu'en évoquant la mémoire de la Shoah, elle faisait de la propagande sioniste. Mais avec cette approche nouvelle, ils comprirent que le cours d'histoire raconte non pas une histoire pour les Juifs, ou pour les Arabes, mais une histoire globale, dans laquelle chacun a sa place. Des élèves qui, parfois, se voulaient opposés au système scolaire, aux Juifs, aux «Céfrans» et à la France elle-même, après ce cours sur la colonisation, l'écoutèrent avec une attention particulière. Ils croyaient, à tort ou à raison, que la France était hostile à la mémoire de leurs ancêtres, à la mémoire de la colonisation et de la décolonisation, et ils constataient que ce professeur leur enseignait une histoire qui était la leur, mais aussi celle des autres. Au fond, grâce à cette perspective nouvelle, ces élèves étaient enfin réconciliés : leur mémoire était reconnue, leur histoire était enseignée.

Groupe «Origines» - Introduction

La connaissance contre la violence, tel est le pari que nous faisons ici. Ce travail de pédagogie qui a été fait sur le génocide subi par les Juifs, devrait être fait aussi concernant les Tsiganes. Pendant longtemps, on a ignoré, pour ne pas dire occulté, le fait qu'ils furent, eux aussi, l'une des cibles principales des nazis. Peu de livres en parlent, et encore moins de films. Si l'on connaissait mieux l'histoire des persécutions subies par eux pendant des siècles, on serait sans doute moins porté à accepter les injustices dont ils sont les victimes en général, encore aujourd'hui en Europe. Car la connaissance n'est pas seulement une arme contre la violence, c'est une arme contre l'injustice.

Heureusement, les choses ont évolué. Ces dernières années, les programmes et les manuels ont, il est vrai, commencé à prendre en compte de manière plus importante la diversité des origines mais d'une façon encore timide, et souvent lacunaire, voire erronée. L'histoire n'est pas le seul enjeu. En français par exemple, il convient d'ouvrir le corpus des auteurs étudiés. Aux États-Unis, il y a quelques décennies, eut lieu la querelle du canon. De nombreux étudiants et enseignants protestaient contre le conservatisme ambiant : comme ils le disaient, un auteur ne pouvait figurer dans les programmes de littérature qu'il ne fût blanc, anglo-saxon, de sexe masculin et décédé.

À la suite de cette querelle, le canon fut révisé, et élargi, afin d'accueillir une plus grande diversité d'écrivains. Ainsi, dans les départements de français, la littérature francophone fut alors reconnue à sa juste mesure. En France, elle demeure une composante mineure. Les sciences ne sont pas en reste, qu'il s'agisse de la biologie, de l'économie ou de la sociologie, toutes ont vocation à dire le monde dans sa diversité. Toutes ont donc un rôle à jouer, en l'occurrence.

C'est pourquoi ces trois disciplines ont été les priorités de ce groupe de travail. On ne saurait méconnaître l'importance des autres matières, mais l'exhaustivité n'était pas possible, compte tenu de l'immensité de la tâche à accomplir. Dans ces conditions, il a paru préférable de se restreindre en proposant, sans prétention, des remarques qui pourront cependant être de quelque utilité pour celles et ceux qui sont chargés d'enseigner dans les collèges et dans les lycées.

Groupe «Origines»

Histoire

Bien entendu, on n'en est plus à l'époque où on enseignait à toutes et tous, de manière indistincte, de la Corrèze au Zambèze : «Nos ancêtres les Gaulois». Les programmes ont beaucoup évolué, et intègrent mieux la diversité des origines. En 6^e, par exemple, on enseigne évidemment la Grèce et la Rome antiques ; mais on étudie également «les mondes lointains : l'Inde classique du IV^e et du V^e siècle ou la Chine des Huns (au choix)». En 5^e, on travaille toujours l'Occident féodal et la place de l'Eglise, mais on s'intéresse aussi à l'Islam médiéval (ou classique au choix) et aux empires africains. Par conséquent, il ne faudrait pas caricaturer les manuels d'aujourd'hui, qui tiennent évidemment compte des évolutions intellectuelles et culturelles du monde dans lequel nous vivons.

Cependant, la faille des programmes (et donc des manuels) demeure la faible prise en compte de la France coloniale. Des aspects importants de l'histoire coloniale restent absents des manuels, alors qu'ils s'inscrivent tout à fait dans le cadre du programme. Ainsi, l'histoire de Saint Domingue n'apparaît pratiquement jamais, alors qu'elle fut pendant longtemps la plus importante et la plus riche des colonies françaises ; et la révolution haïtienne, emmenée par Toussaint Louverture, constitue un événement fondateur dans l'histoire de l'humanité, reconnu comme tel au niveau international. Par exemple, la date retenue par l'UNESCO pour la commémoration de l'esclavage au niveau mondial (23 août) est la date du soulèvement qui suivit la cérémonie de Bois Caïman, en 1791. De même, il paraît regrettable que l'histoire de Madagascar demeure totalement occultée, malgré l'importance de ce territoire et la violence de la répression coloniale au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, qui occasionna plus de 80 000 morts, fait le plus souvent absent des manuels de 3^e et de 1^{ère}.

Enfin, les manuels reprennent souvent sans distance critique des formulations - directement issues des programmes et des instructions officielles - qui relèvent d'un imaginaire très ethnocentré (par exemple, «découverte du Nouveau Monde»), voire carrément colonialiste, lorsque le mot «conquête» désigne des politiques d'occupation et de massacre. À leur décharge, il faut reconnaître que les instructions officielles devraient évoluer sur ces points. Cependant, les manuels ont une certaine marge par rapport aux programmes qu'ils mettent en œuvre, et qu'ils interprètent nécessairement. Et s'ils veulent absolument reprendre ces termes issus des programmes, ils pourraient du moins montrer ce en quoi ils sont problématiques. Car les mots dans une phrase font sens.

À cet égard, sans doute faudrait-il que pour les programmes de 5^e, 4^e, 3^e, 2^{nde}, 1^{ère} et Terminale, les équipes de rédacteurs intègrent chaque fois un spécialiste d'histoire coloniale. En effet, la formation générale des historiens français est souvent très lacunaire à cet égard. On peut très bien arriver à l'agrégation, et réussir brillamment, sans avoir jamais suivi un seul cours sur la colonisation. Cela ne veut évidemment pas dire que les historiens français ignorent tout de cette histoire. Mais elle constitue dans leur espace intellectuel une préoccupation mineure ou périphérique, il faut le reconnaître. Exemple emblématique : *Les Lieux de mémoire* de Pierre Nora, qui constituent tout de même trois tomes très volumineux, ne comprennent absolument rien sur l'esclavage. Et très peu de pages consacrées vraiment aux colonies elles-mêmes. Or la colonisation n'est pas un phénomène mineur, intéressant quelques minorités d'origine immigrée au sein de la population française. La colonisation a été un phénomène mondial.

Groupe «Origines»

Presque tous les pays du monde ont été colonisés ou colonisateurs, voire les deux à la fois comme les Etats-Unis, et ce phénomène qui a commencé à partir de la fin du XV^e siècle a duré près de cinq siècles (voire dure encore, dans certaines parties du monde, sous des formes nouvelles, en général déniées ou occultées, comme le montre le très long silence, jusqu'au génocide rwandais, sur le système françaisafricain), et a bouleversé la planète d'une manière totale. Par conséquent, c'est un sujet énorme, qui nécessite une attention particulière. C'est pourquoi nous recommandons que chaque équipe de rédacteurs de manuels d'histoire intègre un spécialiste d'histoire de la colonisation à partir de la classe de 5^e.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 6^e

I. Le Programme

Partie 1 : L'Orient ancien

Partie 2 : La civilisation grecque,

- Thème 1 : Au fondement de la civilisation grecque
- Thème 2 : La cité des Athéniens
- Thème 3 : Alexandre le Grand, ou la Grèce des savants (au choix)

Partie 3 : Rome

- Thème 1 : Des origines à la fin de la République
- Thème 2 : L'empire, l'empereur, la ville, la romanisation

Partie 4 : Les débuts du judaïsme

Partie 5 : Les débuts du christianisme

Partie 6 : Les empires chrétiens du haut Moyen Âge

Partie 7 : Regards sur les mondes lointains : l'Inde classique du IV^e et du V^e siècle ou la Chine des Hans (au choix)

II. Nos Propositions

Le programme de 6^e commence avec l'Orient ancien. C'est dans ce contexte que l'on étudie l'Égypte pharaonique et ptolémaïque. Bien souvent, l'Égypte des pharaons est présentée comme une sorte de promontoire avancé de la Grèce et de la Rome antiques (et donc de l'Europe), tout à fait lié à l'Asie (puisqu'elle est étudiée dans la section du programme sur l'Orient ancien), mais sans aucun lien avec le reste du continent africain, ce qui est pour le moins curieux ! Sans pour autant tomber dans certaines exagérations afro-centristes, il s'agit de reconnaître que certains pharaons étaient noirs, que la religion et la langue de l'Égypte antique sont très liées aux autres langues et religions africaines de la région. C'est le contraire, d'ailleurs, qui serait étonnant. Bref, si elle est liée à l'Europe et à l'Asie, l'Égypte est et demeure en Afrique. Le dire apparaît toujours comme une évidence et comme un paradoxe à la fois, mais il serait important que les enseignant.e.s présentent l'Égypte dans le contexte africain qui est le sien, ce qui n'est pas sans conséquence sur l'image que l'on peut avoir de l'Égypte d'une part, et de l'Afrique d'autre part.

Concernant «la civilisation grecque» (thème 1, formulation du programme), il convient de noter que cette formule commode risque parfois de donner une image uniforme voire essentialisante de la réalité de l'époque. La vérité est que ce qu'on appelle de manière englobante la «civilisation grecque» est constituée d'une multitude de sociétés et de cités, allant de l'Europe de l'Ouest à l'Asie mineure. Loin d'être un État constitué, comme on pourrait le croire, la Grèce antique est plutôt une aire culturelle, pour ne pas dire une aire multiculturelle. Nous invitons donc les enseignant.e.s à mettre en évidence la diversité de la «Grèce» antique, en montrant celle de ses origines et de ses cultures.

Concernant «la cité des Athéniens» (la civilisation grecque, thème 2), il convient de rappeler que les femmes, les métèques, les esclaves ne sont pas inclus en tant que citoyens. Seule une petite minorité d'hommes privilégiés y a donc vraiment accès.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 6^e

Le «miracle de la démocratie athénienne», dont on parle souvent, est à relativiser très sérieusement. Quelque mérite qu'on puisse lui reconnaître par ailleurs, c'est de fait une démocratie ethnique et esclavagiste.

Comme pour la Grèce, on a parfois tendance à représenter l'Empire Romain de manière homogène. Or ce dernier est tout de même présent sur trois continents : en Europe, en Asie, et en Afrique. Nous invitons les professeurs à mettre en évidence la diversité de l'empire romain (Rome, thème 2), notamment en Afrique où sa présence fut si déterminante. «Romanisation» ne veut pas dire uniformisation : être Romain en Gaule, ce n'est pas la même chose qu'être Romain dans le Latium, en Afrique ou en Judée. À cet égard, Septime Sévère joue un rôle important : il s'agit du seul empereur romain provenant de la province d'Afrique. Septime Sévère devient empereur romain car il est né sur la route de l'or venant du Soudan ; or sans richesse personnelle, il est très difficile de devenir empereur. Il faut insister, au travers de cet exemple, sur le multiculturalisme romain.

Les programmes prévoient aujourd'hui que l'on s'intéresse à des civilisations qui, jusqu'alors, n'étaient guère étudiées en France : ils comportent en effet une section intitulée «Regards sur les mondes lointains : l'Inde classique du IV^e et du V^e siècle ou la Chine des Hans (au choix)». C'est une innovation heureuse. On peut regretter cependant cette formulation, «mondes lointains». Elle n'apporte rien du tout du point de vue historique, trahit une forme d'ethnocentrisme et un européocentrisme peu compatibles avec les exigences scientifiques, et semble exclure par avance toute appropriation de cette histoire, condamnée à n'être perçue que comme irréductiblement exotique. La Californie est plus éloignée de la France que l'Inde. Donc, à quoi sert finalement cette formulation «mondes lointains» ? Faudra-t-il, quand on parle de l'Allemagne nazie, la présenter comme un «monde proche», quand on parle de l'Algérie, dire que nous sommes confrontés à un «monde moyennement proche», et quand on parle de l'île de la Réunion, que cette dernière est un «monde lointain» ? Dès lors, il n'est peut-être pas nécessaire que les manuels et les enseignant.e.s reprennent en tant que telle cette formule du programme, dont la pertinence historique reste à démontrer.

Par ailleurs, la plupart des manuels choisissent de traiter soit la Chine, soit l'Inde, ce qui est regrettable. Certes, les enseignant.e.s n'auront à traiter que l'un ou l'autre sujet, mais si les manuels proposaient les deux thèmes, les professeurs auraient plus de choix, et les élèves les plus curieux, en feuilletant leurs manuels, bénéficieraient d'une double ouverture, au-delà du choix réalisé par leur enseignant. De fait, la Chine et l'Inde, sont à la fois des civilisations millénaires, et les deux pays les plus peuplés de la planète, appelés à jouer un rôle majeur dans la mondialisation. Et c'est le seul moment du programme de collège et de lycée où on puisse leur accorder une attention particulière. Par conséquent, il serait opportun que tous les manuels évoquent les deux pays, même si les professeurs n'en traitent qu'un seul.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 5^e

I. Le Programme

Partie 1 : Les Débuts de l'Islam

Partie 2 : L'Occident féodal, XI^e- XV^e siècle.

- Thème 1 : Paysans et seigneurs
- Thème 2 : Féodaux, souverains, premiers États
- Thème 3 : La place de l'Église.
- Thème 4 : L'expansion de l'Occident

Partie 3 : Regards sur l'Afrique

Partie 4 : Vers la modernité (fin XV^e-XVII^e siècle)

- Thème 1 : Les bouleversements culturels et intellectuels
- Thème 2 : L'émergence du «roi absolu».

II. Nos Propositions

Les chapitres sur l'Afrique ne sont pas toujours correctement traités. Pour commencer, le terme approprié devrait être non pas «Monomotapa» (fin XV^e – XVI^e siècle), mais Zimbabwe (du XI^e au milieu du XV^e siècle), car cet empire est contemporain des autres grands empires, celui du Ghana, du Mali, etc. Cela fait tout de même une différence historique de quatre siècles ! Et c'est le Zimbabwe, et non le Monomotapa, qui a édifié les monuments de pierre célèbres de «Old Zimbabwe». Certes, le Monomotapa figure dans une fable de Lafontaine, mais Lafontaine est un fabuliste, pas un historien. Il convient donc de rectifier à la fois le nom et la chronologie. Évidemment, cette erreur des manuels trouve sa source dans les programmes, qui devraient aussi être corrigés sur ce point. Bien que la mise au programme de ces chapitres sur l'Afrique constitue une avancée réelle, elle témoigne aussi des lacunes et de l'ignorance des historiens même les mieux intentionnés à cet égard.

Par ailleurs, on rappelle souvent que c'est l'or qui a fait la grandeur et la richesse de ces empires africains, et on a raison. Mais on oublie de dire que cet or subsaharien est pratiquement l'unique source d'or de l'Occident médiéval. En effet, l'or de l'Amérique n'avait pas encore été découvert, et l'or des tombes égyptiennes (qui venait lui aussi, de fait, des régions subsahariennes) avait déjà été pillé. En ce qui concerne les empires du Soudan occidental, l'or était vendu grâce au commerce transsaharien, par les Arabes, et les Européens en avaient grand besoin, notamment pour leurs transactions avec l'Asie. L'or du Zimbabwe a joué le même rôle pour approvisionner l'Océan indien. Donc, même si la plupart des Européens l'ignoraient, ils étaient (déjà) largement dépendants de l'Afrique pour l'une de leur plus précieuses matières premières.

Ce petit rappel permettrait d'éviter les polémiques inutiles comme celles soulevées par Dimitri Casali, qui reproche aux nouveaux programmes d'histoire de parler de sujets qui n'ont aucun rapport avec la France. Premièrement, ces empires étaient plus liés à l'Europe qu'il ne le pense, deuxièmement, l'importance d'un sujet ne se mesure pas à sa proximité apparente avec la France, ou avec M. Casali.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 5^e

De même qu'en 6^e, nous avons recommandé que les manuels évoquent à la fois la Chine et l'Inde, même si les professeurs n'ont à traiter que l'un des deux thèmes, nous proposons en 5^e que les manuels évoquent au moins deux des quatre thèmes concernant l'Afrique (l'empire du Ghana, VIII^e - XII^e siècle, l'empire du Mali XIII^e - XIV^e siècle, l'empire Songhaï, XII^e - XVI^e siècle, le Zimbabwe, XI^e - XV^e siècle), même si là encore, les professeurs n'ont à en traiter qu'un seul.

Pour ce qui est de la découverte du Nouveau Monde, elle est en général traitée d'une manière qui laisse à désirer. Pour commencer, il convient de se déprendre de cette formule, «découverte du Nouveau Monde», qu'on retrouve encore souvent, et qui trahit un ethnocentrisme naïf, peu acceptable dans un cours d'histoire. Par ailleurs, nous suggérons que pour évoquer la rencontre entre l'Europe et l'Amérique à partir du XVI^e siècle, les manuels évitent le mot «conquête» (même s'il figure dans les instructions officielles), une terminologie aux connotations héroïques, tout à fait déplacées, qui renvoie aussi à l'imaginaire hollywoodien des cow boys, avec «la conquête de l'Ouest». C'est un peu comme si pour évoquer l'occupation de la France à partir de 1940, les historiographes allemandes parlaient de «conquête». On serait évidemment choqué. Les mots sont importants, il faut le répéter. Derrière ce vocable de «conquête», se cachent des massacres d'ampleur, à caractère génocidaire dans certains cas. Il convient que les manuels donnent des chiffres, et montrent mieux qu'ils ne le font parfois, la brutalité de ce qui fut - en quelques décennies à peine - une des plus grandes tragédies de l'histoire de l'humanité.

L'étude des civilisations dites «précolombiennes» ne figure plus au programme de manière spécifique, ce qui est regrettable. Or, il est impossible de montrer la réalité des destructions sans indiquer d'une manière ou d'une autre ce qu'étaient ces civilisations avant ces dernières. Par conséquent, il paraît nécessaire que, à l'occasion de ce chapitre, les manuels évoquent, fût-ce de manière synthétique, les empires et les cultures diverses existant en Amérique avant l'arrivée des Européens. À cette occasion, il conviendra d'introduire la notion d'ethnocide, qui est essentielle, et souvent n'apparaît pas dans les manuels.

De la même manière, il serait utile de rappeler à cette occasion que la «conversion» au christianisme des populations autochtones, évoquée souvent dans les manuels de manière euphémisée, tranquille, voire irénique, fut une violence culturelle, sociale, et bien souvent physique. Dans tout ce chapitre, il faudra donc insister sur le caractère durable des dommages causés (démographiques, politiques, économiques, culturels, etc.), les descendants des Amérindiens étant dans toute l'Amérique, plusieurs siècles plus tard, exposés à une pauvreté endémique, du Nord au Sud du continent, de l'Alaska à la Patagonie, beaucoup d'entre eux vivant encore dans des réserves ou dans des bidonvilles, surexposés au chômage, à la pauvreté, à l'alcoolisme ou au suicide.

En général, la destruction de ces populations «précolombiennes» est imputée aux Espagnols, aux Portugais et aux Britanniques. On en vient à penser que la France n'a joué aucun rôle dans cette histoire. Le rôle des Français est certes moindre en quantité, mais il ne fut pas moins violent. Si l'on dénonce souvent (à juste titre d'ailleurs) la situation précaire faite aux peuples autochtones d'aujourd'hui dans toute l'Amérique anglophone ou hispanophone, c'est que certains d'entre eux du moins ont survécu. Dans les anciennes colonies françaises en revanche, ils ont été totalement chassés ou exterminés, ce qui fait que la question de leurs conditions de vie aujourd'hui ne se pose plus guère.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 5^e

En Guyane, la profondeur de la forêt amazonienne leur a permis de trouver un refuge, mais les autochtones ont totalement disparu de Saint-Domingue, de la Guadeloupe et de la Martinique (alors qu'il demeure quelques communautés, qui ont pu survivre dans les Antilles britanniques), ce qui n'est presque jamais évoqué dans l'historiographie française.

À ce sujet, outre les formules déjà évoquées comme «conquête» ou «découverte du Nouveau Monde», les professeurs pourront réfléchir avec leurs élèves aux problèmes que soulèvent d'autres expressions d'usage comme : «Amérindiens», civilisations «précolombiennes», «Amérique latine», ou même le terme «Caraïbe», lié au mot «cannibale» en langue espagnole.

Enfin, puisque les programmes vont jusqu'au XVI^e siècle, il est étonnant qu'ils donnent une si large place à la traite orientale et à la traite transsaharienne, et ne disent rien de la traite atlantique. Certes, celle-ci fait l'objet d'une étude détaillée en 4^e, mais il convient d'indiquer que c'est dès la fin du XV^e siècle que se mettent en place les éléments du système à venir. Le *Code noir* date du XVII^e siècle, élaboré sous le Ministère de Colbert pour Louis XIV, siècle justement au programme de 5^e. Par conséquent, il serait à propos de l'examiner dès ce niveau, et que les manuels en tiennent compte.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 4^e

I. Le Programme

Partie 1 : L'Europe et le monde au XVIII^e siècle

- Thème 1 : L'Europe dans le monde au début du XVIII^e siècle
- Thème 2 : L'Europe des Lumières
- Thème 3 : Les traites négrières et l'esclavage
- Thème 4 : Les difficultés de la monarchie sous Louis XVI

Partie 2 : La Révolution et l'Empire

- Thème 1 : Les temps forts de la Révolution
- Thème 2 : La Fondation d'une France nouvelle pendant la Révolution et l'Empire
- Thème 3 : La France et l'Europe en 1815

Partie 3 : Le XIX^e siècle

- Thème 1 : L'âge industriel
- Thème 2 : L'évolution politique de la France (1815-1914)
- Thème 3 : L'affirmation des nationalismes
- Thème 4 : Les colonies
- Thème 5 : Carte de l'Europe en 1914

II. Nos Propositions

Le programme de 4^e invite à s'intéresser aux arts témoins de l'histoire au XVIII^e et au XIX^e siècles. Dans cette perspective, il serait opportun de mobiliser tel ou tel tableau d'époque évoquant l'esclavage et/ou l'abolition de l'esclavage. On pourra proposer un portrait du chevalier de Saint Georges (compositeur, colonel de l'armée française pendant la Révolution, touche-à-tout de génie), avec une notice biographique. Pour ce qui est de la littérature, on pourra proposer un portrait d'Alexandre Dumas, en rappelant qu'il était métis, et qu'il a été exposé aux stigmates du racisme pendant toute sa vie. Il n'est pas tout à fait normal que la plupart des Français ignorent que l'auteur français le plus lu et le plus connu à l'étranger était le fils d'un métis de Saint-Domingue, premier général d'origine africaine de l'armée française.

Concernant les traites négrières et l'esclavage, point important du programme de 4^e, on entend dire souvent que les Africains ont été traités «comme des animaux», comme «des biens meubles», qu'ils ont été «avilis», «dégradés», «déshumanisés». Ce discours part d'un bon sentiment, mais il finit parfois par être si insistant qu'il en devient contre-productif, tant il donne l'impression qu'effectivement les esclaves n'étaient que des animaux ou des biens meubles. On voit parfois, à la sortie des cours, des élèves blancs se moquer de leurs petits camarades noirs, en leur disant que leurs ancêtres étaient des objets ou des bestiaux. On voit des élèves noirs éprouver un sentiment de malaise persistant après le cours de 4^e. C'est peut-être le signe d'un problème dans la manière de raconter l'histoire. En réalité, dans la relation entre le maître et l'esclave, celui qui est avili et dégradé, c'est le maître. Celui qui se comporte comme un animal, c'est le maître. L'esclave est battu, vendu, accablé, mais il n'a pas perdu sa dignité. Et on ne voit pas en quoi il serait «déshumanisé» ; c'est au contraire le maître qui est «dégradé» par le comportement «vil», «indigne», «inhumain» et «bestial», qui est le sien.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 4^e

Emmanuel Levinas a développé des analyses semblables à propos de la relation entre le juif déporté et le nazi. Il est très important de faire attention aux mots employés, et d'expliquer cela : faute de quoi, à la violence subie, on risque d'ajouter la honte. Évidemment, il est fréquent que les personnes dominées ressentent de la honte. C'est le cas, par exemple, des femmes victimes de viol. Mais tout le discours à elles tenu doit les pousser à comprendre que c'est l'auteur du viol qui est indigne, et non pas elles. On ne songerait pas à leur parler en répétant sans cesse, jour après jour, que le violeur, hélas, les a traités comme des objets, comme des serpillères, comme des animaux, comme de la viande, qu'il les a dégradées, avilies, souillées, humiliées, etc. On sent bien que ce discours compatissant risque peu d'aider les victimes en question à se sentir mieux. De même, les jeunes élèves dont les ancêtres furent esclaves ne doivent pas sortir de classe avec un sentiment de honte ; et il ne faudrait pas que les autres ressortent avec un sentiment de mépris vis-à-vis d'eux. Autrement, le cours d'histoire aurait abouti à un échec total. Il convient donc d'être attentif aux mots employés, et à la manière de raconter les faits. Le cours d'histoire n'a pas pour but de consoler les descendants d'esclaves ; mais il n'a pas non plus vocation à faire qu'ils se sentent humiliés.

Une des manières d'éviter cet inconvénient majeur consiste à sortir de la perspective schoelchériste habituelle, donnant à penser que les esclaves auraient attendu patiemment, voire passivement, qu'on vienne les libérer. Sans diminuer en rien l'action remarquable de Schoelcher, il convient de noter le rôle décisif des esclaves dans leur propre libération. Les manuels devront montrer que la résistance à l'esclavage est aussi vieille que l'esclavage lui-même. Car elle ne commença pas en 1848, ni même en 1791, avec la cérémonie vaudou au Bois Caïman, à Saint-Domingue, sous la direction du célèbre guerrier, Boukman. Elle commença en Afrique, lorsque les hommes et les femmes se battaient pour ne pas tomber aux mains des négriers : c'était déjà la Résistance. Quand ils se trouvaient sur les navires négriers, nombreux sont ceux qui se révoltaient, voire qui se jetaient à l'eau, préférant la mort à l'asservissement : c'était déjà la Résistance. Parvenues dans les plantations, certaines femmes n'hésitaient pas à avorter, fût-ce au péril de leur vie, pour éviter à leurs enfants de connaître le même sort : c'était déjà la Résistance. Quand les esclaves, en dépit des interdictions, continuaient à pratiquer leur culte, à se réunir dans les forêts, à célébrer leurs fêtes, à danser leurs danses africaines, à comploter contre les maîtres, à organiser le marronage, c'était déjà la résistance. Bref, comme le dit Schoelcher : «il y eut des marrons dès qu'il y eut des esclaves». L'histoire de l'esclavage, c'est aussi l'histoire de la résistance à l'esclavage. Les manuels devraient le montrer davantage.

Dans son livre, *Pas comme des moutons : les Juifs contre Hitler*, Lucien Steinberg avait montré à la fois l'importance de la résistance juive au nazisme, et l'importance fondamentale d'en parler. De même, il convient de montrer l'importance de cette résistance des Noirs, et l'importance qu'il y a à la visibiliser, car les «nègres» ne se sont pas laissés réduire en esclavage, «comme des moutons», loin de là. Or l'histoire du marronage fut largement négligée par l'historiographie européenne, permettant de renforcer le mythe de «nègres» «naturellement» passifs, indolents, assistés, classe objet, sans emprise sur leur histoire, et à vrai dire, sans histoire du tout.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 4^e

Concernant les traites négrières et l'esclavage, une lacune récurrente dans les manuels est à signaler : Saint-Domingue. C'est à l'époque la colonie la plus riche du monde, non pas seulement de la France, mais du monde. Bien que les manuels et les cours n'aient pas vocation à entrer dans le détail historique de chaque colonie, cette lacune demeure fâcheuse en raison du rôle capital que jouent Saint-Domingue, puis Haïti (le nom de la république à partir de l'indépendance), dans l'histoire française, et même mondiale. C'est la révolte des esclaves, emmenés par Toussaint Louverture, qui pousse les députés français à abolir l'esclavage en 1794, pour sauver la colonie, en grand danger de tomber aux mains des Britanniques. Et quand Napoléon décide de rétablir l'esclavage en 1802, les Haïtiens s'y opposent, se battent, et l'emportent sur Bonaparte. C'est la première défaite de l'empereur. Mais bien que tout le monde en France connaisse Waterloo, personne pratiquement n'a entendu parler de la bataille de Vertières. C'est une lacune à laquelle les manuels pourraient tenter de remédier.

Le 1^{er} janvier 1804, l'indépendance d'Haïti est proclamée, l'esclavage y est définitivement aboli. C'est la première République noire du monde. C'est aussi la première décolonisation, parmi les pays du Sud, 150 ans avant les indépendances africaines. Quand on parle des guerres de décolonisation dans l'espace français, on pense évidemment à l'Algérie et aux accords d'Evian, à l'Indochine et à Diên Biên Phu (1946-1954), à l'Algérie et aux accords d'Evian (1954-1962), mais on ne pense jamais à la bataille de Vertières, qui mit un terme à l'expédition de Saint-Domingue et aux ambitions de Napoléon I^{er}. C'est pourtant un événement historique considérable, aussi important objectivement que les deux autres, sinon plus. On considère souvent qu'il y a eu cinq grandes révolutions dans le monde : la révolution américaine, la révolution française, la révolution haïtienne et la révolution soviétique. Ces épisodes de l'histoire de Saint Domingue, colonie française, doivent donc être fortement représentés dans le programme, notamment dans la section intitulée «les temps forts de la Révolution».

Par ailleurs, le programme invite à étudier «la France et l'Europe en 1815». C'est la date du Congrès de Vienne : il convient de rappeler à cette occasion que le traité demande qu'on mette fin à la traite négrière, même si elle continue largement. Dans la section consacrée à «l'évolution politique de la France (1815-1914)», il faudrait aussi évoquer la Restauration, et même la Réaction, qui entraîneront des conséquences graves par rapport à l'esclavage. En effet, en 1825, Charles X envoie une flotte de guerre vers Haïti, en menaçant d'envahir l'ex-colonie. Craignant de retomber en esclavage, le couteau sous la gorge, les Haïtiens acceptent l'inacceptable, et s'engagent à payer des réparations aux anciens propriétaires d'esclaves, qui se disent «lésés» par l'abolition - le traité dit d'amitié signé en 1825 peut être aisément reproduit dans les manuels. La France y reconnaît alors l'indépendance de son ancienne colonie, en contrepartie d'un endettement d'Haïti, les victimes devant payer, de 1825 à 1946, des réparations à leurs bourreaux.

C'est un fait sans précédent. Or, d'une manière générale, cet épisode, et plus généralement l'histoire de Saint Domingue, qui est pourtant très liée à l'histoire de la France, et qui fait même partie de l'histoire de France pendant une très longue période, n'apparaît pas dans les manuels d'histoire. Tout se passe comme si les manuels étaient frappés d'amnésie à cet égard. Il faudrait y remédier.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 4^e

Ces épisodes concernent «l'évolution politique de la France (1815-1914)», et peuvent être évoqués dans cette section, car ils illustrent parfaitement la politique réactionnaire de Charles X et les avancées politiques de la Seconde République. Cependant, ils peuvent aussi être traités à l'occasion de la section du programme consacrée aux colonies, qui ne doit pas se limiter à la seconde colonisation, en Afrique et en Asie. Ce chapitre ne doit pas seulement mettre en lumière en effet le nouvel empire colonial constitué, pour la France, dès l'expédition d'Alger en 1830 menée sous l'impulsion du même Charles X, il doit montrer aussi comment est liquidé l'héritage de la première colonisation.

Les manuels doivent donc expliquer le processus abolitionniste, en Haïti et ailleurs. Étonnamment, le programme n'intègre pas explicitement l'abolition de l'esclavage, mais on ne peut imaginer que ce sujet essentiel puisse être occulté. Il s'agit d'un crime contre l'humanité, savoir comment on y a mis un terme ne peut donc être considéré comme un «détail de l'histoire». Les manuels doivent en tenir compte, mais il serait bon, de surcroît, que les programmes soient plus explicites sur ce point. Si c'est un oubli, c'est un oubli fâcheux.

Par ailleurs, ils devront évoquer la question importante des réparations. Tandis qu'aux Etats-Unis, le principe des réparations avait été acté par Abraham Lincoln, et brièvement mis en place au bénéfice des anciens esclaves en 1865 (avant d'être annulé par le successeur sudiste de Lincoln), en France, les réparations furent mises en œuvre, mais pour les anciens propriétaires d'esclaves. Ce fut le cas en Haïti à qui la France demande le versement d'une indemnité de dédommagement pour les anciens propriétaires en échange de la reconnaissance officielle de l'état d'Haïti comme nous l'avons vu, mais aussi dans les autres colonies (Martinique, Guadeloupe, Guyane, Réunion). L'acte d'abolition, signé par Schoelcher en 1848, prévoit des indemnités, qui seront confirmées et attribuées à partir de 1849. Le fait n'est pas sans importance, et mérite d'être évoqué dans les manuels. La loi de 1848 n'est pas seulement une loi d'abolition, comme on le dit trop souvent, en occultant la moitié de son contenu : c'est une loi d'abolition (pour les esclaves) et de réparation (pour les maîtres). Puisqu'on évoque régulièrement la question des réparations après la Première Guerre mondiale, il n'y a pas de raison d'escamoter cet enjeu après l'abolition de l'esclavage.

Concernant la seconde vague de colonisation, qui figure au programme, nous suggérons là encore que l'on évite le mot «conquête», comme nous l'avons indiqué pour le programme de 5^e. Certes, c'est le mot utilisé par les instructions officielles, mais le terme est chargé de connotations héroïques, tout à fait déplacées en l'occurrence, et il n'est pas neutre : il relève de l'idéologie colonialiste. Du point de vue du colon, c'est une conquête. En réalité, il s'agit en général d'une politique d'occupation et de massacres. Ce n'est pas tout à fait la même chose.

Concernant la seconde vague de colonisation, on peut regretter qu'elle figure à la toute fin du programme de 4^e, ce qui fait que la plupart des professeurs n'ont pas le temps d'y arriver. Cet inconvénient n'est pas sans conséquences. Si on ne comprend pas la violence et la brutalité du processus de colonisation au XIX^e siècle, et les nombreuses résistances autochtones qui en découlent (à titre d'exemple les professeur-e-s peuvent citer la révolte de l'Emir Abd-el Kader qui s'oppose avec force à la conquête de l'Algérie par la France entre 1832 et 1847), on ne comprend pas bien l'ardeur et la légitimité des mouvements de décolonisation au XX^e siècle.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 4^e

Ainsi, faute d'avoir jamais étudié la colonisation à l'école, de nombreux citoyens français en restent à cette image d'Epinal, aussi idéologique que fausse, concernant le prétendu «rôle positif» de la colonisation. Un sondage publié en 2005 montrait d'ailleurs que 2 Français sur 3 étaient d'accord avec cette idée du rôle positif de la colonisation, et avec la loi du 23 février 2005 (ce qui est le signe d'un échec relatif de l'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation en France).

De là, souvent, résulte une attitude xénophobe à l'égard des immigrés issus des anciennes colonies, et de leurs enfants français. Ce raisonnement peut être formulé en ces termes : puisque la colonisation était positive, pourquoi «ces gens» nous ont-ils combattus dans le cadre de la décolonisation ? Et maintenant qu'ils ont obtenu leur indépendance, pourquoi sont-ils encore «chez nous» ? Et puisqu'ils sont «chez nous», comment osent-ils nous critiquer, en nous reprochant de les traiter de manière raciste ? Et si nous les traitons si mal, pourquoi ne rentrent-ils pas «chez eux» ou d'ailleurs, par parenthèse, depuis que nous ne sommes plus là (alors que nous y sommes toujours *justement* mais sous d'autres formes comme les détracteurs de la Françafrique, par exemple, l'ont bien montré) «tout va mal» ? Cette suite de raisonnements, caractéristique non pas seulement de l'extrême droite française, mais d'une bonne partie de l'opinion publique, pourrait partiellement être affaiblie si la première du moins de ces assertions était historiquement déconstruite.

Malheureusement, à cause de sa place à la fin du programme de 4^e, ce chapitre est rarement traité par les professeurs. Cette situation est d'autant plus regrettable que c'est peut-être, de tous les chapitres d'histoire (avec celui sur la Shoah, et celui sur l'esclavage), celui qui permettrait le mieux de lutter contre le racisme ! Compte tenu de son importance stratégique, nous recommandons fortement que les commissions chargées du programme le déplacent, et le reportent plutôt au début du programme d'histoire de 3^e, ce qui serait assez cohérent avec les objectifs du programme de ce niveau, qui commence avec *Le Monde depuis 1914*. C'est ce que fit la professeur d'histoire, bien inspirée, évoquée au début de cette synthèse. Les résultats pédagogiques qu'elle a obtenus grâce à ce changement sont un témoignage éloquent des bénéfices que l'on pourrait en retirer. Et il serait évidemment plus cohérent d'étudier dans la même année la colonisation et la décolonisation.

Dans ce même chapitre sur les colonies, nous suggérons encore que l'on évite le mot «conquête», comme nous l'avons indiqué pour le programme de 5^e. Certes, c'est le mot utilisé par les instructions officielles, mais le terme est chargé de connotations héroïques, tout à fait déplacées en l'occurrence, et il n'est pas neutre : il relève de l'idéologie colonialiste. Du point de vue du colon, c'est une conquête. En réalité, il s'agit objectivement d'une politique d'occupation, de massacres et d'exploitation. Ce n'est pas tout à fait la même chose.

Autre point d'importance, il conviendrait de signaler, ce que fort peu de gens savent, que la Colonisation est mise en place bien souvent à travers une politique de travaux forcés, au coût humain bien souvent exorbitant. La construction du chemin de fer du Congo Océan, par exemple, au début du XX^e siècle, se fait dans des conditions terrifiantes : déportation de populations entières sur des milliers de kilomètres, sous-alimentation chronique, horaires accablants, accidents en cascade, etc. Selon les chiffres officiels, probablement très sous-évalués, 17 000 africains auraient péri dans ce seul chantier de construction.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 4^e

Cela n'inquiétait guère les colons et les capitaines d'industrie, car «les moteurs à bananes» étaient bon marché, et aisément renouvelables. Ces faits furent dénoncés par le célèbre journaliste, Albert Londres, dans *Terre d'ébène*, et par André Gide dans *Voyage au Congo*.

Plus de vingt ans plus tard, les morts du Congo-Océan étaient encore présents à la mémoire d'Aimé Césaire, quand il écrivit en 1950 le *Discours sur le colonialisme*, en critiquant (déjà) ceux qui mettaient en avant le prétendu rôle positif de la colonisation : «On me lance à la tête des faits, des statistiques, des kilométrages de routes, de canaux, de chemins de fer. Moi, je parle de milliers d'hommes sacrifiés au Congo-Océan. Je parle de ceux qui, à l'heure où j'écris, sont en train de creuser le port d'Abidjan. Je parle de millions d'hommes arrachés à leurs dieux, à leur terre, à leurs habitudes, à leur vie, à la vie, à la danse, à la sagesse.»

En ce sens, l'abolition de l'esclavage en France, dont on parle si souvent, mérite d'être sérieusement nuancée. Car quelle est la différence entre l'esclavage et le travail forcé où l'on meurt tout autant ? Dans l'entre-deux guerres, la SDN ne cessait de rappeler la France à l'ordre, lui intimant de respecter le droit international et le droit français, très clairs à cet égard, et de mettre fin à cet esclavage qui ne disait pas son nom. Mais ces injonctions restèrent lettre morte. Toutes ces considérations très importantes ne pourront guère trouver leur place dans le chapitre de 3^e sur la décolonisation, et elles ne seront jamais étudiées si on les place à la fin du programme de 4^e, raison pour laquelle nous proposons que le chapitre sur les colonies soit reporté au début du programme de 3^e.

Dernière remarque : quand on évoque la présence française au Maghreb, en Afrique subsaharienne et au sein de l'Union indochinoise, il convient de parler non pas de la «Colonisation», comme le disent de nombreux historiens, mais de la «Seconde Colonisation». En effet, il y avait eu auparavant une première vague de colonisation dans les Amériques (et dans une moindre mesure dans l'Océan indien où la France installe des comptoirs comme à Pondichéry et à Chandernagor souhaitant concurrencer ainsi les Britanniques), de la «Nouvelle France» (au Canada), à la «France antarctique» (au Brésil) en passant par Saint-Domingue et la Louisiane. Il est frappant de constater que la plupart du temps, ces territoires immenses liés à la première Colonisation n'apparaissent pas du tout dans les cours d'histoire.

Cette première présence française outre-mer fut aussi une politique de colonisation, on l'oublie parfois, à tout le moins dans l'hexagone (dans l'outre-mer français, on ne le sait que trop). En effet, selon un préjugé commun, il y aurait d'un côté l'esclavage, et de l'autre la Colonisation, deux phénomènes tout à fait séparés, voire opposés. Cette opposition, qui structure de nombreux discours sur le sujet, se veut à la fois chronologique, géographique, politique et axiologique. L'esclavage concernerait une période ancienne, en gros, pour la France, de 1640 à 1848 ; il se serait développé principalement dans les Amériques ; il serait le fait de la Monarchie et de l'Empire ; il serait évidemment mauvais. En revanche, la Colonisation serait un phénomène plus moderne, en gros, de 1830 à 1962 ; elle se serait développée principalement en Afrique ; elle aurait été fortement soutenue par la République ; elle aurait eu un rôle globalement positif car présentée comme «civilisateur».

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 4^e

Si répandue soit-elle dans les esprits, cette opposition est en réalité tout à fait absurde et fautive : l'esclavage ne fut pas en dehors de la Colonisation, il eut lieu en son cœur même. Pour mieux exploiter les terres d'Amérique, les colons européens firent venir d'Afrique des hommes et des femmes qu'ils réduisirent en esclavage. L'esclavage répondait aux nécessités de la colonisation et fut mis en place par le Ministère des colonies. Cette occultation n'est pas tout à fait un hasard.

Occulter la dimension coloniale de l'histoire des Antilles, de la Guyane ou de la Réunion permet de sauvegarder ce qui peut l'être du colonialisme lui-même. En effet, alors que le débat fait rage pour savoir si la deuxième Colonisation a été «positive» ou pas, comme le montre la polémique française sur la loi du 23 février 2005, il y a en revanche consensus sur le caractère abominable de la traite négrière. Dès lors, pour ceux qui veulent justifier la Colonisation et ses «bienfaits» supposés, il importe de réserver le terme pour la seconde période uniquement, afin d'éviter que le stigmate qui pèse sur la première Colonisation ne contamine la vision que l'on pourrait avoir de la seconde. Ainsi donc, il y aurait, d'une part, la Colonisation, à partir de 1830, qui fut globalement «positive», et d'autre part, l'esclavage, à partir de 1640, qui fut un crime contre l'humanité, mais qui n'aurait rien à voir avec la Colonisation. Or, cette conception est fautive, il convient de le redire, puisque l'esclavage fut essentiellement une pratique coloniale, mise en place par les colons, soutenue par le Ministère des colonies, créé à cet effet, et justifiée au nom de la Colonisation. C'est pourquoi, pour évoquer l'esclavage transatlantique, nous proposons que les manuels utilisent aussi l'expression «esclavage colonial» (ce qui distingue cette traite des deux autres traites négrières), et que pour évoquer la colonisation à partir du XIX^e siècle, ils utilisent bien à chaque fois l'expression de «Seconde Colonisation». En user autrement, ce serait comme dire «la guerre mondiale» pour évoquer la guerre de 1939-1945.

Dans un autre domaine, les professeurs pourront évoquer la problématique des Juifs de France au cours du chapitre concernant la Révolution française. Il s'agira de rappeler la politique d'«émancipation» qui leur accorde une pleine et entière citoyenneté, rompant en cela avec plusieurs siècles d'anti-judaïsme, fondés sur une tradition catholique bien ancrée («le peuple décide»). Cependant, on pourra tout de même signaler l'ambivalence des positions de l'abbé Grégoire qui, tout en reconnaissant aux Juifs l'égalité des droits, voit en eux un peuple à «régénérer».

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 4^e

III. Les Ressources

Sur tous les sujets évoqués ci-dessus, les rédacteurs de manuels pourront sans mal trouver les ressources nécessaires. Mais nous proposons ici des références concernant la question des réparations, car elle est moins connue, et les documents sont moins faciles d'accès. On trouvera donc ci-dessous le traité imposé par Charles X aux Haïtiens, puis le décret d'abolition signé en 1848, dont l'article 5 prévoit des indemnités, qui furent versées aux propriétaires d'esclaves à partir de 1849. Des questions pourront ensuite guider la réflexion des élèves à ce sujet.

Ordonnance de Charles X (1825)

CHARLES, par la grâce de Dieu, Roi de France et de Navarre, à tous présents et à venir, salut.

Vu les articles 14 et 73 de la Charte;

Voulant pourvoir à ce que réclame l'intérêt du commerce français, les malheurs des anciens colons de Saint-Domingue, et l'état précaire des habitants actuels de cette île;

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

Art. 1^{er}. Les ports de la partie française de Saint-Domingue seront ouverts au commerce de toutes les nations. Les droits perçus dans ces ports, soit sur les navires, soit sur les marchandises, tant à l'entrée qu'à la sortie, seront égaux et uniformes pour tous les pavillons, excepté le pavillon français, en faveur duquel ces droits seront réduits de moitié.

Art. 2. Les habitants actuels de la partie française de Saint-Domingue verseront à la caisse fédérale des dépôts et consignations de France, en cinq termes égaux, d'année en année, le premier échéant au 31 décembre 1825, la somme de cent cinquante millions de francs, destinée à dédommager les anciens colons qui réclameront une indemnité.

Art. 3. Nous concédons, à ces conditions, par la présente ordonnance, aux habitants actuels de la partie française de Saint-Domingue, l'indépendance pleine et entière de leur gouvernement. Et sera la présente ordonnance scellée du grand sceau.

Donné à Paris, au château des Tuileries, le 17 Avril de l'an de grâce 1825, et de notre règne le premier.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 4^e

Le Décret d'abolition - 27 avril 1848

Le gouvernement provisoire,

Considérant que l'esclavage est un attentat contre la dignité humaine ;

Qu'en détruisant le libre arbitre de l'homme, il supprime le principe naturel du droit et du devoir ;

Qu'il est une violation flagrante du dogme républicain : Liberté, Egalité, Fraternité.

Considérant que si des mesures effectives ne suivaient pas de très près la proclamation déjà faite du principe de l'abolition, il pourrait ne résulter dans les colonies les plus déplorable désordres,

Décète :

Article 1^{er}. L'esclavage sera entièrement aboli dans toutes les colonies et possessions françaises, deux mois après la promulgation du présent décret dans chacune d'elles. A partir de la promulgation du présent décret dans les colonies, tout châtement corporel, toute vente de personnes non libres, seront absolument interdits.

Art. 2. Le système d'engagement à temps établi au Sénégal est supprimé.

Art. 3. Les gouverneurs ou commissaires généraux de la République sont chargés d'appliquer l'ensemble des mesures propres à assurer la liberté à la Martinique, à la Guadeloupe et dépendances, à l'île de la Réunion, à la Guyane, au Sénégal et autres établissements français sur la côte occidentale d'Afrique, à l'île Mayotte et dépendances et en Algérie.

Art. 4. sont amnistiés les anciens esclaves condamnés à des peines afflictives ou correctionnelles pour des faits qui, imputés à des hommes libres, n'auraient point entraîné ce châtement. Sont rappelés les individus déportés par mesure administrative.

Art. 5. L'Assemblée nationale réglera la quotité de l'indemnité qui devra être accordée aux colons (...).

Fait à Paris, en Conseil du gouvernement, le 27 avril 1848.

Les Membres du gouvernement provisoire.

Sur ce sujet des réparations, on pourra éventuellement consulter :

- Louis-Georges Tin, *De l'esclavage aux réparations : les textes-clés d'hier et d'aujourd'hui*, Editions des Petits Matins, 2013.
- Louis-Georges Tin, *Esclavage et réparations*, Stock, 2013.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 4^e

IV. Mise en oeuvre

Il serait sans doute nécessaire d'accorder une double page à Saint Domingue et à la Révolution haïtienne. Il faudrait peut-être commencer avec une carte, situant l'île. Ensuite, on pourrait proposer une brève chronologie, retraçant les principaux événements de la «Révolution haïtienne». Pourront y figurer le portrait de Toussaint Louverture, ou encore des images liées au film, diffusé sur France Télévision, tout récemment. On pourra également montrer une photo du fort de Joux, où il fut déporté, et où il trouva la mort. Le soi disant «traité d'amitié», imposé par Charles X pourrait être reproduit *in extenso*. On pourrait aussi proposer un extrait du livre d'Aimé Césaire intitulé *Toussaint Louverture, la Révolution française et le problème colonial*. Enfin, on pourrait inclure dans cette double page une gravure de Dessalines et de la bataille de Vertières, le tout avec des questions guidant la réflexion des élèves.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 3^e

I. Le Programme

Le Monde depuis 1914

Partie 1 : Un siècle de transformations scientifiques, technologiques et sociales

- Thème 1 : Les Grandes innovations scientifiques et technologiques
- Thème 2 : L'évolution du système de production et ses conséquences sociales

Partie 2 : Guerres mondiales et régimes totalitaires

- Thème 1 : La Première Guerre mondiale : vers une guerre totale (1914-1918)
- Thème 2 : Les régimes totalitaires dans les années 1930
- Thème 3 : La Seconde Guerre mondiale : une guerre d'anéantissement

Partie 3 : Une géopolitique mondiale (depuis 1945)

- Thème 1 : La Guerre froide
- Thème 2 : Des colonies aux États nouvellement indépendants
- Thème 3 : La construction européenne jusqu'au début des années 2000
- Thème 4 : Le monde depuis le début des années 1960

Partie 4 : La vie politique en France

- Thème 1 : La République de l'entre-deux-guerres : victorieuse et fragilisée
- Thème 2 : Effondrement et refondation républicaine (1940-1946)
- Thème 3 : De Gaulle et le nouveau système républicain (1958-1969)
- Thème 4 : La V^e République à l'épreuve de la durée

II. Nos Propositions

Dans le chapitre sur «l'évolution du système de production et ses conséquences sociales», les manuels parlent à juste titre de la question de l'immigration.

Dans le chapitre sur les régimes totalitaires, les manuels ne manqueront pas, cela va de soi, de développer les problématiques liées à la Shoah. Encore faut-il noter que cette évidence est le fruit d'une historiographie dont le bénéfice ne fut pas toujours bien reçu. Pendant plusieurs décennies, le génocide fut considéré comme un fait plus ou moins secondaire parmi la série d'événements liés à la Seconde Guerre mondiale, car l'antisémitisme (en France ou ailleurs) n'est pas mort en 1945. Du coup, les historiens qui parlaient de ce sujet eurent beaucoup de mal à partager leurs travaux. Face à ceux qui trouvent aujourd'hui qu'on en fait trop «pour les Juifs» à cet égard, il importe de rappeler que le discours sur la Shoah fut longtemps marginalisé, et qu'il n'est pas réservé aux seuls Juifs, mais concerne l'humanité entière, car c'est précisément un crime contre cette dernière qui a été perpétré de l'arrivée des nazis au pouvoir en Allemagne à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Traumatisées, se sentant peu légitimes, les victimes elles-mêmes témoignaient peu, et les autres refusaient d'entendre ce qu'elles avaient à dire quand elles osaient en parler. Minorée, voire niée, cette histoire ne fut pas toujours bien reçue, et ne l'est toujours pas. Le négationnisme en la matière est particulièrement bien diffusé dans le monde entier, notamment sur Internet. Dans ces conditions, dans ce domaine plus encore que d'habitude, il importe que les professeurs enseignent non seulement l'histoire, mais également l'historiographie elle-même.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 3^e

Par ailleurs, dans l'enseignement de l'histoire en France, on dirait que les Juifs apparaissent en 1933 pour disparaître tout aussitôt. Si les problématiques liées à la Shoah sont en général bien prises en compte dans les manuels et dans les cours d'histoire, reste que l'histoire des Juifs semble réduite à l'histoire de l'antisémitisme, et que l'histoire de l'antisémitisme semble réduite à l'histoire de la Shoah. Ce sont là deux métonymies, tout à fait fâcheuses l'une et l'autre, qu'il convient d'éviter. Il importe donc d'insérer la Shoah dans une histoire longue, l'histoire de l'antisémitisme et des pogroms en Europe, tout en montrant bien sûr l'ampleur nouvelle et les ruptures introduites par la logique hitlérienne par rapport à «l'antisémitisme traditionnel». Par ailleurs, il serait souhaitable que les programmes et les cours des années antérieures donnent aux professeurs l'occasion de parler des Juifs de France, de leur présence ancienne (dès l'Antiquité) sur le territoire, de leur histoire tout simplement.

Toujours dans le cadre du chapitre sur les régimes totalitaires, le lien entre le nazisme et le colonialisme doit être rappelé par les professeurs. En effet, selon Hitler, puisque les autres pays d'Europe ont déjà envahi le monde, l'Allemagne doit envahir l'Europe, pour y étendre son *lebensraum*, son espace vital. Il conviendrait en outre de rappeler que l'Allemagne a testé ses premiers camps de concentration sur les Héréros, peuple d'Afrique australe, génocidé en contexte colonial. De fait, se fondant lui aussi sur l'idée d'une hiérarchie des races, le nazisme n'est pas sans rapport avec le colonialisme, comme l'ont bien montré Aimé Césaire, Simone Weil ou encore Olivier Le Cour Grandmaison.

Dans ce même chapitre, il est opportun de traiter ensemble les Juifs et les Tsiganes, en indiquant les chiffres concernant les uns et les autres, et cela d'autant plus que la mémoire de la déportation tzigane est extrêmement faible dans notre pays. Fort heureusement, de nombreux films ont été tournés sur la Shoah, mais sur le génocide subi par les Tsiganes, combien de films en France ? Quels lieux de mémoire ? Il faudrait montrer que ce défaut de mémoire dans la société a permis aux discriminations concernant les Tsiganes en France et en Europe de se poursuivre après 1945, sans être remises fondamentalement en cause. Par ailleurs, toujours dans ce même chapitre, au-delà des Juifs et des Tsiganes, il serait opportun de rappeler la liste complète des catégories sociales concernées par la Shoah, en publiant par exemple la liste des insignes les désignant : étoile jaune, triangle noir, triangle rose, etc.

Le programme comporte une section intitulée «Des colonies aux États nouvellement indépendants». Il convient qu'à un moment ou à un autre, on revienne sur ce débat crucial, concernant le supposé «rôle positif» de la colonisation. On se souvient de la loi du 23 février 2005, et de la polémique suscitée à cette occasion. À cette époque, un sondage publié dans la presse montra que 2 Français sur 3 estimaient que la loi était justifiée, et qu'en effet, la colonisation avait eu un rôle positif. Selon nous, c'est le signe d'un certain échec. C'est le signe que les esprits n'ont pas encore été décolonisés, et que le colonialisme demeure dominant dans la culture française.

En France, la lutte contre le racisme est largement identifiée comme étant une valeur républicaine ; en revanche, la lutte contre le colonialisme ne l'est pratiquement pas. Or le racisme et le colonialisme sont intimement liés, et sont cause et conséquence l'un de l'autre. Il convient donc de déconstruire les représentations à cet égard.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 3^e

Les manuels pourraient proposer une double page sur le sujet. Ils pourraient évoquer la loi du 23 février, l'article contesté notamment. On pourra à cette occasion montrer que c'est un débat ancien, en évoquant les pages du *Discours sur le colonialisme* d'Aimé Césaire, qui répondait (déjà) à cette même problématique. Il s'agira de montrer que oui, la colonisation a un rôle positif pour le colon, et c'est bien pour cela qu'il la met en place, évidemment. Mais que non, pour les peuples colonisés, ce fut bien différent. Du point de vue du droit, la colonisation est d'abord un acte d'agression, de prédation, d'occupation et d'expropriation. Ensuite, il conviendrait d'indiquer les dommages durables entraînés par la Colonisation (conséquences humaines, démographiques, politiques, économiques, sociales, culturelles, environnementales, etc.).

La guerre d'Algérie (1954-1962) est souvent au cœur de ces chapitres, et l'on évoque évidemment le conflit armé entre les partisans de l'Algérie française et ceux de l'indépendance. Selon nous, pour les professeurs, le principal écueil à éviter réside dans une tendance fréquente consistant à renvoyer dos à dos les uns et les autres. Après tout, disent certains, il y a eu de la violence de part et d'autre, de la torture de part et d'autre, des massacres de part et d'autre. Or cette attitude revient à mettre sur un même plan l'agresseur et l'agressé, la violence du dominant, et la violence du dominé qui se défend. On évitera cet inconvénient si l'on prend soin de remettre l'histoire en perspective, en rappelant la réalité de la colonisation : les événements de 1830, les massacres, les enfumades, les mutilations, les expropriations, le code de l'indigénat, les humiliations, les vexations, les discriminations, l'exploitation, la misère, etc. Il convient de rappeler, par ailleurs, que les Européens n'étaient pas tous impliqués au même niveau de responsabilité dans le système colonial, mais que, si peu que ce soit, tous, de fait, en étaient bénéficiaires.

À cet égard, les enseignant.e.s pourront montrer à quel point le discours dominant a contribué à euphémiser la réalité et la brutalité de l'occupation coloniale. Il a fallu en France de longues années avant que l'on reconnaisse que les «événements» (comme on disait pudiquement, même après 1962) étaient en fait une «guerre». Mais il faudrait sans doute faire de même pour les «événements» de 1830, qui ne furent pas une «conquête héroïque», ou pittoresque, mais une autre guerre. En conséquence de quoi, il faudrait alors reconnaître qu'il y eut deux guerres d'Algérie, une première, qui a abouti à la colonisation du pays, et une seconde, qui a abouti à la décolonisation du territoire. Dès lors, quand on évoque les événements entre 1954 et 1962, il faudrait dire non pas «la guerre d'Algérie», mais «la seconde guerre d'Algérie». En user autrement serait comme dire «la guerre mondiale» à propos des événements de 1939-1945. Évidemment, les manuels n'ont pas pour mission de changer les formules en usage, mais ils ont le pouvoir (et sans doute aussi le devoir) de montrer les impensés et les (in-)conséquences des mots choisis pour dire l'histoire.

Il ne faudrait pas cependant que l'Algérie masque les autres points chauds de la décolonisation. Il convient de rappeler le cas de Madagascar, où plus de 80 000 personnes ont été tuées au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale. De même, il conviendrait d'évoquer la Guinée de Sékou Touré, qui refuse de rester dans l'Union française, proposée par le général de Gaulle en 1958, ce qui pousse tous les autres pays dans la voie de l'indépendance ; et la guerre de décolonisation menée au Cameroun français, entre 1955 et 1961, par les membres de l'UPC qui reste l'un des grands impensés de cette histoire.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 3^e

Enfin, il faudrait évoquer la France-Afrique – et le Cameroun précisément pourrait permettre utilement de faire le lien entre la période coloniale et celle dite «post-coloniale» - en invitant les élèves à s'interroger sur les formes dissimulées du néo-colonisme : cellule africaine de l'Élysée, réseaux Foccart, interventions militaires ici et là, soutien à des dictateurs patentés ou à des démocraties de façade, action des multinationales, financement occulte des partis politiques, etc. : le tout continuant l'exploitation des matières premières et permettant la captation, en sus, de l'aide publique au développement (APD) mise en place, dans le cadre des accords bilatéraux de coopération, après les indépendances dans les années 1960. La plupart des manuels omettent cet aspect important de notre histoire contemporaine.

Dans le chapitre réservé à l'histoire de la IV^e République, pas une fois la question coloniale n'est évoquée par les programmes, ce qui est une absence dommageable, or, il faut le rappeler, plus de la moitié de la population française à cette époque vit dans les colonies ! Au fond, quand pour cette époque, on parle de la France en n'évoquant que l'hexagone, on ne parle que d'une minorité, la minorité européenne, qui représente à peine 40 % de la population française globale. La majorité de la population française se situe outre-mer, au Maghreb, en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud-Est. Du reste, même la vie politique interne de la IV^e République est rythmée par l'histoire coloniale : elle s'ouvre avec la guerre d'Indochine et tombe par la guerre d'Algérie. Il est clair qu'on ne comprend rien à l'histoire de la IV^e République, même entendue en son sens le plus strict, si on ne la relie pas à la Colonisation.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 2nde

I. Le Programme

Les Européens dans l'histoire du monde

Thème transversal au programme d'histoire : Les arts témoins de l'histoire du monde contemporain

- Thème 1 : Les Européens dans le peuplement de la terre
- Thème 2 : L'invention de la citoyenneté dans le monde antique
- Thème 3 : Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XI^e siècle au XIII^e siècle
- Thème 4 : Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne
- Thème 5 : Révolutions, libertés, nations, à l'aube de l'époque contemporaine

II. Nos Propositions

Le programme de 2nde reprenant globalement des éléments déjà vus au collège, mais sous une forme plus problématisée, nos propositions demeurent globalement les mêmes.

Nous notons cependant un certain nombre de formulations ethnocentrées dans les programmes, qui ont une certaine influence dans les manuels, ce qui est fâcheux. Ainsi, les instructions officielles évoquent, dans le cadre du thème 4, «l'élargissement du monde (XV^e – XVI^e siècles)». En réalité, le monde ne s'est pas élargi au XVI^e siècle (qu'est-ce que cela voudrait dire?), c'est seulement l'espace des connaissances géographiques des Européens qui s'est accru, chose très différente. De même, le mot «découverte» trahit une conception très datée de l'histoire. Le terme a depuis longtemps été critiqué, il serait temps que les instructions officielles, mais aussi les manuels et les professeurs en tiennent compte. Ou si on veut absolument reprendre l'expression, sous prétexte qu'elle est dans les programmes, on peut du moins l'interroger, pour montrer tout ce qu'elle a de problématique.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de 1^{ère}

I. Le Programme

Thème 1 : Croissance économique, mondialisation et mutations des sociétés depuis le milieu du XIX^e siècle

Thème 2 : La guerre au XX^e siècle

- Guerres mondiales et espoirs de paix.
- De la guerre froide à de nouvelles conflictualités

Thème 3 : Le siècle des totalitarismes

- Genèse et affirmation des régimes totalitaires
- La fin des totalitarismes

Thème 4 : Colonisation et décolonisation

- Le temps des dominations coloniales
- La décolonisation

Thème 5 : Les Français et la République

- La République, trois républiques
- La République et les évolutions de la société française

II. Nos Propositions

Dans le chapitre sur «l'évolution du système de production et ses conséquences sociales», les manuels parlent à juste titre de l'immigration. Dans le chapitre sur les régimes totalitaires, le lien entre le nazisme et le colonialisme doit être rappelé. En effet, selon Hitler, puisque les autres pays d'Europe ont déjà envahi le monde, l'Allemagne doit envahir l'Europe, pour y étendre son *lebensraum*, son espace vital. Il conviendrait en outre de rappeler que l'Allemagne a testé ses premiers camps de concentration sur les Herreros, peuple d'Afrique australe, génocidé en contexte colonial. De fait, se fondant lui aussi sur l'idée d'une hiérarchie des races, le nazisme n'est pas sans lien avec le colonialisme, comme l'ont bien montré Aimé Césaire et Simone Weil, notamment.

Les chapitres du programme de 1^{ère} reprennent en grande partie les éléments du programme de 3^e. Nous renvoyons donc les lecteurs aux remarques faites ci-dessus sur le nazisme et sur le colonialisme. À cet égard, il importe aussi que soit évoquée une autre guerre coloniale très meurtrière, trop longtemps occultée, celle du Cameroun français (1955-1962). Il faut lire à ce sujet une référence incontournable, *Thomas Deltonbe, Manuel Domergue et Jacob Tatsitsa, Kamerun ! Une guerre cachée aux origines de la Françafrique (1948-1971)*, 2011, éditions La Découverte. Enfin, il faudrait évoquer la France-Afrique en invitant les élèves à s'interroger sur les formes dissimulées du néo-colonialisme : soutien à des dictateurs, interventions militaires ici et là, action des multinationales, continuant l'exploitation des matières premières, etc.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de Terminale

I. Le Programme

Thème 1 : le rapport des sociétés à leur passé

- Le patrimoine
- Les mémoires

Thème 2 : Idéologies, opinions et croyances en Europe et aux Etats-Unis, du XIX^e siècle à nos jours

- Socialisme et mouvement ouvrier
- Médias et opinion publique
- Religion et société

Thème 3 : Puissances et tensions dans le monde, de la fin de la Première Guerre mondiale à nos jours

- Les chemins de la puissance
- Un foyer de conflits

Thème 4 : les échelles de gouvernement dans le monde, de la fin de la Seconde Guerre mondiale à nos jours

- L'échelle de l'État-nation
- L'échelle continentale
- L'échelle mondiale

II. Nos Propositions

Les réflexions évoquées à propos du débat sur le supposé «rôle positif» de la colonisation, pour la classe de 1^{ère}, pourraient aussi trouver leur place dans le cadre du thème 1 : «le rapport des sociétés à leur passé», en classe de Terminale. On pourrait interroger la difficulté qu'ont les Français à se confronter à leur histoire coloniale, en mettant en avant non seulement les points chauds (Union Indochinoise, Algérie), mais aussi les points aveugles, qui sont souvent aussi, au demeurant, des points chauds (Saint-Domingue-Haïti, Cameroun, Madagascar, etc.). On pourrait aussi envisager une réflexion sur les lois mémorielles : la loi Gaysot, la loi Taubira, la loi du 23 février 2005, la loi sur le génocide arménien.

Le thème 2 invite à travailler plusieurs questions, dont «religion et société». À cette occasion, il serait intéressant de réfléchir à la place de l'Islam dans la société française. Le sujet est sensible, évidemment, mais dans un manuel d'histoire à l'usage des élèves de terminale, au moment où il convient de former des citoyens majeurs, il paraît important de ne pas esquiver la question, si délicate soit-elle. Car il serait plus délicat encore de laisser de côté les sujets difficiles, sans donner aux citoyens les moyens de comprendre les enjeux politiques qui les concernent. On pourra montrer à la fois la nécessité de la laïcité, et en même temps sa récupération récente par l'extrême droite, valorisant une laïcité à deux vitesses, fortement pro-chrétienne et antimusulmane. On pourra revenir sur les différentes conceptions liées à la laïcité, sur le concept d'islamophobie, sur les amalgames fréquents concernant l'islam, sur les intégrismes religieux, qu'ils soient musulmans ou non, etc.

Groupe «Origines»

Histoire - Classe de Terminale

Dans la section du programme consacrée aux différentes échelles de gouvernement, il conviendrait d'avoir une réflexion critique sur la première échelle évoquée : l'Etat-nation. En effet, si cette structure, élaborée au XIX^e siècle, à l'époque des nationalismes, convient plus ou moins à un pays comme la France, elle convient beaucoup moins dans d'autres contextes. Dans beaucoup de pays colonisés, en effet, les frontières ont été imposées, dessinées et découpées en fonction de logiques propres au colon. Par exemple, un traité entre deux nations européennes pouvait sceller le destin de milliers, voire de millions de gens dans les colonies, répartis en conséquence, sans souci des réalités et des nécessités du terrain. Tel peuple pouvait se retrouver démembré et disséminé dans plusieurs États, et tel autre État pouvait regrouper des dizaines, parfois des centaines de peuples, et autant de langues différentes, sans cohérence aucune. Dès lors, ces cottes mal taillées ont donné lieu à des heurts et à des conflits inter-ethniques, dans la mesure où on voulait faire tenir ensemble des groupes sociaux qui estimaient n'avoir aucun destin commun.

Encore n'a-t-on rien dit des «peuples sans État», comme les Kurdes, les Touaregs, les Inuits, les Roms, les Nambikwaras, qui se retrouvent, pour ainsi dire, dans un monde qui n'est pas fait pour eux, et où on n'a de droit, semble-t-il, que pour autant qu'on soit citoyen d'un État de droit.

Cette problématique n'est pas étrangère à la situation du Moyen-Orient, où se sont retrouvés deux peuples sans États (les Juifs et les Palestiniens), et qui sont maintenant confrontés à la nécessité d'avoir un État pour deux peuples, en attendant qu'on puisse créer deux États pour ces deux peuples, ce qui est tout l'enjeu du moment. À cet égard, on pourra rappeler l'élection récente de la Palestine comme membre observateur au sein de l'ONU.

Pour ce qui est des échelles continentales, qui figurent également au programme, on veillera à ne pas limiter la réflexion à l'Union européenne. Il conviendrait d'étudier, fût-ce brièvement, d'autres organisations comme l'Organisation des Etats américains ou l'Union africaine. Enfin, pour ce qui est de la gouvernance mondiale, on pourra montrer à la fois les logiques d'égalité régionale à l'œuvre, par exemple, le principe des directions tournantes, continent par continent. Et en même temps, il conviendra de montrer le caractère inégalitaire des institutions onusiennes. Ainsi, de nouveaux pays comme l'Inde ou le Brésil prétendent désormais être membres permanents du Conseil de sécurité, et les pays africains font observer qu'aucun d'entre eux ne figure parmi les membres permanents.

Groupe «Origines»

Français

Dans les universités du monde entier, les départements de littérature française sont depuis longtemps des «départements de littérature française et francophone». Césaire et Glissant y sont aussi étudiés que Corneille et Racine, sinon plus. Ils apparaissent comme des auteurs permettant de comprendre non pas seulement la France, mais le monde d'aujourd'hui - la mondialité comme le dit l'auteur du *Traité du Tout-Monde*. De fait, depuis plus d'un siècle, le français est plus parlé en dehors de la France qu'à l'intérieur de l'hexagone. Et il y a aujourd'hui plus d'écrivains de langue française en dehors de la France qu'à l'intérieur de l'hexagone.

Les prix littéraires français commencent à en prendre la mesure. Depuis 25 ans, 6 auteurs d'origine étrangère ou issus des anciennes colonies ont reçu le prestigieux prix Goncourt : Tahar Ben Jelloun (Goncourt 1987) ; Patrick Chamoiseau (Goncourt 1992) ; Amin Maalouf (Goncourt 1993) ; Andreï Makine (Goncourt 1995) ; Atiq Rahimi (Goncourt 2008) ; et Marie Ndiaye (Goncourt 2009) ; à quoi il faudrait rajouter 4 romans portant sur des problématiques coloniales ou post-coloniales : *L'Exposition coloniale*, d'Erik Orsenna, Goncourt 1988 ; *Un aller simple* de Didier Van Cauwelaert, Goncourt 1994 ; *Rouge Brésil* de Jean-Christophe Ruffin, Goncourt 2001, *L'Art français de la guerre* d'Alexis Jenni, Goncourt 2011. À l'évidence, la littérature en langue française est entrée dans l'ère de la mondialité. C'est une tendance lourde, qui ne va pas aller en diminuant, c'est certain. Les prix littéraires en prennent acte, les programmes et les manuels devraient faire de même.

À vrai dire, les auteurs de la francophonie ne sont pas tout à fait absents des programmes de français. Dans les programmes de 6^e et de 3^e, ils ont même fait une entrée remarquée, et plusieurs d'entre eux sont explicitement recommandés à l'attention des professeurs. Mais dans l'ensemble, c'est une présence timide, qui demande à être confortée. En ce sens, le Ministère de l'Éducation Nationale et les rédacteurs des programmes ont là une certaine responsabilité. Ils ont commencé à avancer, mais ils devraient aller beaucoup plus loin.

Par ailleurs, les auteurs de manuels ont aussi une certaine part de responsabilité. En effet, même à programme constant, ils pourraient faire une place plus grande à la diversité des littératures du monde. Ainsi, quand le programme de 1^{ère} invite à étudier le «personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours», ils pourraient proposer de travailler sur des œuvres d'horizons divers. Ainsi, nous avons cru bon de suggérer un groupement autour de destins de femmes confrontées à l'esclavage : *Moi tituba, sorcière de Salem* de Maryse Condé, *La Mulâtresse Solitude* de Simone Schwartz-Bart et, pour ouvrir l'étude à la littérature étrangère, le grand roman de Tony Morrison, prix Nobel de littérature, *Beloved*.

En outre, même quand on étudie des œuvres plus anciennes, à une époque où la littérature de langue française ne pouvait exister qu'en France, il est possible de travailler sur les problématiques liées à l'altérité. Ainsi, dans *La Chanson de Roland*, on pourra analyser la représentation de l'islam et des Sarrasins. Et s'il faut étudier Victor Hugo, pourquoi ne pas choisir *Bug Jargal*, roman mettant en scène des personnages esclaves ou bien *Les Orientales*, recueil de poèmes permettant d'analyser, de manière critique, la question de l'Orientalisme ? De même dans *Carmen* de Mérimée, on peut ainsi s'attacher à la représentation des Gitans.

Groupe «Origines»

Mais pour que les choses avancent de manière décisive, il faudrait que dans les équipes de professeurs chargés de rédiger les manuels figure chaque fois au moins un spécialiste de littérature francophone. En effet, bien que tout le monde reconnaisse l'importance croissante de ce domaine littéraire, très rares sont les professeurs ayant quelque connaissance que ce soit en la matière. Quand on est agrégé de lettres, on a forcément étudié à un moment ou à un autre de son cursus le Moyen Âge, la Renaissance, le XVII^e siècle, le XVIII^e, le XIX^e et le XX^e. Mais on peut tout à fait être agrégé et n'avoir jamais suivi le moindre cours de littérature francophone. C'est même le plus probable. L'immense majorité des professeurs de lettres n'a jamais étudié ce sujet. Par conséquent, si les équipes rédigeant les manuels ne comportent pas de spécialiste en la matière, il y a peu de chances que les manuels puissent proposer des contenus significatifs dans ce secteur crucial.

Enfin, s'il y a une certaine diversité, même faible, dans les textes proposés en lecture, il n'y en a pas du tout dans les extraits proposés pour l'étude de la langue. En effet, les textes qui servent de support pour les leçons et exercices de grammaire sont toujours tirés d'un corpus très classique. Cela est d'autant plus étonnant que l'approche retenue en linguistique permet de fait une très grande liberté : si l'on veut étudier le subjonctif, on peut utiliser à peu près n'importe quelle œuvre, et l'on peut aisément solliciter des auteurs un peu moins attendus.

Or, c'est l'inverse qui se passe. Les corpus sont constitués sur des bases très conservatrices, plus conservatrices qu'en littérature, où les contraintes sont pourtant plus fortes.

En somme, on constate une disparité énorme : dans les parties consacrées à la littérature, il n'est pas toujours simple de faire une place à la diversité, mais on y arrive quelque peu ; dans les parties consacrées à la grammaire, où il serait très simple d'avancer, rien n'est fait. Pourtant, l'étude grammaticale n'est pas seulement une analyse grammaticale. Elle est aussi la rencontre d'un auteur, d'une œuvre, d'un univers. Par conséquent, il n'est pas inutile d'intégrer des œuvres francophones dans le corpus des textes de grammaire.

Pour finir, dans la perspective qui est la nôtre, il convient de dire quelques mots sur ce que l'étude littéraire peut apporter. Désireux de lutter contre le racisme et le colonialisme, Aimé Césaire s'est engagé en politique, il a écrit des discours, des essais, des articles. Mais il n'a pas cru inutile de consacrer une part importante, et même une part croissante de son temps à la littérature. «Ce n'est pas si facile que ça pour un homme de se connaître et de se comprendre, disait-il, et je ne me comprendrai qu'à travers mes poèmes. C'est le poème qui me révèle à moi-même.» Et il indiquait encore qu'il avait créé des œuvres de «théâtre pour nous aider nous-mêmes à nous comprendre nous-mêmes, à comprendre notre histoire» (Entretien avec Louis-Georges Tin, *in Plumes*, février 1994). En ce sens, si la connaissance de l'histoire constitue une base nécessaire pour mieux comprendre la diversité du monde d'aujourd'hui, il est clair que la lecture littéraire constitue un mode de connaissance plus intérieure, plus intime souvent, qui n'est pas moins précieux.

Groupe «Origines»

Français - Classe de 6^e

I. Le Programme

Partie 1 : Textes de l'Antiquité

- Le Récit de Gilgamesh
- La Bible
- L'Illiade et L'Odyssée d'Homère
- L'Enéide de Virgile
- Les Métamorphoses d'Ovide

Partie 2 : Contes et récits merveilleux

- Les 1001 nuits
- Contes de Perrault, Grimm, Andersen
- Alice aux pays des merveilles
- Le Petit Prince de Saint-Exupéry
- Petit Bodiél d'Amadou Hampâté Bâ
- Contes de Birago Diop
- La Belle histoire de Leuk-le-lièvre de Senghor

Partie 3 : Poésie

- Poèmes en vers réguliers, libres, calligrammes, haïkus, chansons du Moyen Âge au XXI^e siècle
- Fables de La Fontaine

Partie 4 : Initiation au théâtre

- Une pièce de Molière
- Une courte pièce choisie par exemple parmi celles de Jean Tardieu, Roland Dubillard, René de Obaldia

Partie 5 : Étude de l'image

- Le programme demande que l'on puise notamment dans les images évoquant l'Antiquité.

II. Nos Propositions

Dans la mesure où le programme de lecture propose explicitement de travailler sur des auteurs comme Amadou Hampâté Bâ, Birago Diop ou Léopold Sédar Senghor, nous n'avons pas de recommandation particulière à faire, si ce n'est d'exploiter au mieux les instructions du programme. En effet, quand on travaille sur un auteur comme Senghor, c'est l'occasion de découvrir la vie et l'œuvre de l'auteur, ce qui n'est pas sans importance.

Pour ce qui est de l'étude de la langue, nous constatons en revanche que bien souvent, l'ouverture qui prévaut dans le programme de lecture n'est plus de circonstance quand on aborde la grammaire. C'est dommage. Si le programme de lecture est ouvert à des auteurs extérieurs à l'hexagone, il n'y a pas de raison qu'on ne puisse faire de même pour les textes qui servent de support aux leçons et aux exercices de langue. Dans ces conditions, la liste des œuvres exploitables est évidemment très longue. Si l'on veut travailler sur l'imparfait et le passé simple, les textes possibles tirés d'œuvres de la francophonie ne manquent pas. Il convient simplement que les rédacteurs chargés de l'étude de la langue n'oublient pas, quand ils se constituent un corpus de textes, d'y intégrer des auteurs venant d'horizons divers.

Groupe «Origines»

Français - Classe de 5^e

I. Le Programme

Partie 1 : Littérature du Moyen Âge et de la Renaissance

- Une chanson de geste, par exemple *La Chanson de Roland*
- Un roman de chevalerie de Chrétien de Troyes, par exemple *Lancelot*, *Yvain*, ou *Perceval*
- *Tristan et Yseult*
- *Le Roman de Renart*
- Un fabliau ou une farce, par exemple *La Farce de Maître Pathelin*

Partie 2 : Récits d'aventure

- *Le Livre des merveilles* de Marco Polo
- *Robinson Crusoë*, Defoe
- *L'Île au trésor*, Stevenson
- Un roman de Jules Verne
- *Croc Blanc*, *L'Appel de la Forêt*
- *Le Lion de Kessel*
- *Vendredi ou la vie sauvage*, de Tournier
- *Mondo et autres histoires*, Le Clézio

Partie 3 : Poésie : jeux de langage

- Moyen Âge-XVI^e siècle : Charles d'Orléans, Clément Marot
- XVII^e siècle : Jean de La Fontaine
- XIX^e siècle : Hugo, Musset, Cros, Verlaine, Corbière, Rimbaud
- XX^e siècle : Apollinaire, Max Jacob, Desnos, Guillevic, Prévert, Malcolm de Chazal, Raymond Queneau, Claude Roy, Boris Vian, Jacques Roubaud

Partie 4 : Théâtre : la comédie

- Une comédie de Molière
- Une comédie courte choisie parmi celles de Feydeau, Courteline, ou Jules Renard

Partie 5 : Étude de l'image

- Privilégier les époques médiévales et classiques

II. Nos Propositions

Le programme recommande l'étude d'un certain nombre d'œuvres parmi plusieurs groupes : littérature du Moyen Âge et de la Renaissance, récits d'aventure, poésie, etc. Pour ce qui est de la comédie, par exemple, les élèves doivent étudier Molière, Feydeau, Courteline ou Jules Renard. À cet égard, il n'est guère possible d'étudier quelque auteur francophone que ce soit. De même, le programme de poésie laisse peu de possibilités dans ce domaine. En revanche, à défaut d'appartenir à la littérature francophone, plusieurs récits d'aventure permettront d'évoquer des problématiques liées à l'altérité et à la différence culturelle. Si l'on étudie *Le Livre des Merveilles*, on pourra analyser la vision de l'Asie dans ce récit de voyage. Si l'on étudie *Vendredi ou la vie sauvage*, on pourra réfléchir à ce que c'est qu'être «sauvage». De même, dans le groupement «Littérature du Moyen Âge et de la Renaissance», on pourra étudier la vision de l'islam dans *La Chanson de Roland*. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà dit, les textes qui servent de support aux leçons et aux exercices de grammaire peuvent être tirés d'œuvres francophones.

Groupe «Origines»

Français - Classe de 4^e

I. Le Programme

Partie 1 : La lettre

- Par exemple Sévigné, Voltaire, Diderot, Sand

Partie 2 : Le Récit au XIX^e siècle

- Une nouvelle réaliste et/ou une nouvelle fantastique
- Un roman intégralement ou par extraits : Balzac, Hugo, Dumas, Mérimée, Sand, Gautier, Flaubert, Maupassant, Zola
- Hoffmann, Pouchkine, Poe, Gogol, Brontë, Tourgueniev

Partie 3 : Poésie : le lyrisme

- Moyen Âge : Rutebeuf, Villon
- XVI^e siècle : Louise Labé, du Bellay, Ronsard
- XIX^e siècle : Desbordes Valmore, Lamartine, Hugo, Nerval, Musset, Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Laforgue
- XX^e siècle : Péguy, Anna de Noailles, Apollinaire, Marie Noël, Supervielle, Paul Eluard, Louis Aragon, Georges Schéhadé, François Cheng.

Partie 4 : Théâtre : faire rire, émouvoir, pleurer

- Molière
- Corneille
- Musset
- Hugo
- Rostand
- Anouilh

Partie 5 : Etude de l'image

- L'étude peut porter sur le thème de la critique sociale, à travers la caricature, le dessin d'humour ou le dessin de presse. L'image peut aussi porter sur des caractéristiques du romantisme.

II. Nos Propositions

Le programme invite à travailler sur «le récit au XIX^e siècle», en étudiant «un roman intégralement ou par extraits». Parmi les auteurs cités figurent Victor Hugo. On pourrait donc proposer *Burg-Jargal*, ce qui permettrait en outre de travailler en relation avec le programme d'histoire qui, en 4^e porte également sur l'esclavage. Si l'on veut, on peut aussi mobiliser Flaubert, autre auteur du programme, en proposant une lecture par extraits de *Salammbô*, ce qui permettrait d'analyser la Carthage antique. Si l'on choisit Dumas, on n'oubliera pas de rappeler dans la notice biographique qu'il était métis, et qu'il fut confronté au racisme toute sa vie durant. Si l'on choisit *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo, ou *Carmen* de Mérimée, ce sera l'occasion d'analyser le regard sur les Gitans dans la société du XIX^e siècle. Par ailleurs, si l'on accepte de sortir du cadre du programme, on pourra s'intéresser à un roman comme *Ourika* de Claire de Duras, qui permet d'analyser les relations entre personnes de couleurs différentes.

Groupe «Origines»

Français - Classe de 4^e

Pour ce qui est de la poésie, chez Baudelaire, on pourra travailler sur les poèmes mettant scène des femmes d'origines diverses, femmes exotiques, noires, juives, bohémiennes («À une Malabraise», «À une dame créole», «Bohémiens en voyage», «une nuit que j'étais près d'une affreuse Juive...», «Je t'adore à l'égal de la voûte nocturne» etc.)

Enfin, en 4^e, l'étude de l'image «peut porter sur le thème de la critique sociale, à travers la caricature, le dessin d'humour ou le dessin de presse». Ce pourrait être l'occasion d'une analyse de la représentation des colonies dans le dessin de presse au XIX^e siècle. Plusieurs ouvrages et catalogues d'exposition ont été publiés ces dernières années, et permettraient une exploitation pédagogique très fructueuse.

III. Les ressources

- Bancel Nicolas, Pascal Blanchard, Laurent Gervereau (dir.), *Images des colonies*, (1880-1962), BDIC / ACHAC, 1993.
- Blanchard Pascal, Eric Deroo et Gilles Manceron, *Le Paris noir*, Editions Hazan, 2001.
- Blanchard Pascal et Eric Deroo, *Le Paris Asie. Du rêve d'Asie à Chinatown, 1804-2004*, La Découverte, 2004.
- Blanchard Pascal et alii, *Le Paris arabe. Deux siècles de présence des Orientaux et des Maghrébins, 1830-2003*, La Découverte, 2003.
- Blanchard et alii, *La France noire. Trois siècles de présence*, La Découverte, 2011.

Groupe «Origines»

Français - Classe de 3^e

I. Le Programme

Partie 1 : Formes du récit au XX^e et au XXI^e siècle

- Récit d'enfance et d'adolescence : Colette, *Sido*, *La Maison de Claudine*, Cohen, *Le Livre de ma mère*, Nathalie Sarraute, *Enfance*, Fred Uhlman, *L'Ami retrouvé*, Hervé Bazin, *Vipère au poing*, Alain-Fournier, *Le Grand Meaulnes*, Romain Gary, *La Promesse de l'aube*, Italo Calvino, *Le Baron perché*, Driss Chraïbi, *La Civilisation, ma mère !*, Camara Laye, *L'Enfant noir*, Amos Oz, *Soudain dans la forêt profonde*, Annie Ernaux, *La Place*, Tahar Ben Jelloun, *L'Enfant de sable*, Andreï Makine, *Le Testament français*
- Roman et nouvelles des XX^e et XXI^e siècles porteurs d'un regard sur l'histoire et le monde contemporains

Partie 2 : La Poésie dans le monde et dans le siècle

- La poésie engagée : Eluard, Aragon, Garcia Lorca, Prévert, Desnos, Neruda, Char, Yannis Ritsos, Aimé Césaire
- Nouveaux regards sur le monde dans la poésie contemporaine : Claudel, Apollinaire, Cendrars, Ponge, Michaux, Glissant

Partie 3 : Théâtre : continuité et renouvellement

- De la tragédie antique au tragique contemporain : Sophocle, Euripide, Shakespeare, Corneille, Racine, Giraudoux, Cocteau, Ionesco, Anouilh, Camus
- Le théâtre contemporain dans sa diversité

Partie 4 : Étude de l'image

- L'étude de l'image comme engagement et représentation de soi. L'image animée, l'adaptation d'une œuvre littéraire pour le cinéma ou la télévision.

II. Nos Propositions

Le programme de 3^e invite à travailler sur des œuvres, dont plusieurs permettront une réelle ouverture à la diversité du monde : Driss Chraïbi, *La Civilisation, ma mère !*, Camara Laye, *L'Enfant noir*, Amos Oz, *Soudain dans la forêt profonde*, Tahar Ben Jelloun, *L'Enfant de sable*, Andreï Makine, *Le Testament français*. En poésie, le programme permet d'étudier entre autres auteurs Césaire et Glissant. Autant dire que les ressources proposées constituent un vivier déjà consistant pour aborder les problématiques ethno-culturelles qui nous préoccupent ici.

Par ailleurs, le programme comporte une section ouverte sur les «romans et nouvelles des XX^e et XXI^e siècles porteurs d'un regard sur l'histoire et le monde contemporains». On pourra alors recommander Maryse Condé, avec *Ségou*, *Traversée de la mangrove*, ou encore *Moi, Tituba* ; Chamoiseau, *Texaco*, *Chronique des sept misères* ; Jacques Roumain, *Gouverneur de la rosée*, ou encore *Ô vous, frères humains*, d'Albert Cohen, et le *Journal d'Anne Franck*, qui permettront d'aborder la question de l'antisémitisme.

Le programme invite aussi à étudier «le théâtre contemporain dans sa diversité». Dans ce contexte, on pourra étudier *Les Nègres* de Jean Genet, *La Tragédie du roi Christophe* ou *Une Tempête* d'Aimé Césaire.

Groupe «Origines»

Français - Classe de 2^{nde}

I. Le Programme

- Le Roman et la nouvelle au XIX^e siècle : réalisme et naturalisme
- La tragédie et la comédie au XVII^e siècle : le classicisme
- La poésie du XIX^e au XX^e siècle : du romantisme au surréalisme
- Genres et formes de l'argumentation : XVII^e et XVIII^e siècles

Par ailleurs, le programme invite à étudier des œuvres d'époques antérieures ou postérieures, qui prolongent l'analyse des textes choisis, ce qui donne une certaine latitude.

II. Nos Propositions

Reprendre les propositions déjà faites pour d'autres niveaux.

Groupe «Origines»

Français - Classe de 1^{ère}

I. Le Programme

- Le Personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours
- Le texte théâtral et sa représentation, du XVII^e siècle à nos jours
- Écriture poétique et quête du sens, du Moyen Âge à nos jours
- La Question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e siècle à nos jours
- 1^{ère} L : Vers un espace européen : Renaissance et humanisme
- 1^{ère} L : Les réécritures, du XVII^e siècle à nos jours

II. Nos Propositions

Le programme de 1^{ère} permet d'étudier le «personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours». De nombreuses propositions peuvent être faites, soit que l'on veuille étudier des œuvres complètes, soit que l'on veuille faire des lectures par extraits, ou des groupements de textes. Puisque le nazisme est au programme de 1^{ère}, nous proposons l'étude de romans mettant en scène des enfants face à l'antisémitisme et à la Shoah : *le Journal d'Anne Frank*, *Ô vous frères humains*, d'Albert Cohen, et le roman de Maurice Cling, *Un Enfant à Auschwitz*. À cet égard, on pourra enrichir la réflexion grâce au catalogue de l'exposition récente, «Au cœur du génocide : les enfants dans la Shoah», au mémorial de la Shoah. On pourrait aussi faire le lien avec un film comme *Au revoir les enfants*, de Louis Malle.

On pourrait aussi s'intéresser à des destins de femmes confrontées à l'esclavage : *Moi tituba, sorcière de Salem* de Maryse Condé, *La Mulâtresse Solitude* de Simone Schwartz-Bart et, pour ouvrir l'étude à la littérature étrangère, le roman fameux de Tony Morrison, prix Nobel de littérature, *Beloved*. Par ailleurs, pour enrichir la réflexion, on pourrait s'appuyer sur le livre d'Arlette Gautier, *Les Soeurs de Solitude. La condition féminine dans l'esclavage aux Antilles françaises du XVII^e au XIX^e siècle*, aux éditions caribéennes.

Un dernier groupement de textes peut être proposé sur les héros de la lutte contre la misère dans la littérature des Caraïbes : *Gouverneur de la rosée* de Jacques Roumain, *Chroniques des sept misères* ou *Texaco* de Chamoiseau, et *La Rue cases nègres* de Joseph Zobel, à quoi on pourra adjoindre le film *Rue Cases nègres* d'Euzhan Palcy, plusieurs fois primé dans des festivals du monde entier. Pour le reste, de nombreux auteurs déjà cités pour les classes précédentes peuvent à nouveau être mobilisés.

Par ailleurs, le programme invite aussi à étudier «le théâtre contemporain dans sa diversité». Dans ce contexte, on pourra étudier le théâtre de la résistance anticoloniale avec *Les Nègres* et *Les Paravents* de Jean Genet, *La Tragédie du roi Christophe* ou *Une Tempête* d'Aimé Césaire.

«Écriture poétique et quête du sens, du Moyen Âge à nos jours» : on pourrait mettre en œuvre un groupement sur la poésie de la négritude, incluant Césaire, Senghor, Damas. «La Question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e siècle à nos jours» constitue un autre objet d'étude du programme de première.

Groupe «Origines»

Français - Classe de 1^{ère}

Le programme d'histoire intégrant la décolonisation, c'est l'occasion de travailler avec les élèves sur les problématiques coloniales. Nous proposons ici trois ouvrages classiques dans ce domaine : André Gide, *Voyage au Congo*, Aimé Césaire, *Le Discours sur le colonialisme*, Frantz Fanon, *Les Damnés de la terre*. Ce sont trois grands textes, illustrant des genres différents, le récit de voyage, le discours, l'essai. Il y aurait là une matière riche pour qui voudrait réfléchir à ces problématiques.

Enfin, en 1^{ère} L, le programme invite à travailler sur «les réécritures, du XVII^e siècle à nos jours». À cet égard, on pourrait choisir *La Tempête* de Shakespeare, et *Une Tempête* d'Aimé Césaire. Ce sont deux œuvres majeures du répertoire, brèves et denses, qui peuvent fournir une étude comparative très riche.

Groupe «Origines»

Sciences de la Vie et de la Terre

I. Les programmes

Classe de 6^e

1. Caractéristiques de l'environnement proche et répartition des êtres vivants
2. Le peuplement d'un milieu
3. Origine de la matière des êtres vivants
4. Des pratiques au service de l'alimentation humaine : production alimentaire par l'élevage ou la culture; production alimentaire par une transformation biologique
5. Diversité, parentés et unité des êtres vivants

Classe de 5^e

1. Respiration et occupation des milieux de vie
2. Fonctionnement de l'organisme et besoin en énergie : production de l'énergie nécessaire au fonctionnement des organes; fonctionnement de l'appareil respiratoire; digestion, devenir des nutriments et élimination des déchets de la nutrition; rôle de la circulation sanguine
3. Géologie externe : évolution des paysages

Classe de 4^e

1. Activité interne du globe terrestre
2. Reproduction sexuée et maintien des espèces dans les milieux
3. Transmission de la vie chez l'Homme
4. Relations au sein de l'organisme : communication nerveuse; communication hormonale

Classe de 3^e

1. Diversité et unité des êtres humains
2. Évolution des êtres vivants et histoire de la Terre
3. Risque infectieux et protection de l'organisme
4. Responsabilité humaine en matière de santé et d'environnement

Classe de 2nde

1. La Terre dans l'Univers, la vie et l'évolution du vivant : une planète habitée (les conditions de la Vie ; la nature du vivant ; la biodiversité)
2. Enjeux planétaires contemporains : énergie, sol
3. Corps humain et santé : l'exercice physique (modifications physiologiques à l'effort ; boucle de régulation nerveuse ; pratiquer une activité physique en préservant sa santé)

Groupe «Origines»

Classes de 1^{ères} L-ES

1. Représentation visuelle : de l'œil au cerveau; chimie de la perception
2. Nourrir l'humanité : vers une agriculture durable; qualité et innocuité des aliments
3. Féminin/masculin : prendre en charge de façon conjointe et responsable sa vie sexuelle (contraception, AMP, IST) ; devenir homme ou femme (différences biologiques, à distinguer de l'«identité sexuelle», des «rôles sexuels dans la société» et de l'orientation sexuelle) ; vivre sa sexualité (influence des hormones sur le comportement sexuel des mammifères ; système de récompense)
4. Le défi énergétique

Classe de 1^{ère} S

- 1A. Expression, stabilité et variation du patrimoine génétique
- 1B. La tectonique des plaques : l'histoire d'un modèle
- 2A. Tectonique des plaques et géologie appliquée
- 2B. Nourrir l'humanité
- 3A. Féminin, masculin : devenir femme ou homme (différences biologiques, à distinguer de l'«identité sexuelle», des «rôles sexuels dans la société » et de l'orientation sexuelle ; sexualité et procréation (contraception, AMP, IST) ; sexualité et bases biologiques du plaisir (système de récompense)
- 3B. Variation génétique et santé
- 3C. De l'œil au cerveau : cristallin ; photorécepteurs; aires cérébrales et plasticité

Classe de Terminale S

Enseignement spécifique :

- 1A. Génétique et évolution : brassage génétique; diversification des êtres vivants ; évolution de la biodiversité; évolution de l'Homme; résultat de l'évolution : l'exemple des plantes
- 1B. Le domaine continental et sa dynamique
- 2A. Géothermie et propriétés thermiques de la Terre
- 2B. La plante domestiquée
- 3A. Le maintien de l'intégrité de l'organisme : quelques aspects de la réaction immunitaire
- 3B. Neurone et fibre musculaire : la communication nerveuse (réflexe myotatique; de la volonté au mouvement; motricité et plasticité cérébrale)

Enseignement de spécialité :

1. Energie et cellule vivante
2. Atmosphère, hydrosphère, climats
3. Glycémie et diabète

Groupe «Origines»

II. Nos propositions

La prise en compte de la diversité passe en premier lieu par l'iconographie, or dans la plupart des manuels les êtres humains ou morceaux de corps dessinés ou photographiés sont très majoritairement (voire tous) de type blanc-européen, y compris en couverture. Lorsque ce n'est pas le cas, force est de constater que le contexte de représentation indique souvent qu'il s'agit de personnes qui ne sont pas françaises. Autre biais notable, les personnes de types asiatique ou indo-pakistanaï sont rarement représentées. Il convient de veiller choisir des supports pédagogiques rendant compte de la plus grande diversité humaine possible, et ce en s'extrayant de toute logique de représentation de tel ou tel type physique proportionnellement à sa fréquence supposée en France. Cette logique inappropriée en général est tout particulièrement à bannir s'agissant de manuels qui traitent de l'humain en général.

L'intégration de la diversité dans l'iconographie passe également par la mixité. Dans les manuels, la coprésence sur une même image de personnes de types ethniques divers reste trop souvent limitée aux pages consacrées à la diversité biologique humaine ou au cliché évitable de l'équipe de foot «black-blanc-beur». Les photos ou dessins de personnes travaillant ensemble, de familles, de couples homme/femme, ou encore de couples donneur/receveur d'organe ou de sang d'origines diverses qui émaillent les manuels de SVT constituent de multiples occasions d'intégrer véritablement le vivre ensemble aux représentations.

Au-delà des aspects quantitatifs, il est très regrettable que certaines associations qualitatives entre types ethniques et situations ou activités soient parfois privilégiées : sujets non-blancs sportifs plutôt qu'exerçant des professions intellectuelles, maghrébin coureur de fond et sprinteur de type noir-africain vs cycliste blanc, médecin blanc soignant un enfant noir plutôt que la situation inverse, sujets non-blancs associés à la pauvreté, ou choisis pour illustrer la pratique répréhensible du dopage, etc. Dans un manuel on va même jusqu'à illustrer la notion de loterie génétique en présentant le fait d'être pourvu d'allèles donnant des yeux bleus comme une qualité désirable au même titre que le fait de ne pas être génétiquement prédisposé au diabète. Il convient bien évidemment de veiller à ce qu'aucun type physique ne soit particulièrement dévalorisé ou survalorisé, mais aussi de manière plus générale d'éviter de conforter les stéréotypes qui constituent des injonctions à endosser certains rôles sociaux et des freins à l'égalité. À cet égard, la sous-représentation de sujets non-blancs dans les fiches descriptives de métiers liés aux SVT (voire leur absence dans certains manuels), emblématique, est tout particulièrement à éviter.

Les manuels incluent des éléments d'histoire des sciences parfois illustrés par des portraits de «grands savants», en général (voire tous) blancs. Les conditions socio-historiques de production des connaissances scientifiques et de repérage des acteurs clés de cette histoire font qu'il est difficile d'en donner une autre image – tout au moins jusqu'à la première moitié du XX^e siècle. Une façon d'éviter de donner l'impression que seuls des blancs peuvent être de grands scientifiques serait de s'attacher à mettre en avant tel ou tel scientifique non-blanc. Nous préconisons plutôt d'abandonner la logique historiographique souvent non pertinente qui consiste à décrire l'avancée des sciences comme une succession de découvertes faites par des «grands hommes» dont il faudrait absolument montrer le visage.

Groupe «Origines»

Conformément à la logique de la pratique des démarches historiques suggérée dans les programmes, il conviendrait de choisir des illustrations qui aident les élèves à comprendre la nature de la connaissance scientifique et son mode de construction plutôt que d'héroïser les acteurs (supposés) clés de cette construction.

Les dessins de corps représentant l'humain en tant qu'espèce ou utilisés pour illustrer des explications biologiques (fonctionnement des organes, génétique, etc) posent des problèmes particuliers. En effet, choisir systématiquement une carnation «couleur chair» revient à renforcer l'idée que l'Homme blanc incarne l'humain générique par excellence, l'universel, les non-blancs représentant toujours une «minorité» ou «la diversité». En même temps, choisir une carnation «noire» rendrait certaines illustrations moins lisibles, et s'agissant de représenter les premiers représentants du genre Homo pourrait raviver le mythe savant de l'Homme noir situé quelque part entre le singe et l'Homme blanc sur l'arbre de l'évolution... On peut suggérer d'utiliser des carnations diverses chaque fois que cela est possible, de donner à nos ancêtres une peau de couleur non clairement identifiable (ni blanche, ni noire), et aussi pourquoi pas, lorsque la silhouette n'a aucun besoin d'être réaliste, d'utiliser pour celle-ci une couleur abstraite telle que le gris clair. Ce choix permet du reste d'améliorer notablement la lisibilité des illustrations dans lesquelles c'est l'intérieur du corps qui importe.

Les programmes n'invitent fort heureusement pas à mettre en rapport diversité génétique, couleur de peau et variabilité des autres caractéristiques physiologiques. Le seul point du programme pour lequel cela paraît judicieux est la connaissance «L'exposition excessive au soleil peut augmenter le risque de cancer de la peau» (programme de 3^{ème}), pour laquelle il convient de différencier les principaux phototypes. Hormis ce cas particulier, il convient de manière générale de ne pas induire de biais dans l'iconographie ou l'exemplification associant telle ou telle (susceptibilité à une) maladie à une type ethnique particulier.

Lorsqu'est abordée l'histoire évolutive, la diversité et l'unicité de l'être humain, deux écueils symétriques doivent être évités. Le premier consiste à insister sur le fait que l'Afrique est le lieu unique d'origine ou «berceau» de l'humanité en donnant l'impression que les populations qui y sont demeurées n'ont pas évolué. Il convient de souligner que si nous sommes tous des descendants d'êtres humains nés en Afrique, tout représentant actuel de l'espèce humaine est issu d'une histoire évolutive de même durée, faite à la fois de pressions de sélection qui ont continué à s'exercer y compris sur les populations demeurées en Afrique, de dérives génétiques et de constants brassages de population. L'écueil symétrique consiste à insister sur la diversité génétique de l'humanité en reconstituant des groupes : «les Africains», «les Asiatiques», etc. Il convient au contraire de souligner qu'il n'y a pas plus de «race» africaine ou asiatique que de «race» noire, jaune ou blanche : aucune particularité génétique n'est présente chez toutes les personnes culturellement identifiées ou visuellement identifiables comme étant de type noir-africain, asiatique, blanc ou autre et exclusivement chez celles-ci.

Il convient dans le même sens de s'abstenir d'évoquer une étude récente dont les résultats sont aussi parcellaires que fragiles pour suggérer, comme cela a été fait dans un manuel, qu'il existe une différence génétique fondamentale entre «les Africains» et les autres, à savoir la présence d'une partie du génome de l'Homme de Néandertal chez (tous) les seconds qui serait «totalement absent» chez les premiers.

Groupe «Origines»

Cette affirmation qui légitime la notion de race (l'absence ou la présence de gènes de l'Homme de Néandertal servant alors de critère pour différencier la «race» africaine de l'eurasienne) est erronée. Pour mémoire, l'étude en question (Green et al, 2010, A draft sequence of the Neandertal genome, Science, vol.328(5979), p.710-722) était basée sur le séquençage partiel du génome d'Hommes de Néandertal, dont la proximité statistique globale a été évaluée vis-à-vis de 5 individus (un San d'Afrique du Sud, un Yoruba d'Afrique de l'Ouest, un Papou de Nouvelle Guinée, un Han de Chine, et un Français «ouest-européen», selon la terminologie des auteurs) et la proximité statistique pour un sous-ensemble du génome a été évaluée vis-à-vis de deux Euro-Américains, deux Asiatiques, et quatre Yoruba d'Afrique de l'Ouest. Cette étude préliminaire ne fait que suggérer que les Hommes de Néandertal ont davantage de variantes génétiques en commun avec les habitants actuels d'Europe et d'Asie qu'avec ceux d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique du Sud.

Dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté en lien avec le thème de la diversité et de l'unité de l'espèce humaine, une définition de la discrimination est parfois donnée qui légitime au contraire l'application à l'être humain de la notion de race. Elle est certes basée sur un texte de loi qui utilise ce terme, mais rien n'oblige à coller à une formulation qui n'a pas de sens sur le plan biologique et n'a pas vocation à perdurer. L'article 225-1 du code pénal dispose à ce jour qu'une discrimination est une distinction opérée entre les personnes à raison notamment «de leur origine, [...] de leurs caractéristiques génétiques, de leurs mœurs, [...] de leur appartenance [...] vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une race ou une religion». Ce texte peut être repris en supprimant tout bonnement le critère «race», la réunion des autres critères recouvrant entièrement tout ce qui peut être entendu sous ce terme impropre.

La biodiversité est abordée de manière récurrente de la 6^{ème} à la terminale S, toujours présentée comme un patrimoine qu'il convient de préserver. Dans ce contexte, il est extrêmement malvenu d'appliquer la notion de biodiversité à la diversité des couleurs de peau et types physiques humains : le message implicite est qu'il conviendrait de préserver ces différences, et donc d'éviter le métissage. La notion de biodiversité ne doit être appliquée qu'à la faune et à la flore, ce qui correspond à l'esprit du programme.

En termes de diversité géographique et culturelle, il semble nécessaire de rappeler que la France ne se réduit pas à l'hexagone : les DOM-TOM, qui en font également partie, sont trop souvent absents de l'iconographie et de l'exemplification. Il convient de veiller à corriger ce biais, et de même à prendre garde à l'«hexagono-centrisme» amenant par exemple à parler des «quatre saisons» de l'hexagone comme s'il s'agissait d'un phénomène universel.

Il convient de même d'éviter l'ethnocentrisme notamment dans la partie du programme de 6^{ème} consacrée à la production alimentaire par élevage, culture et transformation biologique : le pain et les laitages ne tiennent pas une place essentielle dans «notre» alimentation ; le pain n'est pas nécessairement levé ; les yaourts et le fromage ne sont pas les seules fabrications basées sur la fermentation lactique (on peut citer des produits issus de diverses cultures tels que le raïb du Maghreb, l'aïran de Turquie et d'Asie centrale, le labneh du Liban, le lassi d'Inde...).

De même, les représentations classiques de la pyramide alimentaire gagneraient à être modifiées pour représenter davantage la diversité des mets consommés y compris par nombre de nos concitoyens (ex : intégrer la semoule parmi les céréales).

Groupe «Origines»

Dans le même ordre d'idées, lorsque la vision des couleurs est abordée en classe de 1^{ère}, il peut être utile de signaler que la délimitation sémantique des couleurs n'est pas universelle : elle varie d'un groupe humain à l'autre en fonction de sa provenance géographique.

Une autre forme d'ethnocentrisme à éviter consiste à présenter certaines caractéristiques physiques propres à un bassin de population comme étant celles d'Homo sapiens. Ainsi, plutôt que faire passer la taille moyenne observée en France au début des années 2000 pour celle d'Homo sapiens, il convient le cas échéant de préciser de quelle population on parle, et de signaler la grande variabilité de la taille moyenne selon les bassins de population considérés, dépendant à la fois de caractéristiques génétiques, de pratiques alimentaires et de conditions de santé. De même, la pousse de la barbe chez les hommes à l'adolescence ne devrait pas être présentée comme un phénomène universel, ni la présence/absence de barbe comme un caractère permettant de différencier les hommes des femmes.

Par ailleurs, lorsqu'est cité longuement tel ou tel mets qui est d'origine étrangère (ex : le yaourt venu d'Asie centrale), il pourrait être intéressant de le faire remarquer aux élèves. Une autre possibilité est de saisir l'occasion d'une introduction aux chapitres sur la production alimentaire pour signaler brièvement que nombre de mets couramment consommés dans l'hexagone n'ont pas été inventés en France (ex : les pâtes venues d'Italie, le pain dont la fabrication est attestée dans l'Égypte ancienne,...).

Dans le même ordre d'idées, le thème «évolution des paysages» du programme de 5^e à l'occasion duquel les modifications du paysage par l'être humain sont abordées peut-être l'occasion de valoriser des pratiques particulièrement développées dans certaines cultures (ex : la culture en terrasse pour la riziculture en Asie).

Enfin, lorsque sont évoquées des plantes dont la culture est historiquement liée au commerce esclavagiste (exemple : la canne à sucre des Antilles), il serait intéressant de saisir l'occasion de le rappeler.



Synthèse du groupe « Sexe et genre »

Groupe «**Sexe et genre**» - *Introduction*

Pour lutter contre les inégalités entre les femmes et les hommes et contre les discriminations sexistes, il nous faut insister d'abord sur un problème rencontré dans les manuels scolaires des différentes disciplines. Il est posé par l'emploi de termes qui désignent des ensembles humains de façon générique, sans précision d'appartenance de genre. Loin d'être perçus par les élèves comme des génériques, impliquant donc des êtres humains sans distinction de sexe ou de genre, ces noms sont le plus souvent reçus comme des masculins, surtout quand il s'agit de substantifs de genre masculin au singulier (le peuple), ou au pluriel, la règle d'accord en français ayant pour effet de rendre incertaine et invisible la présence de femmes dans l'ensemble désigné (les gens..., les parisiens,...les ouvriers..., les étudiants...). Il est donc souhaitable de souligner, dans toutes les occasions où c'est pertinent, que la collectivité humaine dont il est question comprend des hommes et des femmes. Et de préciser quand ce n'est pas le cas (ainsi pour les électeurs, avant que le droit de vote ne soit accordé aux femmes).

De manière générale, il faut aussi rappeler que cette inégalité véhiculée par la langue informe durablement les représentations, les pratiques et les valeurs de nos sociétés. S'il faut certes rendre visible l'action et la pensée des femmes partout où elles sont présentes, il est aussi indispensable de faire comprendre aux élèves que l'exclusion ou la non prise en considération des femmes relève d'un processus, d'une fabrique des identités sociales conduisant à valoriser les uns au détriment des autres, et ne tendant à reconnaître chez les un.e.s et les autres que des rôles et comportements conformes aux attentes et aux normes.

Dans ce cadre, le genre est un outil et un concept indispensable. Il permet :

- de saisir la construction sociale, culturelle, langagière et scientifique des différences entre les sexes,
- de mettre en évidence et d'étudier les assignations dissymétriques et hiérarchiques des rôles et des fonctions sociales entre hommes et femmes,
- de comprendre comment et pourquoi, en dépit de l'égalité de droit, persistent, voire se renforcent, des inégalités de fait et une domination sociale, politique, culturelle, sexuelle et symbolique des hommes sur les femmes.

En montrant la fabrication des stéréotypes du masculin et du féminin, en mettant en évidence la dimension culturelle et située des normes sexuelles, les études de genre font apparaître que le lien entre sexe, genre et sexualités n'est pas commandé par une «nature» immuable, l'idée de nature ayant elle-même historiquement varié, et n'étant pas universelle. Elles ont ainsi contribué à lutter contre les discriminations liées à l'orientation sexuelle et aux identités de genre.

Dans le cadre de l'opération «manuels scolaires, égalité, diversité, République», le groupe «Promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes et prévenir le sexisme» s'est donc réuni pour examiner les manuels scolaires de certaines disciplines sous le prisme du genre. Ce rapport est beaucoup trop court pour pouvoir développer des recommandations plus précises sur chacun des chapitres des programmes de chaque année, de chaque série et dans chaque discipline. Il conviendrait d'organiser des formations spécifiques pour les personnes qui rédigent et utilisent les manuels afin de leur permettre de mettre en œuvre une perspective de genre dans leurs disciplines respectives. Dans certains domaines, il existe déjà des ouvrages utiles dont nous donnons les références en fin de rapport.

Groupe «**Sexe et genre**» - *Introduction*

À la lecture des manuels scolaires, une première remarque s'impose : ces ouvrages véhiculent des représentations qui favorisent inégalités, discriminations et stéréotypes sans les analyser comme processus de construction des identités sociales et de normes. La promotion de l'égalité et la lutte contre les discriminations et les violences sexistes exigent donc de faire comprendre que ces types de représentations permettent d'assigner les hommes et les femmes à des rôles sociaux, des arrangements sexuels, conjugaux et familiaux qui sont censés être «normaux».

L'égalité entre les femmes et les hommes réside ainsi dans le fait que le champ des possibles d'un enfant ne soit pas arbitrairement réduit en fonction de représentations et de stéréotypes sexués. Tout stéréotype sexué est en puissance une source de discriminations, de brimades, voire de violences, qui pourront être opérées contre une personne, soit directement au nom de ce stéréotype (par exemple dans les conseils d'orientation professionnelle différents selon le sexe), soit induits, parce que cette personne n'est pas conforme au stéréotype (par exemple, insulter ou maltraiter un.e enfant sous prétexte qu'il est trop faible, trop gros, trop «féminin» ou trop «viril» eu égard à son sexe).

Les membres du groupe ont par ailleurs analysé la visibilité ou l'invisibilité des femmes et la manière dont elles étaient présentées, passives ou actives, femmes au foyer, mères, épouses... ou actrices de l'histoire, productrices d'œuvres dans tous les domaines. Ils ont aussi observé la présentation de textes ou d'œuvres sur le sexe, le genre ou les sexualités et les commentaires et pistes de réflexion proposés par les manuels à partir de ces textes.

Des pistes de réflexion sont proposées au fil de ces lectures ; en effet, examiner tous les manuels sous tous ces aspects de manière exhaustive dans toutes les disciplines et toutes les classes représenterait un programme de travail gigantesque. Le groupe a choisi de proposer pour commencer quelques réflexions exploratoires à partir des «coups de sonde» effectués au cours de ses réunions de travail, sans aucune prétention à l'exhaustivité. La priorité a été donnée aux manuels d'histoire, de lettres, de sciences de la vie et de la terre, de sciences économiques et sociales et de philosophie.

Groupe «Sexe et genre»

Histoire

Il ne suffit pas de constater l'absence des femmes dans l'histoire, il faut aussi et surtout expliquer les mécanismes de cette mise à l'écart, du processus de leur exclusion qui sont constitutifs d'une hiérarchisation, d'une infériorisation des femmes, de la construction même d'une société. Par exemple, le code civil lentement élaboré depuis les débuts de la Révolution en 1789 jusqu'à sa promulgation en 1804 légalise finalement l'infériorité des femmes, législation nécessaire pour rendre compatible les déclarations de principes avec une réalité inégale. On peut montrer que la citoyenneté qui triomphe est la citoyenneté passive au détriment de la citoyenneté active. L'exemple de la mise à l'écart des femmes de l'espace public est le moyen d'expliquer quelle est la liberté qui triomphe à l'issue de la révolution française. Enfin pour 1848, certes, il convient de parler des femmes de 1848, mais il faut surtout en profiter pour faire comprendre aux élèves ce que signifie réellement l'universalité.

Il est fondamental d'aider les élèves à faire preuve d'esprit critique sur la manière de penser d'une certaine époque. La *Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen* par exemple ne concerne à l'époque que les hommes parce que les femmes politisées au moment de la révolution ont été exclues de la reconstruction de la société. Enfin dans les manuels consultés, les récits sont entièrement écrits au masculin ; les femmes sont en revanche plus souvent présentes dans les illustrations.

Le fait que la question du genre soit spécifiquement évoquée en éducation civique semble participer du fait que les rédacteurs de manuels jugent qu'il n'est pas nécessaire de l'aborder en Histoire et en Géographie. De fait, c'est un sujet peu ou pas évoqué dans les manuels d'Histoire-Géographie. En termes d'horaires, l'éducation civique étant le parent pauvre de la matière, il serait finalement plus efficace d'intégrer de manière transversale ces questions dans les trois matières, notamment en Histoire.

Groupe «Sexe et genre»

Histoire - Classe de 6^e

I. Le Programme

Partie 1 : L'Orient ancien

Partie 2 : La civilisation grecque

- Thème 1 : Au fondement de la civilisation grecque
- Thème 2 : La cité des Athéniens
- Thème 3 : Alexandre le Grand, ou la Grèce des savants (au choix)

Partie 3 : Rome

- Thème 1 : Des origines à la fin de la République
- Thème 2 : L'empire, l'empereur, la ville, la romanisation

Partie 4 : Les débuts du judaïsme

Partie 5 : Les débuts du christianisme

Partie 6 : Les empires chrétiens du haut Moyen Âge

Partie 7 : Regards sur les mondes lointains : l'Inde classique du IV^e et du V^e siècle ou la Chine des Hans (au choix)

II. Nos Propositions

La présence des femmes est très minoritaire. Quand elles sont présentes dans les manuels, c'est toujours dans un retrait normatif (femmes à la maison, à Athènes). Pour ce qui est des héroïnes, elles sont soit hors du monde, comme Athéna, soit martyr ou victime, comme Blandine. Pour renforcer la présence de figures féminines, on pourrait reprendre les exemples de la *Bonne mère* de Salomon, dans la partie sur les religions monothéistes, ou ceux des deux impératrices, Irène et Théodora, dans la partie sur Byzance. On pourrait aussi faire référence à Saint Paul et à l'épître aux Romains : "devant Dieu, il n'y a ni hommes, ni femmes ni esclaves", manière de remettre au ciel l'égalité.

Les parties qui traitent de la Grèce pourraient être enrichies avec une double page sur les femmes (du point de vue de l'histoire du genre), dans le chapitre sur la famille (en rappelant que des modèles différents cohabitent : les femmes à Athènes et à Sparte ce n'est pas exactement la même chose), avec l'intégration de Sapho comme artiste, dans une catégorie «Science et Art» et avec un rappel de ce qu'est «une déesse» (voir Nicole Loraux) et une description complète du mythe des Amazones dans la partie sur les dieux et héros. Le chapitre sur la Rome antique est l'occasion d'introduire la figure de Cléopâtre. Ce qui permettrait de rappeler, grâce à la figure de cette dernière les passerelles entre le monde «occidental», l'Afrique et l'Asie en mettant ensuite en avant le rôle des femmes dans les sociétés de cour de la Chine et de l'Inde anciennes.

Afin d'exercer l'esprit critique des élèves sur ce rôle assigné aux femmes, un certain nombre de questions pourraient être ajoutées lors de l'étude des documents. Par exemple, sur une iconographie présentant la femme au foyer, accompagnée d'un texte de Xénophon, on pourrait ajouter les questions : «Décrivez où est le pouvoir politique et expliquez le rôle social des femmes».

Groupe «Sexe et genre»

Histoire - Classe de 6^e

Histoire de l'art :

La construction des grandes cathédrales, et notamment de Notre Dame de Paris, fait écho à l'essor du culte marial au XIII^e et XIV^e siècle, qui n'aurait pas été imaginable auparavant dans le christianisme. Il est nécessaire de le rappeler et de l'expliquer.

Groupe «Sexe et genre»

Histoire - Classe de 5^e

I. Le Programme

Partie 1 : Les Débuts de l'Islam

Partie 2 : L'Occident féodal, XI^e- XV^e siècle

- Thème 1 : Paysans et seigneurs
- Thème 2 : Féodaux, souverains, premiers États
- Thème 3 : La place de l'Église
- Thème 4 : L'expansion de l'Occident

Partie 3 : Regards sur l'Afrique

Partie 4 : Vers la modernité (fin XV^e-XVII^e siècle)

- Thème 1 : Les bouleversements culturels et intellectuels
- Thème 2 : L'émergence du «roi absolu»

II. Nos Propositions

Pour évoquer la question des femmes dans les premiers temps de l'islam, les manuels scolaires pourraient mettre en avant, par exemple, le rôle fondamental de Khadidja, première épouse du prophète Mohammed, ou bien celui, non moins important, de sa fille, Fatima.

Dans le cadre des chapitres sur la société féodale, la société courtoise permettrait de parler du rôle symbolique qui est attribué aux femmes : elles sont la figure idéalisée, alors même que c'est l'inverse de la réalité de leur situation historique.

Jeanne d'Arc est la seule figure féminine présente dans les manuels de 5^e. Son apparition pourrait être l'occasion de traiter de la notion du genre, puisque l'une des huit raisons pour lesquelles elle a été mise au bûcher est son aspect masculin.

Dans le chapitre sur «l'église guide des consciences», il est important de noter la peur de la sexualité et des femmes instaurée par l'Église. De même, Il est important d'évoquer les mécanismes sexistes qui ont été à l'origine de la chasse aux «sorcières».

Parmi les figures phares du Moyen-âge, Christine de Pisan, philosophe et poétesse française de naissance italienne, devrait être rajoutée dans les manuels scolaires. Il conviendrait de traiter aussi du débat philosophique et sociétal qu'a été la «querelle des femmes», qui a duré près de 300 ans (1500 à 1800). C'est sans conteste l'un des débats les plus importants de toute cette époque, avec littéralement des milliers de contributions et d'ouvrages divers, et qui n'apparaît jamais dans les manuels. Un des premiers textes sur l'égalité entre les sexes, écrit par Catherine de Médicis, pourrait être valablement cité, par exemple.

Enfin, les manuels pourraient s'attarder d'avantage sur la vie de cour, orchestrée par les femmes au XVI^e siècle au travers, par exemple, de la vie et de l'œuvre de Marguerite de Valois.

Groupe «Sexe et genre»

Histoire - Classe de 4^e

I. Le Programme

Partie 1 : L'Europe et le monde au XVIII^e siècle

- L'Europe dans le monde au début du XVIII^e siècle
- L'Europe des Lumières
- Les traites négrières et l'esclavage
- Les difficultés de la monarchie sous Louis XVI

Partie 2 : La Révolution et l'Empire

- Les temps forts de la Révolution
- La Fondation d'une France nouvelle pendant la Révolution et l'Empire
- La France et l'Europe en 1815

Partie 3 : Le XIX^e siècle

- L'âge industriel
- L'évolution politique de la France (1815-1914)
- L'affirmation des nationalismes
- Les colonies
- Carte de l'Europe en 1914

II. Nos Propositions

Dans la section du programme intitulée «les arts témoins de l'histoire au XVIII^e et XIX^e siècles», il est d'usage de choisir des tableaux représentant de grands moments historiques, réunions politiques, batailles militaires, événements religieux. Dans ce cas, il convient d'interroger les élèves non seulement sur la présence ou l'absence des femmes, mais aussi sur les normes sociales et symboliques qui contribuent à définir à cette époque la masculinité.

Mais il n'est pas interdit de proposer des œuvres représentant des femmes, également «témoins», voire actrices de l'histoire. Il est aussi important de poser des questions qui permettent aux élèves d'interroger le regard sur les femmes dans les tableaux de cette époque : amoureuses et vaporeuses, évanescences, voire déliquescences, confinées à la sphère domestique, ou badinant dans les jardins et les salons, telles sont souvent les femmes figurées dans les œuvres.

Par ailleurs, on pourrait aussi évoquer des œuvres composées par des femmes artistes, comme Rosalba Carriera, qui lança la mode du pastel en France, Elisabeth Vigée Le Brun, Berthe Morisot, Mary Cassatt, Marie Bracquemond. Il conviendrait d'étudier plus encore la situation des femmes peintres : Marie-Guillemine Benoist, qui dut abandonner sa carrière lorsque son époux obtint un poste de ministre sous la Restauration ; Harriet Hosmer, qui fut accusée d'exposer sous son nom les travaux de son professeur. À une époque où l'Académie des Beaux Arts demeure interdite aux femmes, Rosa Bonheur, dit-on, «peint comme un homme» (c'est-à-dire qu'elle a du talent), et devient la première femme artiste à être nommée chevalier de la légion d'honneur.

Groupe «Sexe et genre»

Histoire - Classe de 4^e

Pour ce qui est des musiciennes, on peut se référer à l'ouvrage d'Hyacinthe Ravet, *Musiciennes. Enquête sur les femmes et la musique*, Autrement, 2011. On peut aussi évoquer le sort réservé aux comédiennes, à travers le cas emblématique d'Adrienne Lecouvreur, «jetée sur la voirie» après sa mort, selon la fameuse formule de Voltaire, qui s'en indigne, et qui a composé à ce sujet un beau poème. De même, Scribe et Legouvé ont composé une pièce, Cilea un opéra, Louis Mercanton un film (avec Sarah Bernhardt), puis aussi deux autres films, l'un par Nils Asther, l'autre par Marcel l'Herbier.

Dans le chapitre concernant l'Europe des Lumières, les manuels pourront évoquer le rôle de femmes comme Madame du Châtelet, Madame du Deffand, Madame de Lespinasse, Madame Geoffrin, qui contribuèrent grandement à la culture encyclopédique de l'époque. Il conviendrait aussi de montrer que si l'idéal des Lumières réside dans la diffusion des savoirs, il s'agit d'une diffusion inégale. En effet, l'éducation des filles n'est guère la priorité du moment, et certains philosophes semblent même y être totalement opposés -une historienne a parlé à cet égard de «lumières tamisées». En témoignent certains programmes pédagogiques concernant les filles, notamment celui que Rousseau prévoit pour Sophie, la compagne d'Emile. Il est vrai que Rousseau ne fait pas tout à fait partie des Lumières, et est même classé par certains parmi les anti-Lumières, ce qui est tout de même exagéré.

Lorsque les manuels évoquent les temps forts de la Révolution de 1789, ils ne devront pas oublier de mentionner le rôle capital des femmes dans les journées révolutionnaires, et leur mise à l'écart progressive au fil des années. C'est l'occasion d'évoquer la *déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*, rédigée par Olympe de Gouges en 1791, dont les engagements dépassent largement la cause des femmes. Elle prend position sur la question de la traite négrière (elle fait d'ailleurs partie de la société des amis des Noirs, et publie plusieurs pièces sur ce sujet), et sur de nombreuses questions sociales de l'époque. D'autres figures importantes de l'époque méritent d'être développées, comme Mme Rolland, notamment, qui fut l'âme du mouvement des girondins ou celle de Théroigne de Méricourt. Du côté des monarchistes, l'importance de Marie-Antoinette ne saurait être négligée, non moins que le caractère xénophobe et sexiste des libelles publiés contre «l'Autrichienne».

À cet égard, comme à tant d'autres, il est clair que l'instauration de l'Empire constitue davantage un début de restauration qu'un quelconque accomplissement de la Révolution, comme on le dit encore trop souvent. Le code civil consacre l'assujettissement et la domestication des femmes, ce qui peut être aisément montré en citant les articles de lois correspondant à l'ordre patriarcal familial. Pendant tout le XIX^e siècle, l'ordre bourgeois renforce les normes conjugales. Tandis que la littérature exalte la Femme idéale et l'éternel féminin dans des écrits romantiques ou symbolistes, la société enserme les femmes dans une norme toujours plus contraignante.

Enfin, dans le cadre du chapitre sur l'âge industriel, les professeurs n'oublieront pas d'évoquer spécifiquement la vie des ouvrières. Les travaux de Michelle Perrot, et de plusieurs autres historien.ne.s à sa suite, ont montré ce en quoi les conditions de vie des ouvrières différaient de celles des ouvriers. Elles se trouvent d'ailleurs bien souvent dans des professions différentes : métiers du textile, manufactures d'allumettes, etc. Double journée de travail, salaires plus faibles, harcèlement sexuel, exclusion de certains milieux, telles sont les caractéristiques de la vie ouvrière au féminin.

Groupe «Sexe et genre»

Histoire - Classe de 4^e

Discriminées à la fois par les patrons et par leurs collègues masculins, les femmes participent cependant aux mouvements de grève. Michelle Perrot a évoqué pour le XIX^e siècle la grève féminine des sardinières, des moulineuses de soie, des cabanières travaillant dans le Roquefort, etc. Les manuels scolaires pourraient aussi faire un rappel, dans ce cadre, que les femmes durent aussi lutter, au sein du mouvement ouvrier, pour leur droit à se syndiquer comme le montre de manière éclatante l'affaire Emma Couriau au début du XX^e siècle.

En ce qui concerne le chapitre sur l'évolution politique de la France entre 1815 et 1914 marqué par «le temps des Révolutions», les manuels scolaires pourraient mettre en avant le rôle essentiel des femmes dans les Révolutions de 1830, 1848 et 1871. À cet égard le profil de Louise Michel pourrait servir de base à une réflexion sur les liens entre questions de genre, de classe et de race. Déportée en Nouvelle Calédonie après la Commune de Paris, Louise Michel se placera en effet du côté des Kanaques pendant leur révolte contre la colonisation française en 1878.

De même, pour ce qui est de l'histoire coloniale stricto sensu, les travaux de Christelle Taraud permettront d'introduire une dimension de genre tout à fait indispensable pour évoquer cette période historique. Tandis que l'homme arabe fait peur, la femme arabe excite toutes les convoitises : danses du ventre, dévoilement forcé, viols, etc. L'orientalisme dont a parlé Edward Saïd, se décline au féminin, combinant exotisme et érotisme : ce sont autant d'éléments qui permettront d'enrichir valablement les enseignements en classe de 4^e.

Groupe «Sexe et genre»

Histoire - Classe de 3^e

I. Le Programme

Le Monde depuis 1914

Partie 1 : Un siècle de transformations scientifiques, technologiques et sociales

- Les Grandes innovations scientifiques et technologiques
- L'évolution du système de production et ses conséquences sociales

Partie 2 : Guerres mondiales et régimes totalitaires

- La Première Guerre mondiale : vers une guerre totale (1914-1918)
- Les régimes totalitaires dans les années 1930
- La Seconde Guerre mondiale : une guerre d'anéantissement

Partie 3 : Une géopolitique mondiale (depuis 1945)

- La Guerre froide
- Des colonies aux États nouvellement indépendants
- La construction européenne jusqu'au début des années 2000
- Le monde depuis le début des années 1960

Partie 4 : La vie politique en France

- Thème 1 : La République de l'entre-deux-guerres : victorieuse et fragilisée
- Thème 2 : Effondrement et refondation républicaine (1940-1946)
- Thème 3 : De Gaulle et le nouveau système républicain (1958-1969)
- Thème 4 : La V^e République à l'épreuve de la durée

II. Nos Propositions

Dans les dossiers transversaux (un sur la pénicilline, un sur l'automobile, un sur l'immigration) pourquoi ne pas rajouter un dossier sur la condition des femmes au cours du XX^e siècle ? Concernant la Première Guerre mondiale, il convient de montrer qu'il s'agit d'une guerre totale, et souligner qu'il faut promulguer un décret spécial pour permettre aux femmes de prendre la place des hommes dans la société de production (usine, école, etc). Souvent, dans les manuels, Rosa Luxemburg est essentiellement présentée en tant que militante de la ligue spartakiste, alors que la figure féminine (et non pas féministe) est aussi à mettre en avant, à part égale.

À cette occasion, les manuels remarqueront que de nombreux états ont accordé le droit de vote aux femmes au début du XX^e siècle, même si c'est avec des spécificités nationales. Ils pourront aussi souligner les modifications sociales, culturelles et économiques liées à la guerre concernant le travail des femmes et le rapport homme/femme.

Au moment du Front populaire, deux éléments historiques concernant les femmes sont à noter :

- à la reprise du travail, les syndicats (CGT) décident que compte-tenu de la situation économique, on privilégie le poste du mari plutôt que celui de l'épouse (les documents de compte rendu de réunions sur ce sujet existent).
- il y a pour la première fois des femmes au gouvernement, par exemple la secrétaire d'Etat, Cécile Brunschwik, alors même que les femmes n'ont toujours pas le droit de vote.

Groupe «Sexe et genre»

Histoire - Classe de 3^e

Dans le chapitre sur le nazisme, l'instrumentalisation des femmes dans le cadre de la construction du mythe de la famille aryenne est à noter. Dans les chapitres sur la Seconde Guerre mondiale, souligner les rôles des femmes dans la résistance, leur place comme victimes du système concentrationnaire nazi (dans ce cadre, il serait souhaitable de mobiliser, par exemple, le livre de Germaine Tillion sur le camps de Ravensbrück) et leur participation plus importante à la vie politique dans l'après guerre. Certains livres ont un traitement très succinct de la question de l'obtention du droit de vote en 1944.

De même, la question de la maîtrise de la fécondité est souvent insuffisamment traitée. Enfin, il est important de mentionner que les mouvements étudiants et ouvriers de 1968 ont une participation féminine importante et seront accompagnés, et surtout suivis ensuite, par des mouvements féministes puissants dont il faudrait également proposer l'histoire à partir des années 1970.

Bibliographie :

- *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*, coordonné par Geneviève Dermenjian, Irène Jami, Annie Rouquier et Françoise Thébaud, Paris, Mnemosyne, Belin, 2010 fournit une bibliographie sur les quatre périodes ainsi que des références de textes avec des questions proposées pour chaque chapitre.
- Le site de la Fédération de Recherche sur le Genre RING <http://www2.univ-paris8.fr/RING/> fournit des éléments bibliographiques complémentaires.

Enfin, le Centre Hubertine Auclert propose :

- Des études sur les manuels scolaires : <http://www.centre-hubertine-auclert.fr/publications>
- Des outils méthodologiques : <http://www.centre-hubertine-auclert.fr/education-pour-des-manuels-scolaires-et-des-supports-educatifs-non-sexistes>

NB : Au lycée, les programmes reprennent globalement les problématiques vues au collège, mais de manière plus approfondie, ou sous un autre angle. Dès lors, les remarques concernant la place des femmes sont globalement les mêmes.

Groupe «Sexe et genre»

Français

Pour la question qui nous occupe, le «Français» présente une importance particulière par son caractère de discipline de base, son volume horaire, sa présence à tous les niveaux et dans toutes les séries d'enseignement, sa fonction de transmission de la langue et la culture nationales. C'est une discipline plurielle et multiforme, réunissant des savoirs et des savoir-faire qui ont pu être autrefois présentés dans des cours différents, ou à l'aide de supports différents (puisque les élèves sont supposés acquérir à la fois une culture littéraire, historique et artistique, une maîtrise de la langue, l'analyse du discours, de l'argumentation et de l'image, des méthodes et la maîtrise d'exercices écrits et oraux).

De cette ambition imposée et de cette multiplicité d'objets, découlent deux problèmes. D'une part, une certaine confusion, en particulier dans la mise en place de repères chronologiques et de grands cadres culturels. Or la lutte contre le sexisme et les stéréotypes implique de réfuter l'idée qu'ils sont fondés en nature. Elle devrait donc passer de façon privilégiée par la présentation des évolutions historiques (les femmes n'ont pas toujours été au foyer), par celle des variations géographiques et culturelles (le modèle familial n'est pas le même partout), et par la mise en cause de l'unité des catégories «femme» ou «homme» en les articulant avec d'autres catégories sociales, politiques, nationales, religieuses. En se privant de cadres historiques clairs, on se prive de moyens de compréhension à la fois des mécanismes de domination et des possibilités de transformation.

D'autre part, devant la multiplicité des questions à couvrir, une moindre place accordée à chacune. Or toutes les études qui se sont intéressées à ces questions montrent que les femmes écrivains sont les premières victimes des réductions du nombre de pages, et donc d'auteurs traités. Alors que l'exigence d'égalité des sexes dans la société et la culture est aujourd'hui une préoccupation largement partagée, la part des femmes écrivains mentionnées dans les manuels de second cycle tend à régresser.

Dans les manuels de français le sexisme est présent sous des modalités diverses, qui tiennent :

- aux usages de la langue (voir l'introduction générale, et infra), ou à l'absence d'une réflexion critique et historicisée explicite sur les règles du genre grammatical en français, et sur leurs effets. La bicatégorisation obligatoire et hiérarchisée véhiculée par la langue tend alors à se confondre avec l'ordre naturel du monde.
- à la sous-représentation (notion précisée infra) des femmes écrivains ou artistes parmi les auteurs dont des œuvres sont proposées à l'étude. Les hommes apparaissent ainsi très majoritairement producteurs d'une culture et de représentations dont les femmes sont les objets, et éventuellement les inspiratrices ou les destinataires et consommatrices.
- à des choix de composition tendant à confirmer les stéréotypes de genre, tant au niveau des textes (plus de textes de femmes dans les chapitres sur l'autobiographie et les genres intimes) que des représentations qu'ils véhiculent (beaucoup moins de femmes en positions d'héroïnes actives, par exemple pour «Le récit d'aventure» en classe de 5^e).

Groupe «Sexe et genre»

- à travers des questions qui n'invitent pas pour le commentaire et l'analyse à une prise de conscience des rapports de domination et des stéréotypes de genre pourtant présents dans de nombreuses œuvres, ni à une réflexion sur l'histoire et les raisons qui les éclairent.
- à travers les choix iconographiques.

Une attention est nécessaire à tous ces niveaux, en gardant à l'esprit que l'enseignement du français, parce qu'il transmet une idée de la langue et de la culture nationales, constitue un enjeu sensible et traversé de contradictions.

La langue française, parce qu'elle est une langue à genres, et ne présentant que deux genres grammaticaux, (le masculin et le féminin, avec des traces de neutre), joue un rôle décisif dans la formation *d'une vision du monde bicatégorisée* (un sujet parlant appartient obligatoirement à une, et seulement une des deux catégories, et est obligé de constamment signaler cette appartenance en parlant, à travers l'application des règles d'accord), et *hiérarchisée* (le masculin «l'emporte sur le féminin»).

Elle rend aussi les femmes invisibles dans les communautés humaines mixtes, puisque le masculin pluriel (valant comme générique) ne permet pas de savoir si des femmes sont présentes ou non dans l'ensemble désigné. Aussi a-t-on pu parler à son propos de langue sexiste et de «déficit de générique». Le masculin y tient lieu de générique ou de neutre (ainsi, quand on dit le sujet parlant), encourageant l'idée que l'homme (vir) est le modèle unique ou principal et la norme de l'humain.

Il est nécessaire d'amener les élèves à prendre conscience de ces singularités du français, de leurs raisons et de leurs effets. Mais parce qu'à la langue est attaché, consciemment ou non, un fort sentiment d'identité, à la fois nationale et intime des locuteurs et locutrices, son analyse critique et toute volonté de réforme (de la féminisation des noms de métiers et fonctions, par exemple, ou de l'orthographe), peuvent être perçues comme des agressions destructrices de repères et d'un bien commun. Elles entraînent donc aisément des réactions défensives ou passionnelles, d'autant plus complexes que la maîtrise de la langue apparaît aussi comme un instrument d'affirmation et de distinction, donc de pouvoir, et sa non-maîtrise comme une source d'exclusion. Il est donc important de porter une grande attention à tous ces aspects, en veillant aux formulations et exemples employés, en insistant sur le fait que rien ne va de soi, que d'autres langues traitent le genre (grammatical) autrement, qu'il y a eu en français une évolution historique (les règles de l'accord ont varié, certains féminins usités ont ensuite disparu de la langue). Cette vigilance ne doit pas concerner que les pages et les exercices consacrés à la langue proprement dite.

Un paradoxe culturel français redouble le paradoxe historique qui veut que le pays de la Déclaration des Droits de l'Homme a tardivement accordé le droit de vote aux femmes, et peine encore à leur faire place dans la vie publique et les fonctions à haute responsabilité.

La culture française, en particulier vue de l'étranger, peut en effet être caractérisée par une forte présence de femmes (des couches sociales privilégiées en tout cas) dans la vie sociale et intellectuelle (ainsi, on peut citer des femmes écrivains notables à presque toutes les époques). Mais cela apparaît peu dans les manuels de français contemporains, caractérisés au contraire par une faible présence des femmes écrivains.

Groupe «Sexe et genre»

Il faut entendre par là non seulement qu'elles sont moins nombreuses que les hommes, mais qu'elles sont proportionnellement moins nombreuses dans le patrimoine littéraire transmis par les manuels qu'elles ne l'ont été dans la production culturelle des époques où elles ont vécu et écrit. Elles y sont aussi moins nombreuses que dans des manuels d'autres langues, servant à enseigner d'autres cultures nationales (où les femmes écrivains et artistes n'ont cependant pas été de façon évidente en plus grand nombre dans le passé) ; et même que dans des manuels destinés à enseigner le français et la culture française dans certains pays étrangers, en particulier de langue anglaise.

Autrement dit, les outils de transmission scolaire français donnent de la culture française une image plus sexiste que ne l'exige la réalité historique (à la fois par la faible présence des femmes, et par leur cantonnement dans des présentations stéréotypées), alors que sont connues des œuvres et des expériences pouvant faire exister d'autres possibles, non soumis ou moins soumis aux normes, aux yeux des élèves.

La littérature, en effet, est un lieu où ont pu être contestées, brouillées, mises en cause ou transgressées, de façon ouverte ou dissimulée, les normes de genre et de l'hétérosexualité, par des écrivain.e.s femmes et hommes. Elle reste un lieu d'interrogation, de projection et d'identification pour des collégien.ne.s et lycéen.ne.s (même si l'image, les médias et internet proposent aujourd'hui d'autres modèles plus séduisants et accessibles à un niveau de masse). Il est important que des adolescent.e.s qui peuvent s'éprouver comme déviant.e.s trouvent des modèles valorisés, leur permettant de penser leur avenir et leur place dans le monde, à travers des écrivains ou des personnages. Il est nécessaire de donner à percevoir le rôle de critique, d'ouverture, de liberté que peut avoir la littérature en proposant des textes qui montrent qu'il n'est pas de salut que dans la soumission à des rôles définis par un ordre binaire, hiérarchisé et hétérosexuel.

Groupe «Sexe et genre»

Français

I. Le Programme

Classe de 6^e

Partie 1 : Textes de l'Antiquité

- Le Récit de Gilgamesh
- *La Bible*
- *L'Illiade* et *L'Odyssée* d'Homère
- *L'Enéide* de Virgile
- *Les Métamorphoses* d'Ovide

Partie 2 : Contes et récits merveilleux

- Les 1001 nuits
- Contes de Perrault, Grimm, Andersen
- *Alice aux pays des merveilles*
- *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry
- *Petit Bodiel* d'Amadou Hampâté Bâ
- Contes de Birago Diop
- *La Belle histoire* de Leuk-le-lièvre de Senghor

Partie 3 : Poésie

- Poèmes en vers réguliers, libres, calligrammes, haïkus, chansons du Moyen Âge au XXI^e siècle
- Fables de La Fontaine

Partie 4 : Initiation au théâtre

- Une pièce de Molière
- Une courte pièce choisie par exemple parmi celles de Jean Tardieu, Roland Dubillard, René de Obaldia

Partie 5 : Étude de l'image

- Le programme demande que l'on puise notamment dans les images évoquant l'Antiquité.

Groupe «Sexe et genre»

Classe de 5^e

Partie 1 : Littérature du Moyen Âge et de la Renaissance

- Une chanson de geste, par exemple *La Chanson de Roland*
- Un roman de chevalerie de Chrétien de Troyes, par exemple *Lancelot*, *Yvain*, ou *Perceval*
- *Tristan et Yseult*
- *Le Roman de Renart*
- Un fabliau ou une farce, par exemple *La Farce de Maître Pathelin*

Partie 2 : Récits d'aventure

- *Le Livre des merveilles* de Marco Polo
- *Robinson Crusoë*, Defoe
- *L'Île au trésor*, Stevenson
- Un roman de Jules Verne
- *Croc Blanc, L'Appel de la Forêt*
- *Le Lion de Kessel*
- *Vendredi ou la vie sauvage*, de Tournier
- *Mondo et autres histoires*, Le Clézio

Partie 3 : Poésie : jeux de langage

- Moyen Âge-XVI^e siècle : Charles d'Orléans, Clément Marot
- XVII^e siècle : Jean de La Fontaine
- XIX^e siècle : Hugo, Musset, Cros, Verlaine, Corbière, Rimbaud
- XX^e siècle : Apollinaire, Max Jacob, Desnos, Guillevic, Prévert, Malcolm de Chazal, Raymond Queneau, Claude Roy, Boris Vian, Jacques Roubaud

Partie 4 : Théâtre : la comédie

- Une comédie de Molière
- Une comédie courte choisie parmi celles de Feydeau, Courteline, ou Jules Renard

Partie 5 : Étude de l'image

- Privilégier les époques médiévales et classiques

Groupe «Sexe et genre»

Classe de 4^e

Partie 1 : La lettre

- Par exemple Sévigné, Voltaire, Diderot, Sand

Partie 2 : Le Récit au XIX^e siècle

- Une nouvelle réaliste et/ou une nouvelle fantastique
- Un roman intégralement ou par extraits : Balzac, Hugo, Dumas, Mérimée, Sand, Gautier, Flaubert, Maupassant, Zola
- Hoffmann, Pouchkine, Poe, Gogol, Brontë, Tourgueniev

Partie 3 : Poésie : le lyrisme

- Moyen Âge : Rutebeuf, Villon
- XVI^e siècle : Louise Labé, du Bellay, Ronsard
- XIX^e siècle : Desbordes Valmore, Lamartine, Hugo, Nerval, Musset, Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Laforgue
- XX^e siècle : Péguy, Anna de Noailles, Apollinaire, Marie Noël, Supervielle, Paul Eluard, Louis Aragon, Georges Schéhadé, François Cheng

Partie 4 : Théâtre : faire rire, émouvoir, pleurer

- Molière
- Corneille
- Musset
- Hugo
- Rostand
- Anouilh

Partie 5 : Etude de l'image

- L'étude peut porter sur le thème de la critique sociale, à travers la caricature, le dessin d'humour ou le dessin de presse. L'image peut aussi porter sur des caractéristiques du romantisme.

Groupe «Sexe et genre»

Classe de 3^e

I. Le Programme

Partie 1 : Formes du récit au XX^e et au XXI^e siècle

- Récit d'enfance et d'adolescence : Colette, *Sido*, *La Maison de Claudine*, Cohen, *Le Livre de ma mère*, Nathalie Sarraute, *Enfance*, Fred Uhlman, *L'Ami retrouvé*, Hervé Bazin, *Vipère au poing*, Alain-Fournier, *Le Grand Meaulnes*, Romain Gary, *La Promesse de l'aube*, Italo Calvino, *Le Baron perché*, Driss Chraïbi, *La Civilisation, ma mère !*, Camara Laye, *L'Enfant noir*, Amos Oz, *Soudain dans la forêt profonde*, Annie Ernaux, *La Place*, Tahar Ben Jelloun, *L'Enfant de sable*, Andreï Makine, *Le Testament français*
- Roman et nouvelles des XX^e et XXI^e siècles porteurs d'un regard sur l'histoire et le monde contemporains

Partie 2 : La Poésie dans le monde et dans le siècle

- La poésie engagée : Eluard, Aragon, Garcia Lorca, Prévert, Desnos, Neruda, Char, Yannis Ritsos, Aimé Césaire
- Nouveaux regards sur le monde dans la poésie contemporaine : Claudel, Apollinaire, Cendrars, Ponge, Michaux, Glissant

Partie 3 : Théâtre : continuité et renouvellement

- De la tragédie antique au tragique contemporain : Sophocle, Euripide, Shakespeare, Corneille, Racine, Giraudoux, Cocteau, Ionesco, Anouilh, Camus
- Le théâtre contemporain dans sa diversité

Partie 4 : Étude de l'image

- L'étude de l'image comme engagement et représentation de soi. L'image animée, l'adaptation d'une œuvre littéraire pour le cinéma ou la télévision.

Groupe «Sexe et genre»

Classe de 2^{nde}

I. Le Programme

- Le Roman et la nouvelle au XIX^e siècle : réalisme et naturalisme
- La tragédie et la comédie au XVII^e siècle : le classicisme
- La poésie du XIX^e au XX^e siècle : du romantisme au surréalisme
- Genres et formes de l'argumentation : XVII^e et XVIII^e siècles

Par ailleurs, le programme invite à étudier des œuvres d'époques antérieures ou postérieures, qui prolongent l'analyse des textes choisis, ce qui donne une certaine latitude.

Classe de 1^{ère}

- Le Personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours
 - Le texte théâtral et sa représentation, du XVII^e siècle à nos jours
 - Écriture poétique et quête du sens, du Moyen Âge à nos jours
 - La Question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e siècle à nos jours
-
- 1^{ère} L : Vers un espace européen : Renaissance et humanisme
 - 1^{ère} L : Les réécritures, du XVII^e siècle à nos jours

Groupe «Sexe et genre»

II. Nos Propositions

Usage de la langue

Privilégier les constructions qui lèvent la confusion du masculin, du neutre et de l'universel : (à «quelle est la place faite *au lecteur* ?» substituer, au moins parfois, «quelle est la place faite *au lecteur ou à la lectrice* ?», ou du moins, «*quelle est la place faite aux lecteurs* ?»)

Si les substantifs désignant les fonctions créatrices (*auteur, écrivain, romancier, poète*) ne sont pas féminisés, mentionner du moins le problème (y compris la connotation minorante de poétesse par rapport à *poète*).

Donner la conscience que la langue est historiquement variable, et que ses changements n'ont pas obéi à un progrès continu et linéaire vers plus de mixité et d'égalité.

Enseignement de la langue

Trois aspects appellent explications et exercices :

- la féminisation des noms
- le genre des substantifs
- la règle d'accord (éviter toute formule du type «le masculin l'emporte». Observer où se marque le genre dans un texte (par exemple, écrit en première personne), faire prendre conscience des effets, comparer avec d'autres langues...

Le choix des images et illustrations

Il faut penser à leur impact qui est considérable, l'image agissant même sans lecture attentive. Une accumulation d'images de femmes dans des costumes, positions, attitudes stéréotypées (rêveuses, amoureuses, lascives, désespérées...) est lourde d'effets qui, sans doute, n'ont pas été mesurés lors de leur choix, chapitre par chapitre.

Le choix des textes

Si les pourcentages de femmes écrivains citées sont de bons indicateurs, qui facilitent la prise de conscience du problème et dont l'emploi pourrait être généralisé (en utilisant tables et index), *l'approche ne doit pas rester purement quantitative*. Il ne suffit pas d'augmenter le nombre de femmes écrivains parmi les auteurs de textes proposés à l'étude, ni le nombre de textes mettant des femmes en scène, pour échapper au sexisme et aux stéréotypes.

On aura le souci à la fois d'introduire des femmes, y compris dans des genres littéraires et sur des sujets où elles sont moins attendues, ou réputées absentes (par exemple Marceline Desbordes-Valmore, souvent évoquée à propos d'un «lyrisme féminin», a aussi écrit des poèmes sur des sujets sociaux ou politiques), et de commenter leur absence dans certaines rubriques.

Il est impossible, pour des raisons de sources, de place et d'équilibre de l'ensemble, de faire figurer systématiquement une ou des femmes dans tous les chapitres. Il importe alors de commenter le fait, sans jamais considérer que cette absence va de soi (fût-ce pour le théâtre classique. On peut rappeler la production de M^{me} de Villedieu, à défaut de la donner à étudier). Les modes de présence de la production féminine peuvent être diversifiés : textes étudiés, simplement lus à titre de comparaison, sujets d'exercices...

Groupe «Sexe et genre»

*Il ne faut pas craindre de montrer un certain volontarisme et d'aller à l'encontre – de façon réfléchie, argumentée et mesurée – du conformisme (supposé) des attentes en la matière attribuées à certains prescripteurs et parents, qui ne voudraient trouver là que les quelques rescapées classiques d'un oubli massif par l'histoire littéraire (M^{me} de Sévigné, M^{me} de La Fayette, à un moindre degré Louise Labé ou George Sand, Colette, Nathalie Sarraute réduite à *Enfance*), qui n'aiment pas ne pas les trouver, et encore moins en trouver d'autres. Ici, des injonctions ou incitations fortes, et la mise à disposition de ressources, paraissent particulièrement nécessaires.*

Les questions guidant étude et commentaire

Une réflexion sur les femmes, les rapports hommes-femmes et une analyse du point de vue du genre *peut être pertinente pour des textes de toutes les époques, de tous les genres (littéraires) et pour tous les auteurs, pas seulement pour expliquer M^{me} de Sévigné, Phèdre, ou l'éducation d'Emma au couvent dans *Madame Bovary*. Elle permet de mettre en cause les évidences, et d'intéresser les élèves, souvent sensibles à cette interrogation, qui rend plus proches d'eux et des problèmes contemporains des œuvres volontiers considérées a priori comme lointaines.*

Il est particulièrement choquant qu'une telle interrogation soit absente à la fois du choix de textes et des pistes indiquées pour l'analyse, à propos des sujets comme «La Question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e siècle à nos jours» (classe de 1^{ère}), qui pourrait accueillir des textes sur les querelles des femmes, sur l'égalité (Madame de Gournay, Poulain de la Barre, Condorcet, Olympe de Gouges), des textes de femmes et de féministes (Flora Tristan, Hubertine Auclert, Nelly Roussel, Madeleine Pelletier, Simone de Beauvoir). Une simple analyse lexicale et conceptuelle devrait amener à se demander si les femmes sont des hommes comme les autres.

Quelques suggestions :

Dans les genres narratifs, on peut, en particulier en premier cycle, inviter les élèves à s'interroger sur le choix et la caractérisation des femmes lorsqu'elles sont personnages principaux, sur leur présence ou non dans les titres, leur nom et les qualifications et désignations employées, sur leur part dans l'œuvre (rôle actif ? moteur dramatique ? place dans les dialogues ?).

En poésie, on soulignera que l'exaltation de la femme et de l'amour peuvent aller de pair avec des formes de misogynie (chez Baudelaire, par exemple). On peut montrer de quelles représentations est nourrie la règle d'alternance des rimes (masculines et féminines), et comment sa mise en œuvre les perpétue ou joue de transgression (dans des rimes «homosexuelles» ou mixtes, par exemple chez Verlaine).

Il ne s'agit évidemment pas de renoncer à donner des extraits d'œuvres comportant des stéréotypes sexistes, de la misogynie, ou n'ayant pas de femme dans des rôles principaux (les programmes se trouveraient alors très allégés...), mais de pointer les lieux où ces phénomènes apparaissent, de les expliquer (par exemple dans les représentations de la Préciosité), de donner des contre-exemples ou des contre-modèles et d'inviter à une prise de distance critique.

Groupe «Sexe et genre»

Une information historique, avec quelques repères chronologiques clairs, doit aider à situer les textes et les problèmes qu'ils posent. Des informations biographiques minimales sur les écrivain.e.s sont nécessaires, elles doivent être attentives à bannir les stéréotypes, la réduction à l'anecdote ou une psychologie sommaire, en particulier quand il s'agit des femmes (il vaut mieux citer les titres de romans de George Sand, rappeler son engagement politique et son influence intellectuelle, plutôt que le nom de ses amants. L'usage du pseudonyme masculin doit appeler réflexion et explication).

En contexte scolaire, le souci de l'égalité entre hommes et femmes n'est pas seulement bon pour les filles, il l'est aussi pour les garçons, sur lesquels pèsent des normes de genre tout aussi contraignantes. La question du genre ne saurait se réduire à la question des femmes. Il importe que les manuels illustrent le fait qu'elle concerne tout autant le masculin que le féminin, et que la reproduction des stéréotypes de genre constitue un inconvénient pédagogique à la fois pour les filles et pour les garçons, dont le potentiel scolaire et intellectuel se voit souvent prédéfini et limité par les attentes sociales.

Avant de commencer à rédiger les manuels, les auteurs, hommes ou femmes, devraient se constituer un répertoire d'auteurs et de textes, par siècles, par genres (littéraires), par thèmes inscrits aux programmes. Ces listes et choix de textes leur permettraient de nourrir les manuels d'une manière plus équitable au moment de commencer la rédaction.

III. Les ressources

DEZON-JONES (Éliane) *Les écritures féminines*, Magnard, 1983.

MACKWARD (C.) & COTTONET-HAGE (M.), *Dictionnaire littéraire des femmes de langue française de Marie de France à Marie Ndiaye*, Karthala, 1996.

MICHEL (Natacha) et ROUGEMONT (Martine de), *Le Rameau subtil. Prosatrices françaises entre 1364 et 1954*, Hatier « Brèves », 1993.

MISTACCO (Vicki), *Les Femmes et la tradition littéraire Anthologie du Moyen-Âge à nos jours*, Yale university Press, New-Haven and London, 2006, 2 vol.

REID (Martine), *Des femmes en littérature*, Belin, 2010.

— *Les Femmes dans la critique et l'histoire littéraire*, Martine Reid dir., Champion, 2011.

PLANTÉ (Christine dir.), *La Petite Sœur de Balzac - Essai sur la femme auteur*, Éd. du Seuil, 1989.

— *L'Épistolaire, un genre féminin ?*, Champion, « varia », 1998.

— «*La place des femmes dans l'histoire littéraire : annexe, ou point de départ d'une relecture critique ?*», *Revue d'histoire littéraire de la France* 3/2003 (Vol. 103), p. 655-668.

URL : www.cairn.info/revue-d-histoire-litteraire-de-la-france-2003-3-page-655.htm.

— «*Féminin/Masculin. Écritures et représentations*» (dossier p. 7-180) dans *Lieux littéraires* – La Revue n° 7-8, Montpellier III, 2005, p. 7-180.

MOYEN-ÂGE

RÉGNIER-BOHLER (Danielle), *Voix de femmes au Moyen âge*, Laffont, «Bouquins», 2006.

Groupe «Sexe et genre»

XVI^e

BERRIOT-SALVADORE (Evelyne), *Les Femmes dans la société française de la Renaissance*, Genève, Droz, 1990.

CLÉMENT (Michèle) et INCARDONA (Janine), *L'Émergence littéraire des femmes à Lyon à la Renaissance 1520-1560*, Publications de l'université de Saint-Étienne, 2008.

MATHIEU-CASTELLANI (Gisèle), *La Quenouille et la lyre*, José Corti, 1998.

LAZARD (Madeleine), *Les Aventures de Fémynie. Les femmes et la Renaissance*, Fayard, 2001.

TIMMERMANS (Linda), *L'Accès des femmes à la culture (1598-1715)*, Champion, 1993.

XVII^e

DENIS (Delphine), *La Muse galante. Poétique de la conversation dans l'oeuvre de Madeleine de Scudéry*, Paris, H. Champion, 1997.

DUCHÊNE (Roger), *Les Précieuses ou comment l'esprit vient aux femmes*, Fayard, 2001.

MAÎTRE (Myriam), *Les Précieuses. Naissance des femmes de lettres en France au XVII^e siècle*, Champion, 1999.

EVAÏN (Aurore), GETHNER (Perry), GOLDWYN (Henriette) dir., *Théâtre de femmes de l'Ancien régime*, Vol. 2, XVII^e siècle, Vol. 3 XVII^e-XVIII^e siècles, Saint-Etienne, Publications de l'Université, coll. «La cité des dames» 2008 et 2011.

XVIII^e

KRIEF (Huguette), *Vivre libre et écrire, anthologie des romancières de la période révolutionnaire (1789-1800)*, Oxford, Voltaire Foundation, Paris, presses de l'université de Paris Sorbonne, 2005.

TROUSSON (Raymond), *Romans de femmes du XVIII^e siècle*, Laffont, « Bouquins », 1996.

MARIETTE-CLOT (Catherine) et ZANONE (Damien), *La Tradition des romans de femmes. XVIII^e-XIX^e siècles*, Catherine Mariette-Clot et Damien Zanone, Champion, 2012.

XIX^e

BELLET (Roger) dir., *La Femme au XIX^e siècle*, PUL, 1979.

BERTRAND-JENNINGS (Chantal) dir., *Masculin/Féminin Le XIX^e siècle à l'épreuve du genre*, Toronto, «Centre d'études du XIX^e siècle Joseph Sablé», 1999.

— *Un autre mal du siècle. Le romantisme des romancières*, Presses universitaires du Mirail, 2005.

DEL LUNGO, Andrea, LOUICHON, Brigitte, *La Littérature en bas-bleus*, Garnier, 2010.

DOTTIN-ORSINI (Mireille), *Cette femme qu'ils disent fatale*, Grasset, 1993.

PLANTÉ (Christine), *La Petite Sœur de Balzac Essai sur la femme auteur*, Le Seuil, 1989.

— dir. *Femmes poètes du XIX^e siècle Une anthologie*, PUL, 2010.

— dir. *Masculin/Féminin dans la poésie et les poésies du XIX^e siècle*, PUL, 2002.

SAUVÉ (Rachel), *De l'éloge à l'exclusion Les femmes auteurs et leurs préfaciers*, PUV, 2000.

Groupe «Sexe et genre»

XX^e

BEAUVOIR (Simone de), *Le Deuxième sexe*, 1949, 2 vol.

GIRAUDON (Liliane), DELUY (Henri), *Poésies en France depuis 1960 29 femmes Une anthologie*, Stock, 1994.

MONTREYNAUD (Florence), *Le XX^e siècle des femmes*, Plon, 1992.

RACINE (N.), et TREBITSCH (M.), *Intellectuelles. Du genre en histoire des intellectuels*, Éd. Complexe, 2004.

SUR LA LANGUE

BAUDINO (Claudie), *Politique de la langue et différence sexuelle*, L'Harmattan, 2001.

MICHARD (Claire), *Le Sexe en linguistique. Sémantique ou zoologie ?*, L'Harmattan, 2002.

— et RIBÉRY (Claudine), *Sexisme et Sciences humaines. Pratique linguistique du rapport de sexage*, Septentrion, 2008.

YAGUELLO (Marina), *Les Mots et les femmes*, Payot, 1978.

Groupe «Sexe et genre»

Sciences de la Vie et de la Terre

En tant que supports pédagogiques censés véhiculer des savoirs issus des sciences du vivant, les manuels de SVT se doivent de manière peut-être plus rigoureuse encore que ceux des autres disciplines de répondre au moins aux deux exigences suivantes. La première est que les représentations véhiculant des normes sociales, que ce soit au sens statistique ou au sens prescriptif de cette notion, n'y aient pas leur place : leur présence est d'autant plus malvenue dans un manuel de SVT que ce contexte les naturalise implicitement. La seconde est que les croyances non étayées voire réfutées par les sciences du vivant, de même que les hypothèses non consensuelles ou seulement suggérées par certaines recherches, en soient bannies, hormis s'il s'agit précisément de mettre en évidence leur fragilité ou les controverses dont elles font l'objet.

Loin d'être un lieu de diffusion d'idées reçues sur la «nature» du sexe, le cours de SVT devrait au contraire être un lieu privilégié pour développer le regard critique des élèves sur celles-ci. La plus importante d'entre elles, au regard de ce qui nous préoccupe ici, est celle qu'il existe des différences naturelles entre les sexes dans les dispositions psychiques dont les sciences du vivant auraient démontré l'existence. Il en est d'autres auxquelles nous avons également été attentifs, car elles alimentent plus ou moins directement le sexisme, telles l'idée selon laquelle il existerait un véritable dimorphisme physique entre hommes et femmes au-delà des différences dans les organes génitaux et la physiologie de la reproduction, ou celle selon laquelle tout être humain est clairement soit une femme, soit un homme, de sorte que la classification systématique des personnes dans une catégorie de sexe ne ferait que traduire une réalité naturelle, exempte de toute construction sociale.

Si certaines de nos préconisations sont liées au constat de dérapages et d'insuffisances dans le traitement du thème féminin/masculin au programme de 1^{ère} – particulièrement dans les manuels de 1^{ères} L et ES –, et ce notamment en raison des ambiguïtés du programme lui-même, elles restent valables dans l'absolu. Par ailleurs, nombre de nos constats et préconisations relatifs à l'iconographie, au langage, ou encore à la présentation de l'histoire des sciences concernent tous les niveaux. Par conséquent, ils ne sont pas classés par niveau dans ce qui suit.

Nous avons délibérément fait le choix de ne pas proposer de ressources destinées à être citées dans les manuels. La citation d'extraits de la vulgarisation scientifique laisse en effet croire aux élèves que les discours des «experts» cités (et des magazines de vulgarisation dont le nom est donné le cas échéant) sont fiables au-delà des extraits choisis, et plus généralement que de tels discours constituent un savoir de même nature que le reste du manuel. Or les discours sur le sexe sont souvent façonnés par des convictions personnelles, et les citations trouvées dans certains manuels n'échappent malheureusement pas à cette règle. Nous recommandons donc de restreindre les citations nominatives à deux contextes : au titre de l'histoire des sciences, ou au titre de la restitution explicite d'un débat scientifique, avec citation, dans ce cas, de plusieurs spécialistes d'opinions divergentes.

Groupe «Sexe et genre»

I. Les programmes

Classe de 6^e

1. Caractéristiques de l'environnement proche et répartition des êtres vivants
2. Le peuplement d'un milieu
3. Origine de la matière des êtres vivants
4. Des pratiques au service de l'alimentation humaine : production alimentaire par l'élevage ou la culture; production alimentaire par une transformation biologique
5. Diversité, parentés et unité des êtres vivants

Classe de 5^e

1. Respiration et occupation des milieux de vie
2. Fonctionnement de l'organisme et besoin en énergie : production de l'énergie nécessaire au fonctionnement des organes; fonctionnement de l'appareil respiratoire; digestion, devenir des nutriments et élimination des déchets de la nutrition; rôle de la circulation sanguine
3. Géologie externe : évolution des paysages

Classe de 4^e

1. Activité interne du globe terrestre
2. Reproduction sexuée et maintien des espèces dans les milieux
3. Transmission de la vie chez l'Homme
4. Relations au sein de l'organisme : communication nerveuse; communication hormonale

Classe de 3^e

1. Diversité et unité des êtres humains
2. Évolution des êtres vivants et histoire de la Terre
3. Risque infectieux et protection de l'organisme
4. Responsabilité humaine en matière de santé et d'environnement

Classe de 2^{nde}

1. La Terre dans l'Univers, la vie et l'évolution du vivant : une planète habitée (les conditions de la Vie ; la nature du vivant ; la biodiversité)
2. Enjeux planétaires contemporains : énergie, sol
3. Corps humain et santé : l'exercice physique (modifications physiologiques à l'effort ; boucle de régulation nerveuse ; pratiquer une activité physique en préservant sa santé)

Groupe «Sexe et genre»

Classes de 1^{ères} L-ES

1. Représentation visuelle : de l'œil au cerveau; chimie de la perception
2. Nourrir l'humanité : vers une agriculture durable; qualité et innocuité des aliments
3. Féminin/masculin : prendre en charge de façon conjointe et responsable sa vie sexuelle (contraception, AMP, IST) ; devenir homme ou femme (différences biologiques, à distinguer de l'«identité sexuelle», des «rôles sexuels dans la société» et de l'orientation sexuelle) ; vivre sa sexualité (influence des hormones sur le comportement sexuel des mammifères ; système de récompense)
4. Le défi énergétique

Classe de 1^{ère} S

- 1A. Expression, stabilité et variation du patrimoine génétique
- 1B. La tectonique des plaques : l'histoire d'un modèle
- 2A. Tectonique des plaques et géologie appliquée
- 2B. Nourrir l'humanité
- 3A. Féminin, masculin : devenir femme ou homme (différences biologiques, à distinguer de l'«identité sexuelle», des «rôles sexuels dans la société » et de l'orientation sexuelle ; sexualité et procréation (contraception, AMP, IST) ; sexualité et bases biologiques du plaisir (système de récompense)
- 3B. Variation génétique et santé
- 3C. De l'œil au cerveau : cristallin ; photorécepteurs; aires cérébrales et plasticité

Classe de Terminale S

Enseignement spécifique :

- 1A. Génétique et évolution : brassage génétique; diversification des êtres vivants ; évolution de la biodiversité; évolution de l'Homme; résultat de l'évolution : l'exemple des plantes
- 1B. Le domaine continental et sa dynamique
- 2A. Géothermie et propriétés thermiques de la Terre
- 2B. La plante domestiquée
- 3A. Le maintien de l'intégrité de l'organisme : quelques aspects de la réaction immunitaire
- 3B. Neurone et fibre musculaire : la communication nerveuse (réflexe myotatique; de la volonté au mouvement; motricité et plasticité cérébrale)

Enseignement de spécialité :

1. Energie et cellule vivante
2. Atmosphère, hydrosphère, climats
3. Glycémie et diabète

Groupe «Sexe et genre»

II. Nos propositions

1. Ne pas présenter l'histoire des sciences comme ayant été faite exclusivement par des hommes

Les manuels incluent des éléments d'histoire des sciences dont les femmes sont globalement absentes. Si le sex ratio chez les «grands savants» (re)connus comme tels est de fait très déséquilibré, il est cependant possible de mentionner des femmes telles que la prix Nobel Barbara McClintock quand on aborde la génétique, ou encore la prix Nobel Rita Levi-Montalcini quand on aborde la plasticité cérébrale. Il est en tout cas impératif de ne pas oublier Rosalind Franklin si on évoque l'histoire de l'élucidation de la structure de l'ADN attribuée à Watson et Crick, et Marthe Gautier pour celle de la trisomie 21¹.

Une autre façon de ne pas donner l'impression que seuls des hommes peuvent être de grands scientifiques est de sortir de la logique historiographique souvent non pertinente qui consiste à décrire l'avancée des sciences comme une succession de découvertes faites par des «grands hommes». Si certains noms tels que celui de Mendel ou de Darwin sont incontournables, il ne paraît pas très pertinent de nommer systématiquement tel ou tel obscur directeur de laboratoire ayant réalisé une expérience pionnière ou mis en évidence un nouveau mécanisme biologique : n'invisibilise-t-on pas ainsi une multitude de contributeurs et contributrices méconnu.e.s ayant participé à cette découverte ou l'ayant préparé par leurs propres travaux ? En quoi citer leurs noms, et a fortiori montrer leurs visages, est-il utile aux élèves ? Conformément à la démarche suggérée dans les programmes, il conviendrait de donner des éléments qui permettent de situer historiquement les avancées scientifiques et de choisir des illustrations qui aident à comprendre la nature de la connaissance scientifique et son mode de construction, plutôt que d'héroïser les acteurs (supposés) clés de cette construction.

2. Représenter correctement les organes génitaux féminins

Les dessins représentant une vue externe des organes génitaux sont dans certains manuels pourvus de poils uniquement chez les hommes. Cette représentation incorrecte de l'aspect naturel du corps féminin peut être source de complexes, et conforte l'incitation à l'épilation qui pèse particulièrement sur les femmes. Il convient de représenter la pilosité génitale, dans la mesure où elle ne nuit en rien à la lisibilité des schémas, aussi bien pour les femmes que pour les hommes.

Par ailleurs, lorsque le développement des organes génitaux est détaillé, et les organes génitaux différenciés représentés, le clitoris est souvent absent et toujours mal représenté dans les manuels le cas échéant. L'homologie entre clitoris et pénis n'est pas relevée. Héritée d'une focalisation historique sur les organes de la reproduction, cette présentation favorise une grave méconnaissance de l'anatomie et des bases anatomiques du plaisir sexuel des femmes².

1 : Plutôt que Jérôme Lejeune : voir www.renewamerica.com/columns/engel/130306.

2 : O'Connell et al, 2005, Anatomy of the clitoris, *The Journal of Urology*, vol.174, p.1189-1195, en ligne sur <http://www.christopher.compagnon.name/sexualite/sources/oconnell-et-al-clitoris.pdf> ; Ginger & Yang, 2011, «Functional anatomy of the female sex organs», in Mulhall et al. *Cancer and Sexual Health*, Springer, p.13-26 (NB : le vue sagittale p.15 de la référence de 2011 n'est pas en phase avec la mention qui le précède «The clitoria body and the crura can be 10 cm or more in length with the body measuring 5-7 cm in length» ; Moore & Dalley, 2001, *Anatomie médicale*, De Boeck, p.411 et suivantes.

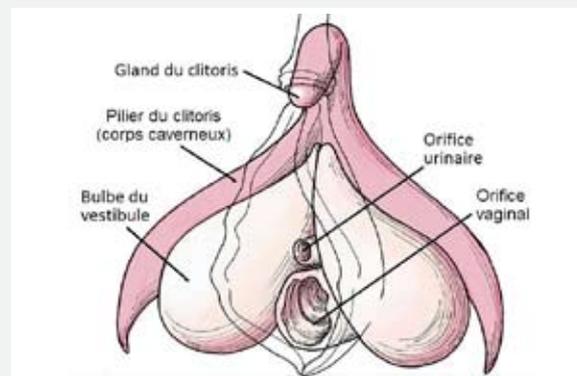
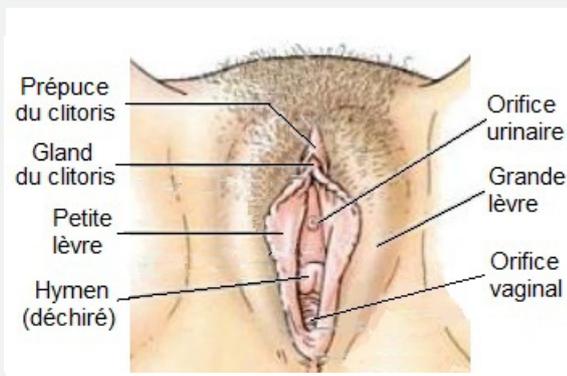
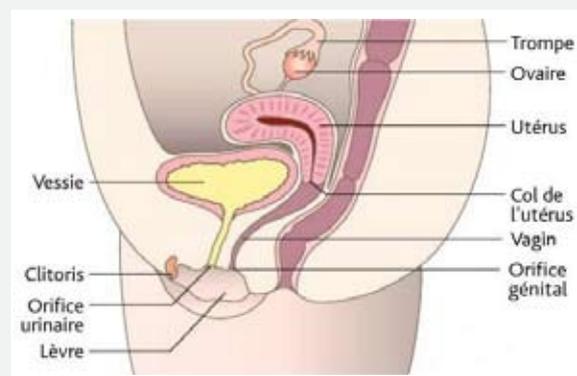
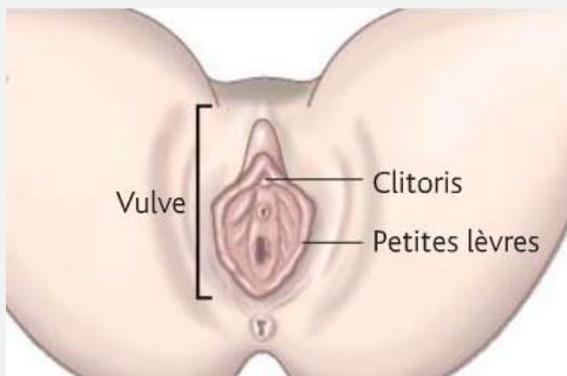
Groupe «Sexe et genre»

Il convient de dessiner et nommer systématiquement le clitoris dans les illustrations des organes génitaux féminins. Dans les coupes en vue de profil, sa partie interne (i.e. avec son corps et ses deux piliers) n'a aucune raison de ne pas être représentée. Dans la légende des vues des organes génitaux externes, il faudrait indiquer «gland du clitoris» et/ou «prépuce du clitoris» plutôt que «clitoris». Il conviendrait également, en particulier dans les manuels de 1^{ère}, de souligner l'homologie entre clitoris et pénis, tous deux formés à partir du tubercule génital au cours du développement embryonnaire, organes dont le fonctionnement érectile et le rôle dans le plaisir sexuel sont similaires.

Pour aller plus loin, on pourra détailler davantage l'appareil sexuel féminin dans la mesure où il est plus difficilement observable sur soi-même que l'appareil masculin, et en profiter pour faire passer quelques messages utiles :

- consacrer un schéma au clitoris seul,
- montrer l'hymen (absent des manuels en général), et signaler qu'il peut être absent ou déchiré, même si une femme n'a jamais eu de relations sexuelles,
- expliquer ce que sont l'excision et l'infibulation, en signalant les graves conséquences et les risques sanitaires associés à ces mutilations, non comparables à la circoncision.

Illustration : les deux schémas de l'«appareil sexuel féminin» ci-dessous sont parmi les plus réalistes et informatifs trouvés dans les manuels. Ils restent néanmoins incorrects (voir les deux schémas suivants plus conformes à la réalité anatomique) :



Groupe «Sexe et genre»

3. Eviter certaines maladresses langagières

«L'homme»

Dans certains manuels, il est parfois fait référence à l'être humain par «homme» écrit avec un «h» minuscule. Cela a pour effet d'invisibiliser les femmes, voire de concourir à renforcer certains stéréotypes lorsque cet usage est restreint à des contextes particuliers (exemple relevé dans un manuel : «L'homme a toujours cherché à améliorer les races animales et les variétés végétales»). Il convient de préférer «humain», «être humain» ou «espèce humaine» selon le contexte, et à défaut de toujours écrire «Homme» avec un «h» majuscule lorsqu'il est utilisé dans cette acception.

«Hermaphrodisme» et «intersexualité»

Ces termes utilisés dans certains manuels pour désigner l'intersexuation en donnent une image faussée. Dans l'usage scientifique actuel, l'hermaphrodisme ne désigne que le cas très rare des personnes pourvues à la fois de gonades mâles et femelles. Les personnes dont les différents niveaux de caractérisation biologique du sexe (chromosomique, gonadique, anatomique) ne sont pas concordants ou ne peuvent être aisément catégorisés comme masculins ou féminins sont infiniment plus nombreuses que les seuls hermaphrodites. Quant au terme «intersexualité», les spécialistes comme les personnes concernées lui préfèrent «intersexuation» car il s'agit de décrire des personnes «entre deux sexes» et non «entre deux sexualités». Il convient de remplacer ces deux termes par «intersexuation», et de parler de personnes «intersexuées» et non «intersexuelles».

«Transsexualisme» et «transsexualité»

Ces deux termes sont utilisés dans certains manuels. Or le terme «transsexualisme», situé à la fois historiquement et idéologiquement, est péjoratif (c'est un peu comme si on utilisait «invertis» pour parler des personnes ayant des pratiques homosexuelles), et par conséquent à bannir. Le terme «transsexualité» évoque quant à lui la sexualité, et est à ce titre rejeté par les personnes concernées qui lui préfèrent «transidentité»³. Cette terminologie est de plus en plus utilisée car elle décrit mieux la problématique identitaire à laquelle elle renvoie, indépendamment de la question de l'orientation sexuelle. Préférer cette terminologie va du reste dans le sens du programme de 1^{ère}, qui cherche à combattre la confusion entre identité de genre et sexualité. On pourra introduire cette terminologie encore peu répandue dans le langage courant en écrivant par exemple «la transidentité (ou transsexualité)».

«Identité sexuelle»

La notion d'«identité sexuelle» a malheureusement été introduite dans le programme et reprise dans les manuels alors qu'elle induit la confusion entre sexe, identité de genre et orientation sexuelle que le programme vise justement à combattre. Il convient de bannir l'emploi de cette terminologie ambiguë, souvent mal comprise, implicitement discriminatoire pour les personnes non conformes aux normes de genre ou non-hétérosexuelles.

3 : Voir le site www.observatoire-des-transidentites.com, qui a l'intérêt de présenter une vision différente de celle issue du discours psychiatrique dominant en France, souvent discriminatoire.

Groupe «Sexe et genre»

Pour expliquer la distinction entre sexe et identité de genre, on pourra s'inspirer de la proposition suivante :

À la naissance d'une personne, on lui attribue un sexe à l'état civil. Il correspond à son sexe biologique si celui-ci n'est pas ambigu, et est déterminé en fonction de divers critères dans le cas contraire. Le sexe à l'état civil peut être modifié ultérieurement, dans certaines conditions qui varient selon les pays. Dans certains pays, il peut être défini comme n'étant ni masculin, ni féminin.

Être de sexe masculin ou féminin à l'état civil n'implique pas nécessairement qu'on s'identifie comme homme ou femme, ni qu'on adopte une apparence et des comportements jugés masculins ou féminins dans la société dans laquelle on vit. Autrement dit, le sexe d'une personne à l'état civil peut différer de son «identité de genre» au sens psychologique ou au sens social du terme.

Au sens psychologique, l'identité de genre d'une personne se réfère au genre auquel elle s'identifie. Si la plupart des personnes s'identifient à celui qui correspond à leur sexe, certaines s'identifient plutôt aux personnes de l'autre sexe, et d'autres encore ne s'identifient pas à un genre en particulier.

Au sens social, l'identité de genre d'une personne se réfère au genre que les autres lui attribuent sur la base de ce qu'ils perçoivent d'elle. Cette identité peut être féminine, masculine ou indéterminable, fixe ou changeante. Elle dépend d'indicateurs plus ou moins fiables du sexe biologique (ex : seins, pilosité faciale,...) et d'indicateurs de genre variables selon les cultures (ex : vêtements, coiffure, attitudes...).

Quelle que soit son identité de genre, une personne peut être attirée sexuellement seulement par des hommes, seulement par des femmes, ou par des personnes des deux sexes.

Anthropomorphisme dans la description du comportement sexuel animal

Certains manuels utilisent des termes tels que «désir», «séduction», «amour», «avances» pour décrire des comportements animaux. Cela n'est pas conforme à la terminologie scientifique et relève d'un anthropomorphisme déplacé, qui induit l'idée fautive et souvent sexiste que les mécanismes du désir, de la séduction et de l'amour chez les femmes et/ou chez les hommes sont les mêmes que chez les femelles et/ou les mâles de telle ou telle espèce. Il convient de bannir tout anthropomorphisme de ce type.

«Hormones sexuelles féminines» et «hormone sexuelle masculine [mâle]»

Parler d'hormones sexuelles «féminines», «masculine» ou «mâle», comme le font certains manuels, est inapproprié et trompeur : on sait que de la testostérone circule aussi dans le corps des femmes et y produit des effets, de même que des œstrogènes et de la progestérone circulent aussi dans le corps des hommes et y produisent des effets ; on sait de même que dans les espèces pour lesquelles un rôle de la testostérone a pu être établi dans le développement de certaines caractéristiques comportementales typiques des mâles, sa conversion préalable en œstrogènes est capitale. Cette terminologie maintient la projection abusive, historiquement située, des catégories sociales du féminin et du masculin sur la classification des hormones. Elle conforte l'idée fautive de principes «femelle» et «mâle» universels qui seraient contenus dans ces substances, qui fonctionneraient comme des essences du féminin et du masculin.

Groupe «Sexe et genre»

Cette terminologie est sexiste et potentiellement discriminatoire. Il convient d'appeler les hormones concernées tout simplement par leur nom : «testostérone», etc. On peut utiliser «hormones ovariennes» pour désigner conjointement les œstrogènes et la progestérone lorsqu'on traite de la physiologie de la reproduction.

«Gène de la masculinité»

Le gène SRY codant pour la protéine TDF qui active chez l'embryon la différenciation de la gonade indifférenciée en testicule est parfois appelé «gène de la masculinité». Cette terminologie est ambiguë (qu'entend-t-on par «masculinité» ?) et renvoie à une vision périmée du déterminisme génétique : le gène SRY n'est pas «le gène de ...», l'établissement du sexe gonadique mâle étant le résultat d'une coopération entre le gène SRY et de nombreux gènes portés par les autosomes. On induit ici l'idée fautive qu'il existe une essence de la «masculinité» contenue dans un gène. Il convient de s'en tenir au vocabulaire scientifique en l'appelant par son nom, i.e. «gène SRY».

«Parents», «père» et «mère»

L'usage des termes «père» et «mère» pour désigner les producteurs des gamètes à l'origine du nouvel individu dans le cadre de la reproduction sexuée favorise le rabattement indu des fonctions parentales sur le fondement biologique de la complémentarité des gamètes mâle et femelle, qui est une des modalités actuellement très vivaces du sexisme. Du reste, en l'état actuel des techniques et des pratiques, on ne peut même plus parler de «mère biologique» car cela ne permet pas de distinguer la génitrice de la gestatrice. Les termes plus précis de «géniteur» et «génitrice» sont préférables dans ce contexte.

Féminisation des noms de métier à géométrie variable

Les manuels de SVT ont la particularité d'être émaillés d'encadrés décrivant des métiers auxquels donnent accès des formations qui relèvent de ces sciences. Or dans la plupart des manuels, les métiers cités voient leur nom tantôt féminisé, tantôt exprimé au masculin, de sorte que cela induit une association privilégiée entre un sexe et certains types d'activités (exemples typiques relevés dans des manuels : «technicien-ne de laboratoire», mais «technicien en espaces naturels» ; «diététicien(ne)», «infirmier(ière)» et «aide-soignant(e)», mais «chirurgien», «policier scientifique», «technicien» et «chercheur»). La réponse à la question de savoir s'il faut systématiquement féminiser les noms de métiers n'est pas évidente. D'un côté, l'emploi systématique du «masculin neutre» tend à invisibiliser les femmes en tant que sujets susceptibles d'avoir une activité professionnelle. Mais de l'autre, la féminisation systématique, du type « le/la technicien-ne [...] il/elle » :

- allonge le texte et en alourdit la lecture (ex : «le boulanger mélange» deviendrait «le/la boulanger-ère mélange» dans un manuel d'SVT 6^e, il faudrait écrire «un-e ophtalmologiste [...] le/la médecin» dans un manuel de 1^{ère} L/ES,...etc),
- est parfois peu évidente (ex : Que faire pour «maître nageur» ? Faut-il remplacer «sage-femme» par «maïeuticien-ne» ?),
- va dans le sens d'une infériorisation ou relégation symbolique du genre féminin, dans la mesure où le masculin est écrit d'abord et en entier alors que le féminin n'apparaît qu'en second lieu et sous la forme abrégée d'une désinence,

Groupe «Sexe et genre»

- risque de paraître aux élèves relever d'une novlangue politiquement correcte imposée dans un cadre spécifique, car pour des raisons pratiques elle ne saurait devenir en usage dans le langage parlé, et de ce fait ne se généralisera jamais à l'écrit,
- revient à amplifier dans le langage le rappel incessant de la catégorisation par sexe/genre, ce qui renforce la vision selon laquelle ce mode de catégorisation dichotomique de l'humanité est fondamental et essentiel, peut être jugé discriminatoire pour les personnes de sexe/genre indéterminé, et risque paradoxalement de favoriser, compte tenu de la non-généralisation prévisible de cet usage, l'interprétation sexuée du masculin universel (ex : si on voit à l'écrit tantôt «chercheur-e», tantôt «chercheur», cela risque de suggérer encore plus fortement qu'on parle nécessairement d'un homme dans le second cas).

Le choix fait dans certains manuels qui utilisent systématiquement le «masculin neutre» peut être compensé par des photos de femmes, ce qui paraît être une solution acceptable. Si le choix de la féminisation est fait, il faut absolument qu'il soit systématique. Afin d'éviter le problème d'infériorisation symbolique du féminin évoqué ci-dessus, on peut suggérer la forme «chercheuse/chercheur» ou «sage-femme/maïeuticien», par exemple.

«Mademoiselle»

L'usage de «mademoiselle» est parfois inutilement conforté (par exemple à l'occasion d'un exercice dans lequel on parle d'une «Mademoiselle Y») alors qu'il renvoie intrinsèquement à une forme de sexisme : les femmes non mariées ou «jeunes» devraient en effet selon cet usage être désignées par un terme spécifique, et non les hommes. Il convient d'éviter d'utiliser ce terme (par exemple remplacer «Mademoiselle Y» par un prénom). Pour mémoire, «Par une décision du 26 décembre 2012, le Conseil d'État a validé la circulaire du Premier ministre, du 21 février 2012 préconisant la suppression du terme « Mademoiselle » dans les formulaires administratifs» (Service public.fr).

4. Eviter les biais dans l'iconographie et l'exemplification

Tous les manuels analysés comportaient au moins l'un des biais suivants :

- les sujets de sexe masculin sont plus nombreux, globalement, et ils sont davantage utilisés lorsqu'il s'agit de représenter un être humain générique, i.e. l'être humain en tant qu'espèce ;
- les sujets de sexe féminin sont dévalorisés ou minorés via une multitude de types de biais plus ou moins subtils. Quelques exemples relevés : les comportements sexuels féminins sont davantage rapprochés de ceux des femelles animales, et il est davantage suggéré qu'ils sont sous le contrôle de leurs hormones ; les mineurs sont plus souvent des filles vs les adultes, plus souvent des hommes ; les personnages qui guident, qui décident, qui savent, sont plus souvent des hommes ; la photo illustrant l'homosexualité masculine montre un couple qui s'assume ouvertement comme tel alors que celle illustrant l'homosexualité féminine ne montre que des mains ; au jeu de la loterie génétique, le fait d'être pourvu du chromosome Y est présenté comme recherché, au même titre que celui de ne pas être génétiquement prédisposé au diabète, etc.) ;

Groupe «Sexe et genre»

- des associations stéréotypées sont faites entre un sexe et certains rôles, comportements ou attitudes (exemples récurrents relevés : aux hommes le sport, la possession d'un métier, l'activité scientifique, l'automobile, les sujets techniques et les questions d'énergie, les activités exercées en extérieur ; aux femmes la parentalité, la coquetterie, le soin d'autrui, les activités exercées en intérieur), que ce soit par un sex ratio déséquilibré dans les exemples illustrant ces contextes, par une combinaison signifiante d'une image et d'une légende (ex : une série de photos de femmes de différents types ethniques habillées de manière très semblables et tenant chacune un bébé, avec la légende «tous les êtres humains partagent les mêmes gènes»), par la combinaison de deux images sur une même (double-) page (exemples sur le sport relevés dans deux manuels : un homme triomphant illustre l'amélioration des performances grâce à la connaissance du corps humain, une femme terrassée par la douleur illustre le fait qu'il existe des limites à l'activité sportive ; des hommes jouant au foot illustrent l'amélioration des capacités par l'entraînement, une jeune fille chez le médecin illustre le fait qu'il existe des contre-indications à la pratique d'un sport), par la représentation de sujets très «genrés» (ex : femme apprêtée de manière sexy, corps d'homme particulièrement musclé pour illustrer la digestion, couple hétérosexuel dans lequel l'homme protège, a l'air solide et serein alors que la femme se repose sur lui, se blottit dans ses bras, se laisse guider, a un air inquiet), ou encore par le biais du choix d'une femme ou d'un homme pour illustrer un métier ou d'une féminisation à géométrie variable des noms de métiers (voir le paragraphe ad hoc) ;
- des dessins de corps inutilement sexués sont utilisés pour illustrer un organe ou un mécanisme biologique sans rapport avec le sexe, comme si le sexe d'une personne était un élément fondamental quel que soit le thème abordé.

Il convient en premier lieu de veiller à ce que le sex ratio soit équilibré globalement dans le manuel, ainsi que dans les représentations d'êtres humains génériques.

De plus, à chaque fois que le sexe n'a aucune importance – ce qui est le plus souvent le cas – on pourra privilégier pour les sujets habillés des personnes dont le style (vêtements, coiffure, bijoux, maquillage) n'est pas typiquement conforme aux normes de genre en vigueur ici et maintenant ou ne permet pas de déterminer le sexe, et pour les dessins de (morceaux de) corps nus, des silhouettes de sexe indéterminable, et a défaut, des silhouettes n'abondant pas dans le sens des normes culturelles dominantes (ex : une silhouette de femme peut être visiblement musclée, une silhouette d'homme peut avoir des cheveux longs).

De manière générale, il convient évidemment de veiller à ne pas dévaloriser un sexe par rapport à l'autre et, au-delà, de veiller à ne pas invisibiliser les personnes transgenre, ou simplement non conformes à certaines normes de genre, ni conforter les stéréotypes de genre qui constituent des assignations implicites à certains comportements ou rôle sociaux. Dans le cadre de la lutte contre ces stéréotypes, il convient de ne pas s'inscrire dans une logique de représentation de la société française telle qu'elle est actuellement. On pourra en ce sens veiller à équilibrer toute représentation asymétrique au regard du sexe par une présentant l'asymétrie contraire (ex : équilibrer une photo d'homme guidant une femme par une photo montrant l'inverse), et privilégier les illustrations contretypiques.

Groupe «Sexe et genre»

Par exemple, au lieu de montrer de manière répétitive des garçons/hommes jouant au foot ou au rugby, montrer aussi des sujets féminins pratiquant ces sports, ou en pratiquant d'autres réputés masculins ou développant de manière significative la musculature (ex : sport de combat, natation...), et des sujets masculins pratiquant des sports moins genrés (ex : gymnastique, tennis de table,...) ; montrer des hommes investis dans la prise en charge quotidienne d'un enfant (ex : s'occupant d'un bébé, avec leur enfant chez le médecin) plutôt que pratiquant avec lui une activité de loisir, faisant les courses, faisant le ménage, mettant la table, etc ; montrer des hommes soucieux de leur surpoids ou d'avoir une alimentation saine ; au lieu d'illustrer la sélection sexuelle avec un cas résultant de «la lutte entre individus mâles pour la conquête des femelles», choisir l'exemple d'une espèce où ça ne se passe comme ça (et portant, pour changer, sur l'évolution des femelles...) ; etc.

Par ailleurs, que ce soit pour illustrer les comportements sexuels des primates ou, lorsqu'en terminale S, on explore la proximité génétique entre l'être humain et le chimpanzé, il n'y a pas de raison de choisir l'exemple de Pan troglodytes (Chimpanzé commun) plutôt que celui de Pan Paniscus (Chimpanzé nain ou Bonobo). Ce choix n'est pas neutre compte tenu de la différence radicale qui existe entre ces deux espèces dans les rapports sociaux de sexe. Afin d'éviter de contribuer plus ou moins implicitement à la naturalisation de la domination masculine à partir de l'exemple des singes les plus proches de nous, il conviendrait au minimum d'explicitier le fait que nous sommes génétiquement aussi proches du Bonobo que du Chimpanzé commun, et de présenter de manière équilibrée ces deux espèces. Pour aller plus loin dans la mise en question du stéréotype selon lequel la domination masculine est «naturelle», le choix pourrait être fait de développer plus particulièrement la description de l'organisation sociale chez le Bonobo.

5. Ne pas véhiculer l'idée fautive d'une universalité/naturalité de la bi-catégorisation de sexe/genre

L'idée fautive selon laquelle tout être humain naît soit femme, soit homme, est souvent un élément sous-jacent au sexisme, et est discriminatoire envers les personnes intersexuées. Or plusieurs manuels posent des affirmations telles que «le sexe biologique des êtres humains est bien déterminé», «l'être humain naît anatomiquement et morphologiquement fille ou garçon», «chacun de nous est socialement reconnu comme étant de sexe masculin ou féminin», ou encore «chacun de nous est socialement reconnu comme appartenant à un genre, masculin ou féminin». Ces affirmations (généralement inutiles dans le contexte où on les relève) sont fallacieuses, et discriminatoires vis-à-vis des personnes intersexuées ou non conformes aux normes de genre :

- pour ce qui est du sexe biologique, on peut dire tout au plus que «le sexe d'un être humain est bien déterminé lorsque les différents niveaux de caractérisation de son sexe biologique (chromosomique, gonadique, anatomique) sont concordants et sans ambiguïté, ce qui est presque toujours le cas»,
- pour ce qui est du genre, voir nos remarques sur la notion d' «identité sexuelle» ; pour aller plus loin dans la dénaturalisation de la division binaire des catégories et rôles sociaux de sexe, on pourra mentionner l'existence de cultures fondées sur d'autres principes (ex : le cas des sociétés polynésiennes dans lesquelles il existe un troisième genre, traditionnellement constitué d'hommes élevés comme des femmes).

Groupe «Sexe et genre»

De même, certains manuels de 1^{ère} passent sous silence, alors que la différenciation sexuelle est censée y être abordée en détail, l'existence de personnes chez qui ce processus de différenciation est entravé ou modulé de telle sorte que les différents niveaux de caractérisation biologique du sexe (chromosomique, gonadique, anatomique) ne sont pas concordants ou ne peuvent être aisément catégorisés comme masculins ou féminins. D'autres manuels ne mentionnent que certains types d'intersexuation, avec des fréquences estimées absentes ou sous-estimées. Il convient de mentionner l'existence de l'intersexuation, de signaler qu'il en existe de nombreux types dont la plupart ne s'accompagnent d'aucune pathologie particulière (rappelons qu'être stérile ne signifie pas être malade), et que leur fréquence cumulée est comprise entre 1/1000 et 2/100 selon les estimations, et selon qu'une définition plus ou moins restrictive est utilisée. Le syndrome de Klinefelter concerne par exemple à lui seul plus d'une personne sur 2000, soit plus de 30 000 personnes à l'échelle d'une population de 60 millions de personnes.

Une autre idée fautive est celle du caractère naturel universel de la séparation des groupes de sexes. La reproduction sexuée est ainsi parfois présentée comme synonyme de l'idée selon laquelle «les sexes sont séparés». Il conviendrait au contraire de signaler que ça ne l'est pas : les escargots terrestres sont hermaphrodites, dans certaines espèces de poissons, le sexe des individus change au cours de la vie, en fonction de l'âge ou de diverses conditions écologiques, etc. Pour aller plus loin dans la déconstruction de l'idée que les mécanismes biologiques de la sexuation sont universels, qui encourage indument la projection sur l'être humain de tout comportement sexué animal, on pourra signaler comme cela est fait dans un manuel, que le système XX=femelle / XY = mâle n'est pas universel dans les espèces à reproduction sexuée, avec l'exemple des oiseaux chez qui c'est la femelle qui possède deux chromosomes sexuels différents, et celui des crocodiles du Nil chez qui il n'y a pas de chromosomes sexuels (le sexe étant dans cette espèce fonction de la température d'incubation).

6. Eviter les biais dans la présentation des différences biologiques liées au sexe

Gène activant le développement du sexe masculin vs rien du côté féminin

Le rôle clé du gène SRY pour le développement de l'appareil reproducteur masculin est parfois reformulé en termes de rôle primordial de ce gène (ou du chromosome Y) pour le développement de l'appareil reproducteur en général. Cette formulation induit l'idée que seul le développement de l'appareil reproducteur masculin nécessiterait l'activation de gènes, conformément à l'imagerie ancienne du développement «actif» du sexe masculin vs un développement «passif» voir «inachevé» du sexe féminin, «par défaut» de ce petit quelque-chose en plus. Il convient de présenter de manière symétrique la transformation des gonades indifférenciées chez l'embryon en testicules d'un côté, ovaires de l'autre, et de signaler que d'autres gènes que le gène SRY interviennent.

Groupe «Sexe et genre»

Présentation de la puberté et des caractères sexuels secondaires

La description des transformations morphologiques et physiologiques liées à la puberté et celle des caractères sexuels secondaires sont souvent inappropriées. On trouve ainsi parfois la mention de caractéristiques psychologiques ou comportementales parmi les caractères sexuels secondaires, ou celle de transformations psychologiques à la puberté sous l'effet des hormones sexuelles, suggérant l'idée non scientifiquement étayée que les hormones induiraient à la puberté une différenciation sexuelle cérébro-psycho-comportementale. On trouve également des présentations caricaturales voire fausses (ex : présence de pilosité chez les hommes vs absence chez les femmes, «affinement» supposé de la taille des filles à la puberté, «développement des muscles» seulement chez les garçons). Ces descriptions sont discriminatoires vis-à-vis des personnes non conformes à ces stéréotypes (ex : les garçons de certaines origines restent imberbes) et confortent la pression sociale à viriliser leur corps qui s'exerce sur les garçons (ex : prise de stéroïdes anabolisant, musculation) et à féminiser leur corps et éviter sa virilisation qui s'exerce sur les filles (ex : régime amincissant, épilation, évitement des sports développant « trop » la musculature). Il convient :

- d'être précis dans la description des modifications normalement associées à la puberté (signaler l'apparition des poils pubiens et axillaires chez les deux sexes, chez les filles le développement des seins, l'apparition des menstruations, et la facilitation de l'accumulation des graisses entre le haut des cuisses et les hanches, et chez les garçons le développement du pénis et des testicules, l'apparition de l'éjaculation, la facilitation du développement de la pilosité corporelle et faciale et celle du développement des muscles) ;
- de ne pas présenter les différences morphologiques autres que génitales de manière dichotomique. Signaler au contraire l'existence de similarités, d'une variabilité intra-sexe qui dépasse la différence moyenne entre les sexes, et de pratiques culturelles qui souvent accentuent les différences naturelles : si la voix des hommes est en moyenne plus grave que celle des femmes, la voix des filles devient elle aussi plus grave en grandissant, certaines femmes ont la voix plus grave que certains hommes, et la manière de placer sa voix est souvent culturellement genrée; si la pilosité faciale est en moyenne plus développée chez les hommes que chez les femmes, certains hommes (par exemple d'origine asiatique) n'ont pas de moustache visible, alors que nombre de femmes en ont en revanche (ce qui se sait peu, car elles se sentent en général obligées de la faire disparaître...); il est normal pour une femme d'avoir des poils visibles sur les jambes, et si la pression sociale est telle en France qu'une femme se sent généralement obligée de les épiler, ça n'est pas le cas dans d'autres pays ; la testostérone facilite le développement de la musculature par ses propriétés anabolisantes, mais ça n'empêche pas que certaines femmes soient plus musclées que certains hommes, et la différence moyenne de musculature observable est aussi due aux différences de pratiques (sport, richesse de l'alimentation en protéines) ; etc.

Groupe «Sexe et genre»

- Pour aller plus loin, on pourra souligner la dangerosité des stéroïdes anabolisants, saisir l'occasion d'un exercice sur la nutrition pour amener les élèves à prendre une distance critique vis-à-vis des régimes qu'ils peuvent trouver sur Internet, ou encore signaler que loin d'être étayée scientifiquement, l'idée (très répandue) selon laquelle, pour les femmes, avoir un rapport taille-hanches égal à 0,7 constitue un idéal «naturel», a été au contraire contredite⁴ ;
- de ne pas parler de transformations psychologiques associées à la puberté, logiquement hors programme puisque jusqu'à preuve du contraire les SVT n'ont rien à dire sur ce sujet, et de ne présenter en aucun cas des aspects psychocomportementaux comme faisant partie des caractères sexuels secondaires. Signaler au contraire qu'on n'a pas mis à ce jour en évidence chez l'être humain de facteur biologique lié au sexe ayant une influence avérée sur les caractéristiques psychologiques ou les tendances comportementales, et qu'on sait en revanche que les stéréotypes et normes socioculturelles favorisent chez les hommes le développement de caractéristiques jugées masculines et défavorisent celui de caractéristiques jugées féminines, et inversement chez les femmes. Pour aller plus loin, on pourra consacrer une ou deux pages à l'exposé de la variabilité des rôles sociaux de sexe et des normes de genre selon les cultures, les époques et les milieux sociaux, ce qui démontre sinon que ceux-ci ne doivent rien à la biologie, du moins qu'ils n'en découlent pas naturellement. On pourra également souligner que la mise en évidence par des études d'imagerie cérébrale de telle ou telle différence moyenne entre hommes et femmes ne permet à elle seule de tirer des conclusions ni en termes de conséquences fonctionnelles (par exemple, tout indique que la différence moyenne de volume du cerveau, avérée, n'a aucune conséquence sur les capacités cognitives), ni concernant l'origine de cette différence (non nécessairement biologique). Sur ce dernier point, un court développement pourra être fait sur la notion fondamentale de plasticité cérébrale. Lorsqu'en terminale S on aborde cette notion, on peut réciproquement saisir l'occasion de citer à titre d'exemple une expérience d'égalisation des performances par l'entraînement dans un échantillon de sujets masculins et féminin.

Présentation par sexe d'autres caractéristiques biologiques

Dans certains manuels figurent, sur des sujets pour lesquels cela n'est ni demandé, ni suggéré par le programme, une présentation par sexe qui relève d'une vision dichotomique non pertinente, méritant d'être nuancée et expliquée si les auteurs souhaitent la maintenir.

Ainsi, les dépenses énergétiques associées à l'effort n'ont pas à être quantifiées par sexe, a fortiori sans préciser qu'il s'agit de moyennes comme cela arrive malheureusement. Outre que donner un nombre précis de kJ nettement inférieur pour le sexe féminin est susceptible d'encourager la pratique néfaste répandue chez les filles et femmes consistant à calculer les calories qu'elles ingèrent pour ne pas grossir, cette présentation induit la vision erronée selon laquelle le sexe serait le principal facteur déterminant de la dépense énergétique.

4 : Voir <http://allodoxia.blog.lemonde.fr/2012/12/22/arret-sur-mirages/>.

Groupe «Sexe et genre»

Il conviendrait au contraire de mettre en avant les principaux facteurs déterminant la dépense énergétique, qui expliquent les différences moyennes entre les sexes observées dans certaines tranches d'âge, à savoir essentiellement : la différence moyenne de masse maigre, déterminant de la dépense énergétique au repos (liée au poids et dépendante de l'activité physique antérieure), la différence moyenne de dépenses liées à l'activité physique (qui dépend de l'intensité de l'activité physique exercée et à nouveau du poids), et les dépenses liées à la croissance qui disparaissent en moyenne plus tôt chez les filles. Ne pas oublier de mentionner que la grossesse et la lactation induisent des besoins énergétiques supplémentaires.

De même, lorsque sont décrites les caractéristiques physiques d'Homo sapiens, il est peu pertinent de donner une taille moyenne par sexe sans aucune contextualisation, comme s'il s'agissait d'une caractéristique fixe et naturelle de l'espèce, d'autant qu'une telle présentation conforte indirectement les discriminations liées au genre s'exerçant envers les hommes petits comme envers les femmes grandes. Il conviendrait de mentionner au contraire la grande variabilité de ces tailles moyennes selon les bassins de population considérés, dépendant à la fois de caractéristiques génétiques, de pratiques alimentaires et de conditions de santé, la grande variabilité intra-sexe qui fait qu'il existe un recouvrement notable des distributions des deux sexes y compris au sein d'un bassin de population donné, et le fait que cette différence est au moins en partie le résultat de diverses influences culturelles⁵.

7. Eviter les biais dans la présentation des questions de contraception, de fertilité et d'AMP

La contraception tend à être présentée comme étant une problématique féminine, et la pilule à être présentée comme la méthode contraceptive «normale» pour les filles. Cela renforce notamment la pression sociale exercée sur les femmes pour l'utilisation de cette technique plutôt que le stérilet par exemple, dont l'efficacité est moindre en théorie, mais bien supérieure en pratique à celle des contraceptifs oraux, et qui n'a pas les mêmes inconvénients et risques pour la santé. L'existence des contre-indications non absolues mais néanmoins réelles que sont le tabagisme et l'âge supérieur à 35 ans n'est pas (assez ou pas du tout) soulignée. Il convient de mentionner au moins les deux autres principales méthodes de contraception (préservatif et stérilet), de souligner que la contraception concerne tout autant les hommes (peut-être faut-il rappeler qu'en l'état du droit français, un homme peut se voir contraint d'assumer la paternité d'un enfant même non désiré, y compris s'il n'était même pas informé de sa naissance), de mentionner les contre-indications de la pilule, et de souligner le fait que le stérilet est en pratique plus fiable que la pilule et n'est pas réservé aux femmes ayant déjà des enfants (contrairement à une croyance répandue). Pour aller plus loin, on pourra consacrer une page à la mise en contexte socio-historique du développement des méthodes de régulation des naissances.

Dans la présentation des différences entre hommes et femmes dans la physiologie de la reproduction, on souligne souvent l'opposition entre ménopause et production de spermatozoïdes jusqu' «à la fin de la vie». Ce n'est pas faux, mais l'occasion pourrait être saisie de lutter contre le stéréotype selon lequel l'«horloge biologique» ne tourne que pour les femmes, en mentionnant le fait que la quantité et la qualité des spermatozoïdes diminue régulièrement à partir de 30 ans environ chez les hommes.

5 : Voir Priscille Touraille, *Hommes grands, femmes petites : une évolution coûteuse*, 2008, Ed. MSH

Groupe «Sexe et genre»

Par ailleurs, l'infertilité est généralement présentée comme étant un problème de couple, et l'insémination artificielle comme répondant à un problème médical. Une telle présentation renforce la norme sexiste selon laquelle le désir d'enfant d'une femme n'est légitime que si elle est en couple, limite par définition le champ d'application de l'AMP à l'infertilité des couples hétérosexuels, et accrédite indument la fiction, sous-tendant cette limitation, selon laquelle l'AMP ne serait proposée qu'en cas de problème médical alors qu'elle l'est dans nombre de cas sans qu'un problème n'ait pu être identifié, ou simplement à des personnes devenues hypofertiles avec l'âge. De même, la FIV est parfois décrite comme technique permettant de féconder l'ovocyte d'une femme avec les spermatozoïdes «du conjoint», ou avec ceux d'un donneur si et seulement si le conjoint est défaillant, ce qui est sexiste non seulement au sens de la remarque précédente, mais également dans la mesure où cela exclut par définition l'application de cette technique au cas où la donneuse d'ovocyte n'est pas la mère, en particulier lorsqu'il s'agit de pallier une infertilité féminine. Il convient au contraire de bien différencier :

- la description factuelle des techniques d'AMP, qui relève des SVT et dans laquelle les références au «couple» ou au «conjoint» n'ont aucune raison de figurer,
- le cadre légal français actuel de mise en œuvre de ces techniques, qui n'en relève pas.

Si ce cadre est évoqué, il convient de le contextualiser dans la mesure où le programme de 1^{ère} demande de discuter le cadre éthique de l'AMP et exige que les élèves soient capables d'en discuter les limites en s'appuyant sur la législation et l'éthique (et non qu'ils connaissent la législation française en vigueur censée être seule respectueuse de cette dernière). On pourra ainsi signaler l'existence d'un processus de révision périodique des lois dites de bioéthiques et les débats qui l'entourent, et mentionner le caractère récent de la restriction en droit français de l'application des techniques d'AMP aux couples hétérosexuels (1994), ainsi que son caractère variable selon les pays : en Europe par exemple, si la Suisse, l'Italie et l'Allemagne ont pour l'instant choisi comme la France de restreindre aux couples hétérosexuels l'accès à l'AMP, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, le Royaume-Uni et les Pays-Bas ont au contraire légiféré en autorisant explicitement l'accès à l'IAD et la FIV par les femmes seules ou en couple homosexuel. Pour aller plus loin dans le questionnement des normes de genre, on pourra suggérer de réfléchir à certaines limites actuelles du droit français au regard de leurs conséquences spécifiques sur les femmes. Exemples : l'interdiction de la GPA empêche de remédier aux infertilités féminines qui ne touchent que la gestation alors qu'il n'y a pas de limitation équivalente pour les hommes ; l'anonymat et la gratuité des dons d'ovocyte imposés en France provoque une pénurie d'ovocytes conduisant nombre de femmes à se rendre à l'étranger, empêchant celles qui n'en ont pas les moyens d'accéder à cette possibilité ; l'accès à AMP est de fait impossible quand on est une femme de plus de 42 ans alors qu'il n'existe aucune limite d'âge pour les hommes.

Par ailleurs, la présentation des risques médicaux associés à la PMA est généralement biaisée de telle sorte que la réflexion sur les limites de la PMA suggérée par le programme ne porte que sur les bases «éthiques» d'une limitation du droit des femmes, et d'elles seules, à disposer de leur corps pour tenter de procréer. Certains manuels soulignent les risques pour l'enfant liés à une grossesse tardive, définie comme intervenant après les 40 ans d'une femme, or il s'agit d'une limite arbitraire. Il convient de mentionner également les risques pour l'enfant liés à la paternité tardive (augmentation des mutations de novo) et à l'ICSI (augmentation des anomalies chromosomiques, des malformations...)°.

6 : Voir par exemple <http://www.nature.com/news/fathers-bequeath-more-mutations-as-they-age-1.11247> et <http://www.larecherche.fr/actualite/sante/clarisse-baumann-risques-icsi-evalues-01-07-2007-86027>

Groupe «Sexe et genre»

Il convient enfin d'être très vigilant dans le choix des ressources suggérées aux élèves dans le cadre de la suggestion au programme de réflexion sur les limites, notamment éthiques, de la PMA. Il est en particulier très problématique de citer le site www.genethique.org comme s'il s'agissait d'un site de référence alors que la Fondation Jérôme Lejeune qui le gère, très impliquée dans la défense (abondamment documentée sur ce site) de positions catholiques intégristes sur les questions de bioéthique, a publié plusieurs diatribes contre la «théorie du genre», qui remettent en cause la pertinence de la distinction entre sexe biologique, identité de genre et orientation sexuelle, qui figure pourtant au programme.

8. Être précis et rester dans le registre des faits établis concernant les facteurs biologiques de la sexualité

Hormones sexuelles et comportement sexuel des mammifères

Il est inapproprié de véhiculer, comme le font la plupart des manuels de 1^{ère} L et ES (NB : ce thème n'est pas au programme de 1^{ère} S, ni de terminale S), une image faussement univoque et dichotomique de l'influence des hormones sur le comportement sexuel des mammifères, avec en gros d'un côté des mâles actifs qui montent (des femelles), ce comportement étant «contrôlé» par la testostérone, de l'autre des femelles qui se montrent réceptives (aux mâles), ce comportement étant «contrôlé» par les hormones ovariennes. Certains manuels laissent croire que les mécanismes hormonaux de modulation des comportements sexuels «féminins» et «masculins» sont identiques dans toutes les espèces, et se sont seulement affaiblis chez les primates et dans l'espèce humaine. Une telle vision, sexiste et discriminatoire, puisqu'elle suggère que certains comportements sexuels sont plus «naturels» pour un sexe que pour l'autre, est erronée. En effet, l'influence des hormones sexuelles et les mécanismes biologiques de leur action sont complexes et variables selon les espèces de mammifères. Par exemple⁷, chez certains rongeurs, tant les œstrogènes que les androgènes (via leurs récepteurs respectifs dans le cerveau) jouent un rôle dans la production du comportement copulatoire des mâles, alors que chez d'autres la stimulation des récepteurs des androgènes suffit ; chez les autres mammifères c'est encore plus variable, avec par exemple les mâles lapins et macaques rhesus chez qui l'administration d'œstrogènes est sans effet et celle d'androgènes suffit, alors que les porcs et les béliers semblent avoir besoin de la stimulation simultanée de ces deux types de récepteurs ; concernant les femelles, la progestérone joue un rôle facilitateur pour la production des comportements de reproduction mais pas dans toutes les espèces, et pour cela, elle doit être administrée soit après, soit avant les œstrogènes selon l'espèce considérée ; chez les femelles primates, les effets du cycle menstruel ne sont pas nets, ni ceux de l'ovariectomie qui, lorsqu'ils sont observés, pourraient être attribuables aux modifications du comportement des mâles (car les femelles deviennent peu attirantes) ; chez le macaque ours, le comportement sexuel des femelles semble entièrement indépendant des œstrogènes, de la progestérone et des androgènes.

7 : Anders Agmo, *Functional and Dysfunctional Sexual Behavior*, Elsevier, 2007, p. 207-211.

Groupe «Sexe et genre»

Par ailleurs, y compris chez les non-primates, les comportements sexuels ne sont pas aussi stéréotypés que le laissent croire les manuels : la lordose existe aussi chez le rat mâle normal, comme d'ailleurs la monte chez le rat femelle normal⁸, et peut aussi s'«apprendre»⁹; il est habituel chez les béliers dominants de monter d'autres mâles, et chez les subordonnés de se laisser monter¹⁰; chez les souris au contraire, si l'attirance vers les congénères d'un sexe ou de l'autre est sexuellement dimorphique, le comportement de monte ne l'est pas¹¹, etc.

L'esprit du programme de SVT de 1^{ères} L et ES n'est certainement pas d'entrer dans ces détails, mais les manuels ne doivent pas pour autant véhiculer des idées fausses par leur caractère simpliste. Il convient de signaler au moins brièvement cette complexité et cette diversité, et de ne pas aborder les mécanismes neurobiologiques du contrôle hormonal du comportement sexuel chez les mammifères, qui ne sont pas au programme et ne peuvent être abordés à ce niveau d'études et dans le temps/espace imparti sans tomber dans la caricature, voire la désinformation.

Diminution de l'influence hormonale au profit du système de récompense

Lorsque, conformément au programme de 1^{ères} L et ES, est décrite la diminution au cours de l'évolution de l'influence hormonale au profit du système de récompense, il convient de ne pas laisser croire qu'ils s'agit de deux «facteurs biologiques» de même nature, qui tous deux «contrôlent» le comportement sexuel chez tous les mammifères : l'un prédominerait chez les «inférieurs», l'autre chez les plus «évolués» que sont les primates et l'être humain. Cette description à nouveau simpliste donne une vision mécaniste de la sexualité, et facilite la projection induite sur l'humain de certains comportements animaux qui ont fréquemment des connotations sexistes. Entre autres problèmes, une telle présentation ne met pas en évidence la différence entre, d'un côté, des comportements sexuels subissant une forte influence des hormones et réduits pour l'essentiel à un comportement de reproduction, et de l'autre des comportements sexuels peu ou pas sous l'influence des hormones (bien que la physiologie de reproduction le soit toujours), qui correspondent à des comportements sociaux et de recherche de plaisir mobilisant le système de récompense entre autres, et ce seulement en tant que substrat cérébral de processus correspondants. Une description plus proche de cette réalité restant dans l'esprit du programme pourrait s'inspirer du texte suivant :

Chez les mammifères, l'influence des hormones sexuelles sur le comportement sexuel varie selon les espèces. Chez les non-primates, sous l'influence des hormones, l'activité sexuelle a le plus souvent lieu uniquement dans les périodes durant lesquelles les femelles sont fertiles. Chez les primates hominoïdes en revanche, elle a lieu tout au long du cycle hormonal des femelles et est fréquemment non reproductive.

Lors d'une activité agréable comme le sont en principe certaines stimulations liées à l'activité sexuelle, un système cérébral appelé «système de récompense» est activé, ce qui produit une sensation de plaisir et motive le renouvellement de cette activité.

8 : Schaeffer et al, 1990, Lordosis behavior in intact male rats: effects of hormonal treatment and/or manipulation of the olfactory system, *Hormones and Behavior*, vol.24(1), p.50-61 ; Roger Gorski, Sexual Differentiation of the Nervous System, in *Principles of Neural Science*, Eric Kandel, James Schwartz, Thomas Jessell (dir.), 2000, pp.1131-1149.

9 : Hendricks et al, 1982, Responses to copulatory stimulation in neonatally androgenized female rats, *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, vol.96(5), p. 834-845.

10 : Resko et al, 1996, Endocrine correlates of partner preference behavior in rams, *Biology of Reproduction*, vol.55, p.120-126.

11 : Bodo C., Rissman E.F., 2007, Androgen receptor is essential for sexual differentiation of responses to olfactory cues in mice, *European Journal of Neuroscience*, vol.25(7), p.2182-2190

Groupe «Sexe et genre»

L'importance de ce système dans la modulation des comportements sexuels varie également selon les espèces. Chez les primates, tout indique que parmi les facteurs qui motivent l'activité sexuelle, la recherche du plaisir, via le système de récompense, prime sur les hormones.

Comme le reste du cerveau, le système de récompense est façonné par l'expérience vécue. Par ailleurs, si le comportement sexuel humain est motivé en partie par le désir de retrouver des sensations agréables, il l'est aussi par des facteurs affectifs tels que le désir d'être en relation intime avec un partenaire. Enfin, dans la détermination des comportements humains, le cortex prédomine sur le reste du cerveau, et les activités sexuelles humaines sont très encadrées par des normes sociales (représentations, interdits...). Par conséquent, la sexualité d'une personne tant au niveau de ses préférences que de ses pratiques n'est pas dictée par la biologie : elle dépend de facteurs sensoriels, affectifs et cognitifs qui sont sous l'influence majeure de son histoire individuelle et du contexte socioculturel.

Hormones sexuelles et comportements sexuels féminin et masculin

Le programme de SVT de 1^{ères} L et ES invite à présenter la diminution de l'influence des hormones sur les comportements sexuels au cours de l'évolution dans la lignée menant à l'Homme, sans préciser s'il convient de traiter la question de cette éventuelle influence chez l'Homme. Si le parti a parfois été pris d'éviter presque complètement cette question et de ne pas suggérer que des mécanismes semblables à ceux observés chez les mammifères non primates existent chez l'être humain, dans d'autres manuels, de telles suggestions sont faites (ex : les variations hormonales au cours du cycle menstruel feraient varier la libido féminine, le niveau de testostérone déterminerait celui de la libido, les œstrogènes auraient chez l'être humain une «influence» sur le cortex...). Ces discours, lourds de conséquences en termes de sexisme, ne sont pas du tout étayés par des données scientifiques solides¹². Il est d'ailleurs significatif qu'on trouve sur ce sujet des affirmations contradictoires entre manuels, et parfois même, à l'intérieur d'un même manuel.

12 : Voir par exemple dans l'introduction de Schmidt et al, 2009, Pharmacologically induced hypogonadism and sexual function in healthy young women and men, *Neuropsychopharmacology*, vol.34, p.565-576 : «A role for sex steroids in the regulation of sexual function in men and women has been inferred from several observations. [...] Despite these findings, the role of gonadal steroids in the regulation of sexual function in humans remains controversial for several reasons. First, the results of therapeutic trials are difficult to interpret since hormone therapy may have effects independent of those on sexual function. For example, mood, energy, muscle mass, and strength improve with androgen therapy and might, therefore, contribute indirectly to the observed beneficial effects of androgens on sexual functioning (Grinspoon et al, 2000). Second, the results of basal hormone studies are inconsistent, since men and women with low sex hormone levels do not uniformly report low levels of sexual function (Travison et al, 2006; Santoro et al, 1996; Burger et al, 1995, 1999, 2000; Leiblum et al, 2006 ; Sternbach, 1998 ; Bachmann et al, 1985; Greendale et al, 1996; Davidson et al, 1983 ; Vermeulen, 2001). Finally, a substantial proportion of both men and women (30–50%) report no change in libido after medical or surgical castration despite obvious losses of reproductive endocrine function (Bagatell et al, 1994 ; Bremer, 1959; Dennerstein et al, 1977, 2002; Chakravarti et al, 1977; Tauber, 1940; Elit et al, 2001; Madalinska et al, 2005; Zussman et al, 1981).». Voir aussi Anders Agmo, *Functional and Dysfunctional Sexual Behavior*, Elsevier, 2007, p. 216- 221. Sur les variations de l'intensité du comportement sexuel au cours du cycle menstruel en particulier, Agmo cite des études ayant rapporté un pic des rapports sexuels dans la phase folliculaire juste après les règles, d'autres dans la phase péri-ovulatoire, et une autre dans la phase lutéale juste avant les règles. Il mentionne également l'existence d'études ayant évalué d'autres aspects du comportement sexuel (fantasmes ou rêves sexuels, masturbation, désir sexuel) en indiquant que leurs résultats sont difficiles à interpréter, une intensification étant rapportée tantôt dans une phase du cycle, tantôt dans une autre phase, tantôt à aucun moment particulier du cycle. Sa conclusion est qu'«il n'est pas possible de conclure quant à un effet du cycle menstruel sur les comportements sexuels». Il cite également trois études ayant rapporté une absence d'effet de la phase du cycle sur la réaction vaginale (afflux sanguin) au visionnage d'un film pornographique ou à l'écoute de récits à caractère sexuel, et une ayant rapporté que cette réaction était à son minimum en phase péri-ovulatoire. Il conclut que s'il existe une influence du cycle menstruel sur les comportements sexuels (en dehors de la baisse pendant les règles «pouvant être expliquée par des conventions sociales»), «elle est si ténue qu'elle ne peut avoir le moindre intérêt scientifique ni pratique».

Groupe «Sexe et genre»

S'il est jugé pertinent de traiter la question de l'influence des hormones sexuelles sur les comportements sexuels (ne serait-ce que pour contrer certaines affirmations fantaisistes diffusées via la vulgarisation), il peut être indiqué en synthèse, conformément à l'état des connaissances :

Si certains effets physiologiques des hormones gonadiques peuvent avoir une influence sur l'activité sexuelle (ex : effets de la testostérone sur la qualité de l'érection, des œstrogènes sur celle de la lubrification vaginale), on n'a pas pu à ce jour mettre en évidence dans le cerveau humain de mécanisme de modulation directe du désir sexuel par ces hormones.

Les données disponibles permettent d'affirmer que l'influence éventuelle des variations hormonales physiologiques (ex : cycle menstruel chez les femmes, variation du niveau de testostérone en cours de journée chez les hommes) sur le désir sexuel est soit inexistante, soit négligeable au regard des autres facteurs (sentiments, humeur, normes sociales, douleur, etc).

Chez les femmes comme chez les hommes, la castration et la chute pathologique des niveaux d'hormones gonadiques peuvent provoquer une diminution, voire une perte du désir et de l'activité sexuels, mais ça n'est pas du tout systématique. Chez les hommes en particulier, la castration entraîne la perte immédiate de l'éjaculation et atteint progressivement l'érection et la possibilité d'intromission, mais n'entraîne pas nécessairement la perte du désir sexuel ni la disparition de toute activité sexuelle.

Il convient le cas échéant d'être très rigoureux afin de ne pas suggérer de confusion entre désir sexuel et activité sexuelle (la fréquence de l'activité sexuelle n'est pas un indicateur fiable du niveau de désir sexuel), ou entre les déterminants du désir sexuel et ceux du bon fonctionnement des organes sexuels. Il convient de même d'éviter absolument, comme il arrive malheureusement que cela soit fait, d'inviter les élèves à mettre en relation une courbe de variation hormonale avec une courbe de variation dans un indicateur d'activité sexuelle : il est totalement inapproprié de suggérer que la mise en relation des deux courbes permet de dire quoi que soit concernant l'action des hormones, alors qu'il conviendrait au contraire d'alerter les élèves sur le fait que les conclusions hâtives tirées de ce type de corrélation sont nulles et non avenues, une corrélation ne permettant pas de conclure à l'existence d'un lien de causalité, et en encore moins d'en déterminer le sens.

Descriptions de l'hypothalamus et du système de récompense

Dans la description du système de récompense, «avoir un comportement maternel» (et non «parental» ni «paternel») est parfois décrit parmi les fonctions vitales pour la survie de l'espèce dont des régions cérébrales dédiées seraient chargées de récompenser l'exécution. Outre qu'elle est hors-sujet et hors-programme, cette mention sexiste (pourquoi parler seulement des comportements «maternels» ?) est fantaisiste : les données scientifiques existantes ne permettent absolument pas d'affirmer que le «comportement maternel» des femmes relève d'un programme ou d'un contrôle biologique, et aucune continuité n'a pu être mise en évidence entre des mécanismes modulant les comportements maternels chez certains mammifères (très variables selon les espèces) et le comportement des mères humaines. Une telle mention, qui figure malheureusement dans un célèbre site de vulgarisation dont certains auteurs de manuels se sont manifestement directement inspirés, ne devrait en aucun cas apparaître dans un manuel de SVT.

Groupe «Sexe et genre»

Par ailleurs, on trouve parfois un dessin de cerveau dans lequel la présence de récepteurs aux œstrogènes dans le système de récompense est mise en évidence, soulignée de manière suggestive voire appuyée par l'affirmation selon laquelle, chez l'être humain, les hormones sexuelles exercent une action sur «différentes aires du système de récompense». Ce type d'illustration et de mentions n'ont pas leur place dans un manuel de SVT. Les mécanismes d'action des hormones dans le cerveau ne sont pas au programme et sont bien trop complexes et variés pour être abordés correctement à ce niveau d'études et dans l'espace / temps imparti.

Enfin, plusieurs manuels désignent l'hypothalamus comme étant la zone de la «genèse des comportements» chez l'être humain, voire de la genèse de nos «comportements instinctifs» tels que «la reproduction». Cette formulation n'a aucun fondement scientifique, voire aucun sens. Compte tenu des différences entre hommes et femmes dans l'hypothalamus liées aux différences dans la physiologie de la reproduction (effets divers des différentes hormones gonadiques sur celui-ci, activité cyclique d'une petite zone uniquement chez les femmes), elle accredit l'idée reçue selon laquelle la «genèse» des comportements dépend du sexe et/ou est sous l'influence du cycle hormonal chez les femmes. Il convient de remplacer ce type de description de l'hypothalamus par une donnée factuelle telle que «Régulation des fonctions de survie (appétit, thermorégulation,...) et de la physiologie de la reproduction».

Notion de comportements sexuels humains «précablés», «réflexes» ou «innés»

L'idée que des comportements sexuels «précablés» ou «innés» perdureraient chez l'humain est introduite dans certains manuels, alors qu'en l'état des connaissances scientifiques rien n'indique que cette notion soit le moins du monde pertinente dans notre espèce, ce qu'il serait au contraire utile de préciser. C'est d'autant plus problématique lorsque cette notion est amenée dans le cadre de la description de la lordose chez les femelles et/ou la monte chez les mâles, chez le rat par exemple : compte tenu de ce qui est expliqué de ces comportements, cela suggère qu'être mise en contact physique avec un homme pourrait dans une certaine mesure activer automatiquement une forme de réceptivité sexuelle chez une femme, et que la vision d'une femme a priori réceptive par un homme pourrait dans une certaine mesure déclencher automatiquement chez lui une pulsion sexuelle. Il convient au contraire de lutter vigoureusement contre de telles idées reçues, répandues dans les médias, qui ne peuvent que favoriser les violences sexuelles. Il convient de ne pas confondre la notion de comportements réflexes qui peut dans une certaine mesure être utilisée pour décrire la lordose ou la monte chez certains mammifères (et encore, les mécanismes sous-jacents à ces comportements ne sont pas aussi simples que ne laisse entendre cette terminologie) avec les mécanismes physiologiques réflexes activés par l'excitation sexuelle (ex : afflux de sang dans les corps caverneux du pénis et du clitoris, lubrification vaginale) qui ne sont pas des «comportements».

Existence de phéromones humaines et autres spéculations

Certains manuels de 1^{ère} L/ES parlent des phéromones – qui ne sont pas au programme – en laissant entendre qu'elles existent aussi dans l'espèce humaine et ont une influence sur les comportements sexuels humains. Cette hypothèse n'est nullement étayée, or elle a des implications sexistes : par exemple, selon un mythe savant assez répandu, il aurait été démontré que les préférences sexuelles et amoureuses des femmes sont modulées par les soi-disant phéromones émises par leurs partenaires potentiels ; selon un autre, tout aussi répandu, il aurait été montré que le seul fait de respirer une soi-disant phéromone émise par les femmes au moment de l'ovulation provoquerait automatiquement le désir sexuel chez les hommes.

Groupe «Sexe et genre»

Si les phéromones sont mentionnées, il convient de préciser au contraire que leur existence n'a pu être mise en évidence ni dans l'espèce humaine, ni chez nombre de primates, et que tout indique que le système dédié à la détection et au traitement des informations véhiculées par les phéromones dans certaines espèces animales (l'organe voméronasal et ses voies nerveuses) n'est plus fonctionnel dans notre espèce.

De manière plus générale, des phénomènes ou mécanismes biologiques hypothétiques, suggérés seulement par certaines études, mais loin de faire l'objet d'un consensus ou d'être clairement établis, sont décrits dans certains manuels. Le choix de présenter des informations incertaines doit s'accompagner le cas échéant d'une précision et d'une prudence particulières lorsqu'elles ont des implications en termes de rôles de sexe/genre. Par exemple, la présentation trouvée dans un manuel de l'augmentation du risque de développement d'un diabète de type 1 chez les enfants qui ne sont pas allaités ou le sont insuffisamment longtemps est problématique.

Groupe «Sexe et genre»

Sciences Économiques et Sociales

I. Les programmes

Classe de 2nde

1. Ménages et consommation

- Comment les revenus et les prix influencent-ils les choix des consommateurs ?
- La consommation : un marqueur social ?

2. Entreprises et production

- Qui produit des richesses ?
- Comment produire et combien produire ?

3. Marchés et prix

- Comment se forment les prix sur un marché ?
- La pollution : comment remédier aux limites du marché ?

4. Formation et emploi

- Le diplôme : un passeport pour l'emploi ?
- Le chômage : des coûts salariaux trop élevés ou une insuffisance de la demande ?

5. Individus et cultures

- Comment devenons-nous des acteurs sociaux ?
- Comment expliquer les différences de pratiques culturelles ?

Classe de 1^{ère} ES

Sciences économiques

1. Les grandes questions que se posent les économistes

- Dans un monde aux ressources limitées, comment faire des choix ?
- Pourquoi acheter à d'autres ce que l'on pourrait faire soi-même ?
- Que produit-on et comment le mesure-t-on ?
- Comment répartir les revenus et la richesse ?
- Quels sont les grands déséquilibres macroéconomiques ?

2. La production dans l'entreprise

- Comment l'entreprise produit-elle ?
- Comment évaluer la performance de l'entreprise ?

3. La coordination par le marché

- Qu'est-ce qu'un marché ?
- Comment un marché concurrentiel fonctionne-t-il ?
- Comment les marchés imparfaitement concurrentiels fonctionnent-ils ?
- Quelles sont les principales défaillances du marché ?

Groupe «Sexe et genre»

4. La monnaie et le financement

- À quoi sert la monnaie ?
- Comment l'activité économique est-elle financée ?
- Qui crée la monnaie ?

5. Régulations et déséquilibres macroéconomiques

- Pourquoi la puissance publique intervient-elle dans la régulation des économies contemporaines ?
- Comment le budget de l'État permet-il d'agir sur l'économie ?
- Quels sont les grands déséquilibres macroéconomiques ?
- Quelles politiques conjoncturelles ?

Sociologie générale et sociologie politique

1. Les processus de socialisation et la construction des identités sociales

- Comment la socialisation de l'enfant s'effectue-t-elle ?
- De la socialisation de l'enfant à la socialisation de l'adulte : continuité ou ruptures ?

2. Groupes et réseaux sociaux

- Comment les individus s'associent-ils pour constituer des groupes sociaux ?
- Comment la taille des groupes influe-t-elle sur leur mode de fonctionnement et leur capacité d'action ?
- Comment les réseaux sociaux fonctionnent-ils ?

3. Contrôle social et déviance

- Comment le contrôle social s'exerce-t-il aujourd'hui ?
- Quels sont les processus qui conduisent à la déviance ?
- Comment mesurer le niveau de la délinquance ?

4. Ordre politique et légitimation

- Pourquoi un ordre politique ?
- Quelles sont les formes institutionnelles de l'ordre politique ?
- Comment analyser la diversité des cultures politiques et des formes de citoyenneté ?

Regards croisés

1. Entreprise, institution, organisation

- Comment les rapports sociaux s'organisent-ils au sein de l'entreprise ?
- Quels modes d'organisation pour l'entreprise ?

2. Action publique et régulation

- Comment l'État-providence contribue-t-il à la cohésion sociale ?
- Comment un phénomène social devient-il un problème public ?

Groupe «Sexe et genre»

Classe de Terminale ES

Enseignement spécifique

Sciences économiques

1. Croissance, fluctuations et crises

- Quelles sont les sources de la croissance économique ?
- Comment expliquer l'instabilité de la croissance ?

2. Mondialisation, finance internationale et intégration européenne

- Quels sont les fondements du commerce international et de l'internationalisation de la production ?
- Comment s'opère le financement de l'économie mondiale ?
- Quelle est la place de l'Union européenne dans l'économie globale ?

3. Économie du développement durable

- La croissance économique est-elle compatible avec la préservation de l'environnement ?
- Quels instruments économiques pour la politique climatique ?

Sociologie

1. Classes, stratification et mobilité sociales

- Comment analyser la structure sociale ?
- Comment rendre compte de la mobilité sociale ?

2. Intégration, conflit, changement social

- Quels liens sociaux dans des sociétés où s'affirme le primat de l'individu ?
- La conflictualité sociale : pathologie, facteur de cohésion ou moteur du changement social ?

Regards croisés

1. Justice sociale et inégalités

- Comment analyser et expliquer les inégalités ?
- Comment les pouvoirs publics peuvent-ils contribuer à la justice sociale ?

2. Travail, emploi, chômage

- Comment s'articulent marché du travail et organisation dans la gestion de l'emploi ?
- Quelles politiques pour l'emploi ?

Groupe «Sexe et genre»

Enseignement de spécialité

Sciences sociales et politiques

1. Le système politique démocratique

- Quelles sont les composantes institutionnelles des régimes politiques démocratiques ?
- Comment s'organise la compétition politique en démocratie ?
- Quelle est la contribution des organisations politiques au fonctionnement de la démocratie ?

2. La participation politique

- Quelle est l'influence de la culture politique sur les attitudes politiques ?
- Quels sont les répertoires de l'action politique aujourd'hui ?
- Comment expliquer le comportement électoral ?

3. L'ordre politique européen

- Quel est l'impact de la construction européenne sur l'action publique ?
- Vers un ordre politique supranational ?

Économie approfondie

1. Économie et démographie

- Comment la dynamique démographique influe-t-elle sur la croissance économique ?
- Quel est l'impact des variables économiques et démographiques sur le financement de la protection sociale ?

2. Stratégies d'entreprises et politique de concurrence dans une économie globalisée

- Dans quelles circonstances les entreprises peuvent-elles exercer un pouvoir de marché ?
- Quel est le rôle de la politique de la concurrence ?

3. Instabilité financière et régulation

- Qu'est-ce que la globalisation financière ?
- Comment expliquer les crises financières et réguler le système financier ?

Groupe «Sexe et genre»

II. Nos propositions

C'est dans les manuels de Sciences économiques et sociales qu'on attendrait peut-être la plus grande conscience des enjeux, sociaux et politiques, qui touchent à la place des femmes ainsi qu'au genre qui organise la définition des rôles sexués dans nos sociétés : d'une part en effet, ces logiques de classification et de hiérarchisation sont structurantes ; d'autre part, elles sont aujourd'hui constituées, dans l'espace public, en enjeux politiques. Autrement dit, il est plus difficile encore, lorsqu'on parle de société (plutôt que de littérature, de langues vivantes ou de physique et chimie), d'oublier le genre – l'actualité vient nous le rappeler avec insistance. Or les auteurs ou éditeurs de manuels ne semblent pas davantage en SES qu'en d'autres disciplines sensibles à cette évidence, ni à l'importance et à l'urgence de fournir aux élèves des outils, des informations et des éléments de réflexion sur ces sujets. En même temps, il n'est pas exclu qu'ils (et elles) en aient conscience, puisque l'iconographie des manuels se montre bien davantage ouverte à l'égalité des sexes que les textes, comme pour en corriger l'effet. Mais n'est-ce pas suggérer en même temps que l'égalité des sexes relèverait surtout de l'affichage ?

De quoi s'agit-il ? D'abord, bien sûr, des femmes, qui restent largement invisibles, en dépit de plusieurs décennies de travaux dans ces domaines ; ensuite, des hommes, omniprésents, mais rarement pensés en tant que tels (sans oublier les personnes qui entrent mal dans ces catégories) ; enfin, de leurs rapports, ou plutôt des rapports sociaux en général, qui passent entre autres par la sexualité (sans pour autant que celle-ci se réduise à la norme hétérosexuelle). Au-delà, il s'agit du genre, c'est-à-dire de la construction sociale des rôles réputés masculins ou féminins, qui assigne bien sûr des places aux femmes et aux hommes en définissant la manière dont les unes et les autres doivent les occuper, mais qui organise aussi la société dans son ensemble.

Selon la double définition de l'historienne Joan W. Scott, d'une part, «le genre est un élément constitutif des rapports sociaux fondé sur des différences perçues entre les sexes», et d'autre part, «le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir». Ce point est important : il permet de comprendre que le genre ne parle pas seulement d'objets manifestement sexués (les hommes, les femmes), ni uniquement de sujets évidemment sexuels (à commencer par la sexualité, avec tout ce qui touche à ce qui est appréhendé comme «vie privée», en particulier la famille) ; il parle de tout – l'économie, la politique, la société dans son ensemble. Il ne s'agit donc pas seulement d'ajouter, aux côtés d'autres thèmes ou objets, le genre ; ni uniquement de rappeler le genre, à côté de la classe en particulier. En fait, l'idée n'est pas seulement qu'avec le genre on voit d'autres choses, mais aussi qu'on voit autrement les mêmes choses.

Les débats autour de la parité fournissent une clé pour aborder ces questions, dès lors qu'ils ont permis de poser explicitement la question du sexe et celle du genre dans l'espace public, donnant ainsi l'occasion d'une sorte de pédagogie nationale qui pourrait servir de modèle sur d'autres objets. Depuis la fin des années 1990, en France en effet, nous avons appris à remarquer d'abord la sous-représentation des femmes, puis à nous interroger sur les normes de genre qui la perpétuent, et qui concernent les femmes autant que les hommes ; enfin, nous avons été amenés à réfléchir sur ce que cette inégalité, qui se révèle une discrimination, fait à la représentation en politique, et en retour, fait à la hiérarchie des sexes, au-delà du champ politique, dans la société tout entière.

Groupe «Sexe et genre»

La question posée par la parité est en effet : la représentation de la nation a-t-elle un sexe ? Une autre en découle aussitôt : la nation a-t-elle un sexe ?

Prenons brièvement deux exemples : l'école et l'immigration. Pour parler d'éducation, il est nécessaire d'envisager, pas seulement des élèves indifférenciés, mais en particulier des garçons et des filles (la meilleure réussite scolaire de celles-ci s'avère d'autant plus intéressante qu'elle est ensuite inversée dans la réussite sociale de ceux-là), mais aussi à des professeuses au moins autant qu'à des professeurs : la féminisation du corps enseignant, on le sait, est un enjeu bien actuel. N'oublions pas non plus que les parents ont un sexe, mais aussi un genre : très souvent, et pas seulement autour de l'école dite «maternelle», les mères sont présentes plus que les pères, et dans des rôles différents. Mais il y a plus : l'histoire de l'éducation nous montre le passage de la non-mixité à la mixité, soit deux normes de genre contradictoire qui ont tour à tour défini toute la culture scolaire.

Quant à l'immigration, on sait qu'en Europe, elle a longtemps été pensée au masculin ; en revanche, elle se décline bien davantage aujourd'hui au féminin. Il est donc important de savoir si l'on parle d'immigrés ou d'immigrées. C'est d'autant plus vrai que le sexe joue un rôle décisif dans les politiques d'immigration, à travers les questions de regroupement familial et de mariages dits «mixtes», soit l'immigration familiale, qu'on distingue de l'immigration de travail. La première l'emporte désormais sur la seconde. Autant dire que le sexe a transformé, non seulement la composition de l'immigration, mais sa définition même. D'ailleurs, les normes de genre sont actuellement au cœur de la politisation des discours sur les immigrés (et leurs descendants), avec les controverses sur les différences culturelles supposées en matière de sexisme en fonction de l'origine (violences envers les femmes, mariages arrangés ou forcés, polygamie, voile, etc.).

Au-delà de ces deux exemples, la question des femmes et du genre ne concerne pas exclusivement les thèmes ; elle touche également les outils : il ne s'agit pas seulement de rappeler qu'à côté de la classe, il y a d'autres logiques qui différencient et hiérarchisent ; il faut aussi montrer comment la classe n'existe pas en dehors du sexe : par exemple, il faut s'interroger sur le sens de questions banales en sociologie telles que la profession du père. Et la mère ? En quoi la prendre en compte changerait-il l'analyse ? Mais il y a aussi, outre le sexe, le genre : en quoi être un homme diffère-t-il selon les classes ? L'enjeu est important si l'on songe à la virilité populaire, dans la classe ouvrière ou les banlieues, à la fois comme réalité sociologique et comme représentation politique.

Si les éléments qui précèdent concernent surtout la sociologie, il ne faudrait pas croire que l'économie ne soit pas concernée par les questions de sexe et de genre. Or, pour cette discipline, elles sont radicalement absentes des manuels consultés. Il serait pourtant aisé de leur faire une place : peut-on parler du chômage ou du temps partiel sans s'intéresser à la différence entre hommes et femmes ? Quant au salaire, où persiste l'inégalité entre les sexes à travail égal, n'est-il pas important d'y réfléchir ? La question ne se réduit pas aux différences ; en effet, la contribution quantitative des femmes au marché du travail est un enjeu majeur – songeons aux périodes de guerre, suivies d'un retour à la normale ; mais aussi, plus spécifiquement, au développement de l'économie du «care», les services à la personne, fortement féminisés, qui se développent avec entre autres le vieillissement de la population. Enfin, la définition même du travail gagne à poser la question du genre : qu'en est-il du travail domestique (sans parler du travail sexuel...) ? Même l'argent a un sexe : songeons au micro-crédit, pratique sociale genrée de l'économie.

Groupe «Sexe et genre»

Il serait donc facile d'introduire les femmes, le sexe et le genre, non pas comme un domaine particulier (un chapitre ou une section), mais de manière transversale. En économie, au moment de s'interroger sur «l'acteur rationnel», envisager le féminin («actrice») aiderait à réfléchir aux implicites de la rationalité pour expliciter les contextes des expériences sociales ; il en va de même du «consommateur», dès lors que les rôles sociaux donnent une place importante à la consommatrice, tandis qu'à l'évidence, les «ménages» n'ont rien d'unités abstraites asexuées. Penser les conséquences économiques, sur les individus, du mariage, des enfants, mais aussi du divorce, amènerait bien sûr à différencier en fonction du sexe leurs coûts et bénéfices.

Comment parler de l'espérance de vie sans introduire cette différence, et ses effets sur les individus, mais aussi sur l'organisation de la société ? Comment gommer les inégalités de santé fondées, non seulement sur la classe, mais aussi sur le sexe ? Comment évoquer la Chine sans parler démographie – avec la politique de l'enfant unique et le déséquilibre entre les sexes qui l'accompagne, dont il importe de penser les conséquences ? Les grandes questions économiques ne sont pas neutres – ainsi, «que produit-on et comment le mesure-t-on ?» Ou bien : «comment répartir les revenus et la richesse ?» Ou encore : «richesse et bien-être» : en Sciences économiques et sociales, peut-on parler du «bonheur» seulement en termes de moyennes, donc globalement, en effaçant toutes les différences, y compris de sexe ?

Qu'il s'agisse de revenus ou de dépenses, de richesse ou de protection sociale, sauf à s'aveugler sur la réalité, la science économique ne peut donc faire l'économie du sexe et du genre. On peut parier que ce serait une manière supplémentaire d'y intéresser les élèves : à rebours des critiques souvent formulées contre une discipline abstraite, ils prendraient conscience que l'économie est bien ancrée dans leur expérience sociale quotidienne. Il pourrait d'ailleurs être éclairant de s'interroger en classe – et donc dans les manuels : est-il des femmes parmi les «grands économistes» ? Sinon, pourquoi ? et surtout, cela change-t-il quelque chose à la manière dont on pense l'économie ? Il serait ainsi utile d'initier les élèves, non seulement aux grandes questions que se pose la science économique, mais aussi à celles qu'elle oublie de se poser.

Revenons maintenant à la sociologie : après la neutralisation du sexe en économie, on s'attendrait à son explicitation pour penser le social. Or il n'en est rien, ou presque : la question n'est posée qu'à la marge. Pourtant, l'évidence du sexe s'impose lorsqu'on traite (comme en terminale S et ES), non seulement bien sûr de «Justice sociale et inégalités» (est-il besoin de l'expliciter ? les discriminations touchent aussi les femmes...), ou d'«Ordre social et légitimation», mais aussi, on l'a vu de «Travail, emploi, chômage», ou encore bien sûr d'«Intégration, conflits, changement social». Qu'il s'agisse de «mobilité» et de «reproduction» ou de «liens sociaux», de «déviance» et de «délinquance», ou encore de «citoyenneté», il semblerait étrange de faire l'impasse sur les femmes, le sexe et le genre. D'ailleurs, les manuels le montrent bien, par exemple, quand il s'agit de «socialisation» : il faut donc étendre cette attention aux autres domaines.

Quant aux classes, on l'a dit, elles ont aussi un genre et un sexe – qui ne sauraient être réduits à un simple appendice à l'intérieur d'une réflexion sur la stratification sociale. Comment parler de «l'homme pluriel» sans s'interroger un instant sur cet individu neutralisé ?

Groupe «Sexe et genre»

Si l'on montre des patrons, il faut s'interroger sur l'absence relative de femmes des trombinoscopes, non moins que dans les assemblées politiques – non pas tant pour le dénoncer (ce n'est pas forcément le rôle des manuels) que pour le remarquer d'abord, afin de s'interroger ensuite sur les mécanismes sociaux qui produisent ces discriminations et les naturalisent au point qu'on ne les remarque pas d'ordinaire, jusque dans les manuels de SES.

À la différence de l'ambassadrice, femme d'ambassadeur, l'agricultrice n'est pas seulement, d'ordinaire, femme d'agriculteur – son activité professionnelle et économique la définit autant que les liens conjugaux et familiaux. S'il en va de même pour l'ouvrière, il serait cependant intéressant d'évoquer les différences au sein des classes populaires, comme dans les couples employée / ouvrier. Il faut donc prendre en compte l'inégalité entre les sexes dans les classes, mais aussi selon les classes. D'ailleurs, ce serait l'occasion de s'interroger sur la place des femmes dans les mobilisations sociales – et pas seulement lorsqu'il s'agit de féminisme, de reproduction ou de famille (même s'il importe d'y expliciter le genre !), mais tout autant de travail : songeons aux «Lejaby». Bref, il est important de ne pas réduire le social à la classe, sous peine de naturaliser les autres inégalités, en particulier sexuelles.

On l'aura compris : pour résumer, il ne s'agit pas seulement (mais ce ne serait déjà pas si mal !) de rajouter une page ici ou là, un sujet sur la famille ou les politiques de la reproduction, ni même sur les femmes en politique ou à la tête des entreprises. Le sexe et le genre sont des grilles de lecture qui peuvent et doivent s'appliquer partout – comme la classe. Pour le dire d'un mot, ce ne sont pas seulement des objets particuliers ; ce sont aussi des questions proprement transversales. Comment faire ? Il suffit de le décider, et de s'y tenir. Le problème n'est pas qu'il ne serait pas facile de faire une place aux femmes, au sexe ou au genre, en sociologie ou même en économie ; c'est qu'il est difficile de ne pas le faire. Cela suppose aujourd'hui une volonté d'aveuglement. Il faudrait donc demain une lucidité volontariste.

On peut d'ailleurs soulever une question : les manuels de SVT font aujourd'hui une place au «genre» (nul ne peut plus l'ignorer, après la polémique lancée en 2011). Pour parler de différence des sexes, la plupart ont évoqué le cas du sport – en particulier, des cas ambigus d'intersexuation (comme l'athlète Caster Semenya). Si les manuels de SVT font place au social, il serait intéressant que les manuels de SES leur répondent en les complétant – et par exemple en invitant à réfléchir sur l'organisation du sport, institution de non-mixité au cœur de sociétés où la mixité a fini par s'imposer (du moins en partie) jusque dans l'armée. La division des sexes dans le sport, on le sait, se traduit par une inégalité – dont l'argent du football ou du tennis est l'indice. N'y aurait-il pas là matière à une réflexion, aux confins des logiques du marché et des normes, de montrer ce que les sciences économiques et sociales peuvent apporter à la réflexion des SVT ?

Pour finir, une préconisation simple : si les manuels précisaient toujours qu'il s'agit d'hommes et de femmes, et non d'acteurs sociaux indifférenciés, la question se poserait tout naturellement de savoir si la chose a un sens (par exemple, dans l'Église catholique), mais aussi ce qui apparaît en conséquence – quand il s'agit de métiers comme «femme de ménage» ou «président directeur général», de la «ménagère» ou du... «ménager». L'abstraction de la «famille monoparentale» ne cache-t-elle pas la réalité des «mères célibataires» ? Pour illustrer une profession, mettre côte à côte un homme et une femme pourrait s'accompagner d'une question : cela change-t-il aujourd'hui ? et qu'est-ce que ça change ? Bref, expliciter les choses, en prêtant attention au critère de sexe, c'est déjà engager une réflexion qui oblige sortir de l'abstraction pour confronter l'élève, garçon ou fille, et l'enseignant, qui est souvent enseignante, à la réalité socio-économique, qui a un sexe, et un genre.

Groupe «Sexe et genre»

III. Les ressources

Manuels :

- Laure Bereni, Sébastien Chauvin, Alexandre Jaunait, Anne Revillard, *Introduction aux études sur le genre*, Bruxelles, De Boeck, 2e édition, 2012.
- Isabelle Clair, *Sociologies du genre*, Paris, Armand Colin, 2012.
- Elsa Dorlin, *Sexe, genre et sexualités*, Paris, PUF, 2008.
- Christine Guionnet, Érik Neveu, *Féminins / masculins : sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, 2e édition, 2009.

Revues :

- *Genre, sexualité et société*
- *Nouvelles questions féministes*
- *Travail, genre et société*

Bibliographie :

- Catherine Achin et al., *Sexes, genre et politique*, Paris, Economica, 2007.
- Catherine Achin, Sandrine Lévêque, *Femmes en politique*, Paris, La Découverte, 2006.
- Tania Angeloff, *Le temps partiel : un marché de dupes ?*, Paris, Syros, 2000.
- Nathalie Bajos, Michel Bozon, *Enquête sur la sexualité en France : pratiques, genre et santé*, Paris, La Découverte, 2008.
- Christine Bard, Christian Baudelot, Janine Mossuz-Lavau, dir., *Quand les femmes s'en mêlent. Genre et pouvoir*, Paris, La Martinière, 2004.
- Christian Baudelot, Roger Establet, *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Paris, Seuil, 1992.
- Pierre Bourdieu, *La domination masculine*, Paris, Seuil, 1999.
- Marlaine Cacouault-Bitaud, *Professeurs... mais femmes*, Paris, La Découverte, 2007.
- Sébastien Chauvin, Arnaud Lerch, *Sociologie de l'homosexualité*, Paris, La Découverte, 2013.
- Isabelle Clair, *Les jeunes et l'amour dans les cités*, Paris, Armand Colin, 2008.
- Christine Delphy, *L'ennemi principal, I et II*, Paris, Syllepse, 1998 et 2001.
- Elsa Dorlin, dir., *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris, PUF, 2009.
- Didier Eribon, *Retour à Reims*, Paris, Fayard, 2009.
- Clarisse Fabre, Éric Fassin, *Liberté, égalité, sexualités. Actualité politique des questions sexuelles*, Paris, 10/18, 2e édition, 2004.
- Éric Fassin, *Le sexe politique. Genre et sexualité au miroir transatlantique*, Paris, éd. EHESS, 2009.
- Sandrine Garcia, *Mères sous influence. De la cause des femmes à la cause des enfants*, Paris, La Découverte, 2011.
- Maurice Godelier, *La production des grands hommes*, Paris, Fayard, 1996.

Groupe «Sexe et genre»

- Erving Goffman, *L'arrangement des sexes*, Paris, La Dispute, 2002.
- Nacira Guénif-Souillamas, Éric Macé, *Les féministes et le garçon arabe*, Paris, L'Aube, 2006.
- Yvonne Guichard-Claudic, Danièle Kergoat, Alain Vilbrod, dir., *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin et réciproquement*, Rennes, PUR, 2008.
- Colette Guillaumin, *Sexe, race et pratique du pouvoir*, Paris, Côté-femmes, 1992.
- Françoise Héritier, *Masculin / Féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob, 1996.
- Maryse Jaspard, *Sociologie des comportements sexuels*, Paris, La Découverte, 2005.
- Maryse Jaspard, *Les violences contre les femmes*, Paris, La Découverte, 2^e édition 2011.
- Danièle Kergoat, *Les ouvrières*, Paris, Le Sycomore, 1982.
- Rose-Marie Lagrave, «Recherches féministes ou recherches sur les femmes ?», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 83, 1990.
- Jacqueline Laufer, Catherine Marry, Margaret Maruani, dir., *Masculin-Féminin. Questions pour les sciences de l'homme*, Paris, PUF, 2001.
- Éléonore Lépinard, *L'égalité introuvable. La parité, les féministes et la République*, Paris, Presses de Sciences Po, 2007.
- Ilana Löwy, *L'emprise du genre*, Paris, La Dispute, 2006.
- Catherine Marry, *Les femmes ingénieurs : une révolution respectueuse*, Paris, Belin, 2004.
- Margaret Maruani, dir., *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2005.
- Margaret Maruani, *Travail et emploi des femmes*, Paris, La Découverte, 2006.
- Lilian Mathieu, *La condition prostituée*, Paris, Textuel, 2007.
- Nicole-Claude Mathieu, *L'anatomie politique*, Paris, Côté-femmes, 1991.
- Christine Mennesson, *Être une femme dans le monde des hommes. Socialisation sportive et construction du genre*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- Janine Mossuz-Lavau, *Les lois de l'amour*, Paris, Payot, 1991.
- Patricia Paperman, Sandra Laugier, dir., *Le souci des autres. Éthique et politique du care*, Paris, éd. EHESS, 2005.
- Bibia Pavard, *Si je veux, quand je veux. Contraception et avortement dans la société française*, Rennes, PUR, 2012.
- Geneviève Pruvost, *De la sergote à la femme flic. Une autre histoire de l'institution policière*, Paris, La Découverte, 2008.
- Hiacynthe Ravet, *Musiciennes. Enquête sur les femmes et la musique*, Autrement, 2011.
- Sébastien Roux, *No money, no honey. Économies intimes du tourisme sexuel en Thaïlande*, Paris, La Découverte, 2011.
- Rachel Silvera, *Articuler vie familiale et vie professionnelle en Europe*, Paris, La documentation française, 2004.

Groupe «Sexe et genre»

- Ann Stoler, *La chair de l'empire*, Paris, La Découverte, 2013.
- Paola Tabet, *La construction sociale de l'inégalité des sexes*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- Paola Tabet, *La grande arnaque. Sexualité des femmes et échange économique-sexuel*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- Christelle Taraud, *Femmes d'Afrique du Nord. Cartes postales (1885-1930)*, Paris, Bleu Autour, 2006 et 2011.
- Christelle Taraud, *La prostitution coloniale. Algérie, Tunisie, Maroc (1830-1962)*, Paris, Payot, 2003 et 2009.
- Louis-Georges Tin, dir., *Dictionnaire de l'homophobie*, Paris, PUF, 2003.
- Mathieu Trachman, *Le travail pornographique*, Paris, La Découverte, 2013.

Groupe «Sexe et genre»

Philosophie

Alors que la philosophie devrait être le lieu privilégié d'une réflexion sur ce que sont le sexe et le genre, sur l'invisibilité des femmes, sur les rapports de pouvoir et les hiérarchies, sur les symboles et les fonctions attribués au féminin et au masculin, sur les constructions sociales, sur les stéréotypes de genre, etc. cette réflexion est pratiquement absente des manuels.

Dans l'un des manuels que nous avons consultés, sur une centaine d'auteurs différents, Hannah Arendt était la seule femme. Certes, les femmes philosophes ont été historiquement moins nombreuses, mais pas au point d'être presque inexistantes. La quasi absence de femmes philosophes ne correspond pas à la réalité historique.

L'absence de texte d'auteurs féminins semble être contrebalancée par un grand nombre de figures féminines dans l'iconographie (la mélancolie, Marianne par exemple), mais en fait, cette présence essentiellement allégorique des femmes renforce encore l'idée que la réalité est masculine.

Enfin, alors même que le programme fait une large place à de nombreuses notions comme «l'inconscient», «la religion», «autrui», «le désir», «l'art», «le vivant», «la justice et le droit», «la liberté», «le bonheur», «le devoir», qui se prêteraient facilement à une analyse au prisme du genre, les études de genre sont pratiquement absentes des manuels de philosophie.

L'histoire de la discipline scolaire, construite comme une discipline «masculine» dans laquelle les femmes sont admises seulement à partir de 1927 à participer au concours masculin d'une agrégation¹³ qui n'a jamais connu de version féminine, est probablement en partie responsable de ce désintérêt pour la question du genre.

S'y ajoutent trois facteurs aggravants :

- L'invisibilité des femmes dans la langue française et le «paradoxe français» déjà soulignés dans la partie sur le Français (cf. supra) ;
- la construction de la rationalité, le pensée, l'esprit, la théorie, la créativité, l'œuvre comme des attributs masculins, alors que la matière, la passivité, le travail, la reproduction (dans tous les sens du terme) sont attribués au féminin¹⁴;
- une idée de l'égalité qui tend à nier les discriminations de genre, ou à les reléguer dans les marges de la réflexion politique, alors même qu'elle est aveugle au fait que certains soient plus égaux que d'autres¹⁵.

13 : Loukia Efthymiou, « Le genre des concours », *Clio. Histoire femmes et sociétés* [En ligne], 18 | 2003, mis en ligne le 04 décembre 2006, consulté le 29 juillet 2013. URL : <http://clio.revues.org/613> ; DOI : 10.4000/clio.613 et Nicole Masconi, *Femmes et savoir : La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. L'Harmattan. 2000.

14 : Geneviève Fraisse, *La Différence des sexes*, PUF, 1996 et Françoise Héritier, *Masculin, Féminin la pensée de la différence*. Odile Jacob, 1996.

15 : Geneviève Fraisse, *Muse de la raison, démocratie et exclusion des femmes en France*, Alinea 1989, Folio-Gallimard 1995 et Michèle Riot-Sarcey, *Histoire du féminisme*, La Découverte, 2002.

Groupe «Sexe et genre»

I. Les programmes

Classe de Terminal

Série L

Notions :

1. Le Sujet

- La conscience - La perception - L'inconscient - Autrui - Le désir - L'existence et le temps

2. La culture

- Le langage - L'art - Le travail et la technique - La religion - L'histoire

3. La raison et le réel

- Théorie et expérience - La démonstration - L'interprétation - Le vivant - La matière et l'esprit - La vérité

4. La politique

- La société - La justice et le droit - L'État

5. La morale

- La liberté - Le devoir - Le bonheur

Repères :

- Absolu/relatif - Abstrait/concret - En acte/en puissance - Analyse/synthèse - Cause/fin - Contingent/nécessaire/possible - Croire/savoir - Essentiel/accidentel - Expliquer/comprendre - En fait/en droit - Formel/matériel - Genre/espèce/individu - Idéal/réel - Identité/égalité/différence - Intuitif/discursif - Légal/légitime - Médiat/immédiat - Objectif/subjectif - Obligation/contrainte - Origine/fondement - Persuader/convaincre - Ressemblance/analogie - Principe/conséquence - En théorie/en pratique - Transcendant/immanent - Universel/général/particulier/singulier

Groupe «Sexe et genre»

Série ES

Notions :

1. Le Sujet

- La conscience - L'inconscient - Autrui - Le désir

2. La culture

- Le langage - L'art - Le travail et la technique - La religion - L'histoire

3. La raison et le réel

- La démonstration - L'interprétation - La matière et l'esprit - La vérité

4. La politique

- La société et les échanges - La justice et le droit - L'État

5. La morale

- La liberté - Le devoir - Le bonheur

Repères :

- Absolu/relatif - Abstrait/concret - En acte/en puissance - Analyse/synthèse - Cause/fin - Contingent/nécessaire/possible - Croire/savoir - Essentiel/accidentel - Expliquer/comprendre - En fait/en droit - Formel/matériel - Genre/espèce/individu - Idéal/réel - Identité/égalité/différence - Intuitif/discursif - Légal/légitime - Médiat/immédiat - Objectif/subjectif - Obligation/contrainte - Origine/fondement - Persuader/convaincre - Ressemblance/analogie - Principe/conséquence - En théorie/en pratique - Transcendant/immanent - Universel/général/particulier/singulier

Groupe «Sexe et genre»

Série L

Notions :

1. Le Sujet

- La conscience - L'inconscient - Le désir

2. La culture

- L'art - Le travail et la technique - La religion

3. La raison et le réel

- La démonstration - Le vivant - La matière et l'esprit - La vérité

4. La politique

- La société et l'État - La justice et le droit

5. La morale

- La liberté - Le devoir - Le bonheur

Repères :

- Absolu/relatif - Abstrait/concret - En acte/en puissance - Analyse/synthèse - Cause/fin - Contingent/nécessaire/possible - Croire/savoir - Essentiel/accidentel - Expliquer/comprendre - En fait/en droit - Formel/matériel - Genre/espèce/individu - Idéal/réel - Identité/égalité/différence - Intuitif/discursif - Légal/légitime - Médiat/immédiat - Objectif/subjectif - Obligation/contrainte - Origine/fondement - Persuader/convaincre - Ressemblance/analogie - Principe/conséquence - En théorie/en pratique - Transcendant/immanent - Universel/général/particulier/singulier

Toutes séries

Deux œuvres au moins seront étudiées en série L, et une au moins dans les séries ES et S. Bien entendu, le professeur peut aussi utiliser pour les besoins de son enseignement des extraits d'écrits dont les auteurs ne figurent pas sur cette liste.

Auteurs :

Platon ; Aristote ; Épicure ; Lucrèce ; Sénèque ; Cicéron ; Épictète ; Marc Aurèle ; Sextus Empiricus ; Plotin ; Augustin ; Averroès ; Anselme ; Thomas d'Aquin ; Guillaume d'Ockham. Machiavel ; Montaigne ; Bacon ; Hobbes ; Descartes ; Pascal ; Spinoza ; Locke ; Malebranche ; Leibniz ; Vico ; Berkeley ; Condillac ; Montesquieu ; Hume ; Rousseau ; Diderot ; Kant. Hegel ; Schopenhauer ; Tocqueville ; Comte ; Cournot ; Mill ; Kierkegaard ; Marx ; Nietzsche ; Freud ; Durkheim ; Husserl ; Bergson ; Alain ; Russell ; Bachelard ; Heidegger ; Wittgenstein ; Popper ; Sartre ; Arendt ; Merleau-Ponty ; Levinas ; Foucault.

Groupe «Sexe et genre»

II. Nos propositions

Une première recommandation est de faire apparaître des femmes auteures, de façon à ne pas laisser induire que la pensée serait exclusivement masculine. Nous proposons rapidement quelques premiers exemples, une étude plus approfondie ferait sans doute apparaître bien d'autres noms.

De nombreux auteurs du XX^e siècle apparaissent dans les manuels, il est facile d'y inclure des auteures. Ainsi par exemple, quand on présente des textes de Claude Lévi-Strauss, des textes de Françoise Héritier et Margareth Mead pourraient également être cités. Simone de Beauvoir, Simone Weil, Hanna Arendt, devraient figurer dans les anthologies, mais aussi des philosophes plus contemporaines comme Françoise Collin, Geneviève Fraisse, Elsa Dorlin, Eleni Varikas, Judith Butler, sur le sexe et le genre, Bernadette Bensaude-Vincent sur la technique, Isabelle Stengers, Anne Fagot-Largeault ou Nancy Cartwright sur la science.

Au XVIII^e et au XIX^e siècle on pourra étudier notamment Clémence Royer, Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft, Germaine de Staël, au XVII^e, Elisabeth de Bohême, Anne-Marie de Schurman, Marie de Gournay, Lady Masham, correspondante de Leibniz et Locke, au Moyen-Age et à la Renaissance, Christine de Pisan, Olivia Sabuco de Nantes Barrera, Hildegarde de Bingen, les béguines (à mettre en parallèle avec des textes de Maître Eckart par exemple). Pour l'Antiquité, il serait intéressant de mentionner Hipparchia, Hypathie, Aspasia, Eudocie, Diotime, Porcia, Cléobuline, à défaut d'étudier leurs textes souvent perdus. Pour élargir le choix des auteur.e.s étudié.e.s dans les manuels, il serait intéressant de s'inspirer de travaux de recherche étrangers, en langue allemande et anglaise, par exemple l'anthologie en quatre volumes éditée par Mary Ellen Waithe ou les travaux de Ruth Hagenbruger et Ana Rodriguez à l'Université de Paderborn, et d'entreprendre en France un travail similaire d'édition en français de façon à rendre facilement disponibles des textes de femmes philosophes. Des centres de recherche sur ces thèmes seraient évidemment bienvenus.

La seconde recommandation est de montrer comment la philosophie pense (ou ne pense pas) ce que sont les hommes et les femmes, les rapports entre les hommes et les femmes, articule le genre et le sexe, explique la construction sociale des identités de genre. L'ouvrage de Françoise Colin, Evelyne Pisier, Eleni Varikas, *Les Femmes de Platon à Derrida, Anthologie critique*, fournit aux auteurs de manuels de multiples pistes et textes. Des extraits de textes sur les femmes par des auteurs très «classiques» et traditionnellement au programme sont notamment présentés, par exemple des textes de Platon, Aristote, Thomas d'Aquin, Thomas More, Thomas Hobbes, Spinoza, Leibniz, Montesquieu, Hume, Rousseau, Diderot, Condorcet, Kant, Hegel, Comte, Nietzsche, Sartre. Ce serait également l'occasion de faire réfléchir à d'autres aspects d'œuvres par ailleurs largement étudiées. Il serait utile également de faire étudier à la fois des textes «féministes» comme *De l'Égalité des deux sexes, discours physique et moral où l'on voit l'importance de se défaire des préjugés* de Poullain de la Barre (1673), *L'histoire des femmes philosophes* de Gilles Ménage (1690), ou encore «Sur l'admission des femmes au droit de cité» de Condorcet, et de les confronter leurs arguments à des textes «anti-féministes» de la même époque.

Une troisième recommandation est de revisiter les questions au programme avec une perspective de genre qui enrichirait et renouvellerait les approches habituelles. Des notions ou des repères qui figurent au programme comme l'inné et l'acquis, la nature et la culture se prêtent évidemment à une réflexion sur le sexe et le genre.

Groupe «Sexe et genre»

Les notions d'égalité, de justice, de pouvoir, peuvent également être déclinées dans une perspective de genre, ou encore l'éducation, le temps, le travail et la technique, identité/égalité/différence. Que l'on pense à l'éducation d'Emile et Sophie chez Rousseau, par exemple. L'anthologie citée au paragraphe précédent suggère également des pistes en ce sens.

Enfin, le cours de philosophie pourrait étudier les outils conceptuels pour penser le sexe et le genre et aborder des débats très contemporains, bien que ces questions ne soient pas encore explicitement au programme. En effet, les thèmes et les auteurs sont proposés à titre indicatif, et rien n'empêche le professeur d'aller au-delà des suggestions du programme.

III. Les ressources

- Beauvoir, S. de. (1986). *Le deuxième sexe, tome 1 : Les faits et les mythes*. Gallimard.
- Beauvoir, S. de. (1986). *Le deuxième sexe, tome 2*. Gallimard.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*. Bruxelles: De Boeck.
- Bourdieu, P. (2002). *La domination masculine* (Éd. augm. d'une préface.). Seuil.
- Butler, J. (2006). *Trouble dans le genre : Le féminisme et la subversion de l'identité*. Editions La Découverte.
- Cockburn, C. (2004). *Le matériel dans le pouvoir masculin*. Cahiers du Genre, n° 36(1), 89–120. doi:10.3917/cdgc.036.0089
- Connell, R. (2009). *Gender: in world perspective*. Cambridge: Polity.
- Cuchet, V. S., & Collectif. (2003). *Le genre comme catégorie d'analyse : Sociologie, histoire, littérature*. Editions L'Harmattan.
- Delphy, C. (2008). *Classer, dominer : Qui sont les autres ?* La Fabrique.
- Dorlin, E. (2008). *Sexe, genre et sexualités*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Efthymiou, L. (2003). *Le genre des concours*. CLIO. Femmes, Genre, Histoire, (18), 91–112. doi:10.4000/clio.613
- Fraisse, G. (1995). *Muse de la raison: démocratie et exclusion des femmes en France*. Paris: Gallimard.
- Fraisse, G. (1996). *La différence des sexes*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Gabaccia, D. R., & Maynes, M. J. (Eds.). (2013). *Gender history across epistemologies*.
- Hagenruber, R. (Ed.). (1998). *Klassische philosophische Texte von Frauen*. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Hagenruber, R., & Rodriguez, A. (Eds.). (2011). *Von Diana zu Minerva: philosophierende Aristokratinnen des 17. und 18. Jahrhunderts*. Berlin: Akad.-Verl.
- Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking from Women's Lives*. Cornell University Press.
- Harding, S. (2003). *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. Routledge Member of the Taylor and Francis Group.

Groupe «Sexe et genre»

- Harding, S. G., & Hintikka, M. B. (2003). *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science* (2nd ed. 2003.). Kluwer Academic Publishers.
- Héri-tier, F. (2012). *Masculin/féminin*. Paris: Odile Jacob.
- Irigaray, L. (1990). *Je, tu, nous: pour une culture de la différence*. Paris: B. Grasset.
- Laqueur, T., & Gautier, M. (2013). *La Fabrique du sexe : Essai sur le corps et le genre en Occident*.
- Laufer, J., Marry, C., & Maruani, M. (2001). *Masculin-féminin : Questions pour les sciences de l'homme*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Ménage, G. (2005). *Histoire des femmes philosophes*. (C. Tarrène, Ed.) (1690th ed.). Paris: Arléa.
- Mosconi, N. (2000). *Femmes et savoir : La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. L'Harmattan.
- Pietra, R. (1997). *Les femmes philosophes de l'Antiquité gréco-romaine*. Paris: L'Harmattan.
- Pisier, E., Varikas, E., & Collin, F. (2011). *Les femmes de Platon à Derrida : Anthologie critique*. Dalloz-Sirey.
- Poullain de La Barre, F. (2011). *De l'égalité des deux sexes ; De l'éducation des dames ; De l'excellence des hommes*. (M.-F. Pellegrin, Ed.) (1673rd, 1674th, 1675th ed.). Paris: Vrin.
- Riot-Sarcey, M. (2010). *De la différence des sexes - Le genre en histoire*. Larousse.
- Rouch, H., Dorlin, E., Fougeyrollas-Schwebel, D., & Collectif. (2005). *Le corps, entre sexe et genre*. Editions L'Harmattan.
- Scott, J. (1988). *Genre : Une catégorie utile d'analyse historique*. Les Cahiers du GRIF, 37(1), 125–153. doi:10.3406/grif.1988.1759
- Varikas, E. (2006). *Penser le sexe et le genre*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Vidal, C. (2005). *Cerveau, Sexe & Pouvoir*. Belin.
- Waithe, M. E. (Ed.) (1991). *A History of Women Philosophers - Modern Women Philosophers, 1600–1900*. Springer-Verlag
- Waithe, M. E. (Ed.) (1995). *A History of Women Philosophers - Contemporary Women Philosophers, 1900-Today*. Springer-Verlag
- Waithe, M. E. (Ed.) (1987). *A History of Women Philosophers - Ancient Women Philosophers 600 B.C. — 500 A.D.* Springer-Verlag
- Waithe, M. E. (Ed.) (1989). *A History of Women Philosophers - Medieval, Renaissance and Enlightenment Women Philosophers*. Springer-Verlag



Synthèse du groupe « Orientation sexuelle »

Groupe «Orientation sexuelle» - Introduction

Le groupe «orientation sexuelle» comprenait plusieurs chercheurs, travaillant dans des disciplines diverses : Daniel Borrillo (juriste), Régis Revenin (historien), Florence Tamagne (historienne), Louis-Georges Tin (littéraire), Catherine Vidal (neurobiologiste), Odile Fillod (docteurante en sociologie). Leur constat est unanime : sauf exception rarissime, l'homosexualité est globalement absente des manuels scolaires.

Cette invisibilité ne résulte pas d'un choix calculé et prémédité des auteurs, évidemment ; elle résulte d'une histoire longue, dont les manuels, en bout de course, ne sont qu'une nécessaire résultante. Il n'est pas question ici de raconter par le menu l'histoire de l'homosexualité «depuis la plus haute antiquité», comme on dit, mais il convient d'évoquer, fût-ce brièvement, quelques-uns des mécanismes qui ont conduit à cette invisibilité, qui n'est pas un état «naturel» des choses. Il ne s'agit pas de diffuser une culture de la honte ou de la culpabilité, mais bien plutôt de déconstruire par le savoir historique les logiques sociales qui ont abouti à ce résultat, car cette réalité n'est pas une fatalité. En effet, ce qui a été fait peut parfois être défait. Il ne s'agit pas seulement de rendre visible cette invisibilité, ou plutôt cette invisibilisation. Il convient donc de l'expliquer.

Le moment charnière de cette histoire, c'est le passage de l'Antiquité païenne au Moyen Âge chrétien. En Occident, l'Eglise se trouva de facto en position de monopole. Seule capable d'assurer la production et la reproduction des savoirs et des manuscrits, elle fut confrontée à une situation embarrassante. Le corpus gréco-romain était extrêmement prestigieux à ses yeux, et elle entendait le conserver, le protéger, le diffuser, mais sa bonne volonté butait sur une réalité fâcheuse à ses yeux : mettant en scène, sans honte ni vergogne, des amours impudiques, et pour tout dire contre nature, toutes ces œuvres étaient de fait un catalogue d'*horrenda* et de *nefanda*. Que faire ?

Il fallait réformer post mortem les œuvres païennes du panthéon littéraire. L'occultation fut la première technique. Les textes les plus dérangeants furent souvent relégués aux oubliettes, ou brûlés sur les autodafés. Sauf exhumation miraculeuse de tel ou tel manuscrit, nous ne les connaissons jamais. Parfois, nous avons juste une mention de leur existence et de leurs contenus, dans des catalogues anciens, mais nous ne pouvons guère que rêver à ces bijoux perdus que la fureur des âges a bien souvent détruits.

Deuxième technique : la mutilation. C'est d'ordinaire le fait des éditions *ad usum delphini*. C'est ainsi que Sapho, Anacréon, Pindare, Catulle, Virgile, Horace, Tibulle, Martial, etc., furent aseptisés de manière à présenter un visage plus conforme, c'est-à-dire plus hétérosexuel. Ainsi, aussi étrange que cela puisse paraître, le caractère saphique de la plupart des poèmes de Sapho fut longtemps méconnu, une méconnaissance activement entretenue par toute une tradition philologique...

Troisième technique : la falsification. Elle consistait non pas à occulter ni à mutiler le texte, mais à le modifier. Souvent, il suffisait de changer quelques détails, le genre des pronoms personnels par exemple, et l'affaire était faite. Ainsi, on a longtemps fait croire que le bel Alcibiade, le fameux général qui tente de séduire Socrate dans *Le Banquet*, était... une femme. C'est pourquoi il figure «naturellement» parmi les femmes dont parle Villon dans sa «Ballade des dames du temps jadis»...

Et au-delà du corpus gréco-romain, lorsque d'autres œuvres virent le jour, elles furent pareillement occultées, mutilées, falsifiées, épurées, notamment par le filtre de l'école, maillon capital dans la transmission des textes.

Groupe «Orientation sexuelle» - Introduction

Dans l'article «Ecole» du *Dictionnaire de l'homophobie*, Pierre Albertini décrit clairement le rôle de l'institution scolaire dans ce processus :

Toute la littérature grecque était à expurger soigneusement. Un ecclésiastique du XIX^e s., l'abbé Gaume, dans un essai intitulé Le Ver rongeur des sociétés modernes ou le paganisme dans l'éducation (1851) en vint à demander qu'on n'enseignât plus les auteurs profanes grecs, maîtres d'immoralité. Ce tabou concernait aussi l'enseignement supérieur : "Omit : a reference to the unspeakable vice of the Greeks" fait dire E. M. Forster à un tutor de Cambridge dans les années 1900 ; "N'allez pas vous imaginer des choses" dit un professeur de grec à Georges Dumézil pendant la Première Guerre mondiale. La recherche savante en fut durablement marquée : Henri-Irénée Marrou a pu affirmer en 1948 dans sa célèbre Histoire de l'éducation dans l'Antiquité qu'"étudier la technique de l'inversion dans la société grecque n'intéresse guère que la psychiatrie ou la théologie morale" [...]. En France, lorsque les professeurs de lettres du début des années 1960 s'interrogent sur la place qu'il convient de faire au lycée à la littérature française du XX^es., qui n'y est pas encore enseignée, leurs débats achoppent sur la sexualité de Gide et de Proust. Il est frappant de constater que ces gênes (que l'on retrouve dans les manuels, par exemple dans le "Lagarde et Michard", involontairement drôle lorsqu'il présente Charlus sous le titre cryptique "un étrange personnage"), ces formulations embarrassées, ces préjugés mal interrogés ont traversé les générations quasiment jusqu'à nos jours.

Cette invisibilité de l'homosexualité, on le voit, n'est pas une situation «naturelle», un état des choses sans raison ni mobile : elle est le résultat d'un processus historique, qui doit être décrit. Cette invisibilité, ou plutôt cette invisibilisation répond à une logique homophobe, qui se fondait elle-même sur une sorte de pensée magique, comme le rappelle encore Pierre Albertini : «l'homosexualité était une aberration qu'on faisait advenir en en parlant, et qu'on ferait disparaître en ne la disant pas.» Par ailleurs, au-delà des manuels et des contenus à enseigner, il convient de rappeler que l'idée de mixité scolaire elle-même a été lancée à la fin du XIX^e siècle par le chimiste Henri Sainte-Claire Deville, afin de lutter contre l'inversion, car selon lui, la ségrégation sexuelle à l'école ne pouvait que favoriser les «amitiés particulières», préoccupation particulièrement forte à cette époque.

Dans ces conditions, l'espace discursif des manuels ou des livres divers, utilisés à l'école, pourrait sembler lisse et neutre, apparemment exempt d'homophobie, il est surtout exempt d'homosexualité. Et au-delà des causes, on pourrait s'interroger sur les conséquences scientifiques, pédagogiques, culturelles et sociales de cette invisibilisation. Mais là n'est pas l'objet de ce travail. Notre objectif ici est surtout de susciter une prise de conscience : l'absence de toute mention concernant l'homosexualité dans les manuels scolaires (hormis, de manière problématique, dans ceux de SVT de classe de 1^{ère}) a une «épaisseur» historique, et répond à une logique homophobe ancienne, dont il convient de se déprendre. C'est pourquoi, en indiquant les «trous» béants dans la culture transmise, les lacunes, les oublis voire les erreurs, et en tentant d'y remédier, nous invitons les professionnels de l'éducation et de l'édition scolaire à passer de l'âge du tabou à l'âge du savoir véritable - on n'ose dire du «gai savoir»...

Bibliographie générale :

- Daniel Borrillo, et D. Colas, *L'homosexualité de Platon à Foucault. Anthologie critique*, Plon, Paris, 2005.
- Didier Eribon, *Dictionnaire des cultures gay et lesbiennes*, Paris, Larousse, 2003.
- Colin Spencer, *Histoire de l'homosexualité, de l'Antiquité à nos jours*, Pocket, 1999.
- Florence Tamagne, *Mauvais Genre, Une histoire des représentations de l'homosexualité*, La Martinière, 2001.
- Christelle Taraud (dir.), *Hétéros. Discours, lieux, pratiques*, introduction d'Alain Corbin et conclusion d'Eric Fassin, Paris, EPEL, 2009.
- Louis-Georges Tin, *Dictionnaire de l'homophobie*, Paris, PUF, 2003.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire

Que l'on doive parler d'homosexualité à l'école est une idée neuve, mais de plus en plus partagée. Et le cours d'histoire semble souvent le lieu le plus adéquat pour ce faire. En effet, il permet d'évoquer les réalités humaines et sociales, à travers les âges. Nous avons donc identifié les moments stratégiques pour aborder le sujet, tout en restant dans le cadre fixé par les programmes nationaux.

Cela dit, la mise en œuvre du sujet en histoire nécessite parfois quelques précautions concernant la terminologie. En effet, certains chercheurs, très sourcilleux, ont mis en garde contre l'anachronisme qu'il y aurait à utiliser le terme «homosexuel» pour décrire certaines réalités anciennes, notamment pour l'Antiquité. Il y a, il est vrai, une distance infinie entre le *gai* d'aujourd'hui, à San Francisco, et l'*éromène* de la cité athénienne, au V^e siècle avant Jésus-Christ. Cela dit, on pourrait en dire autant à propos de la plupart des mots, «famille» par exemple. La famille nucléaire d'aujourd'hui ne ressemble ni à la famille grecque, qui englobait le gynécée, ni à la famille romaine, qui comprenait les esclaves (d'ailleurs, le mot *famulus* désigne l'esclave), ce qui n'empêche pas pour autant qu'on évoque la «famille» dans l'Antiquité, sans précaution particulière. Est-ce un tort ? Quoi qu'il en soit, les auteurs devront faire attention à la terminologie adéquate dans la mise en œuvre des manuels. Il s'agit à la fois de montrer la réalité des relations entre personnes de même sexe à travers les âges, et de montrer la diversité des situations, quelque nom qu'on leur donne.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

I. Le Programme

Partie 1 : L'Orient ancien

Partie 2 : La civilisation grecque

- thème 1 : au fondement de la civilisation grecque
- thème 2 : la cité des Athéniens
- thème 3 : Alexandre le Grand, ou la Grèce des savants (au choix)

Partie 3 : Rome

- thème 1 : des origines à la fin de la République
- thème 2 : l'empire, l'empereur, la ville, la romanisation

Partie 4 : Les débuts du judaïsme

Partie 5 : Les débuts du christianisme

Partie 6 : Les empires chrétiens du haut Moyen Âge

Partie 7 : Regards sur les mondes lointains : l'Inde classique du IV^e et du V^e siècle ou la Chine des Hans (au choix)

II. Nos Propositions

Dans le chapitre sur l'Orient ancien, on pourrait évoquer le passage fameux de l'épopée de Gilgamesh, où le héros pleure la mort d'Enkidu, son bien-aimé. La relation entre Gilgamesh et Enkidu est assez semblable à celle entre Achille et Patrocle, et a été très bien étudiée par Bernard Sergent dans son livre sur les Indo-européens (cf. biblio). Son analyse du mythe peut guider la mise en œuvre pour le manuel. Le couple que forment Gilgamesh et Enkidu est d'autant plus emblématique que l'homosexualité initiatique est une réalité très répandue chez les peuples indo-européens, la civilisation grecque n'étant de ce fait que l'exemple le mieux documenté.

Dans le chapitre sur les fondements de la civilisation grecque, on pourrait évoquer les légendes et les mythes de la Grèce antique, qui présentent des couples masculins, comme Zeus et Ganymède, Apollon et Hyacinthe, Hercule et Iolaos, Achille et Patrocle, ou encore Thésée et Pirithoüs.

Dans le chapitre sur la cité des Athéniens, il conviendrait de présenter l'institution sociale qu'est la pãiderastia, avec l'éraсте et l'éromène. Elle est au cœur de la formation des jeunes, elle contribue à l'apprentissage de la vertu et des valeurs guerrières, à Thèbes, à Sparte et ailleurs. Elle peut aisément être représentée à travers des textes, ou des vases. Les ressources documentaires ne manquent pas (cf. ci-dessous).

Dans le chapitre sur Alexandre le Grand, il pourrait être fait mention de ses relations avec des femmes, mais aussi avec des hommes, réalité fort connue de l'Antiquité. Les relations sexuelles entre hommes ont un caractère moins central dans la Rome antique que dans la Grèce antique.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

Cependant, les couples masculins y ont aussi leur place, et cela d'autant plus que la culture romaine était fortement influencée par l'hellénisme. Dans un poème illustre, que l'on peut évoquer, Virgile, par exemple, met en scène l'amour de Corydon pour le bel Alexis. Par ailleurs, le sujet apparaît régulièrement chez Ovide, Tibulle, Martial, Catulle, etc. Dans le chapitre sur «Rome, l'empire, l'empereur, la ville, la romanisation», on pourra également évoquer l'empereur Hadrien, et son amant Antinoüs, célébrés par toute une tradition ancienne.

III. Les Ressources

A/ Ressources primaires

Sur Thèbes et le bataillon des amants :

- Plutarque, *Vie de Pélopidas*, XIX, 1-2
- Plutarque, *Vie de Pélopidas*, XVIII

Sur Sparte et l'amour pédagogique :

- Elie, *Histoire variée*, III, 10 et 12, «un amour qui éveille à la vertu»
- Plutarque, *Vies parallèles*, «Vie de Lycurgue», XVII, 1 et XVIII, 8-9 «un amour pédagogique»
- Xénophon, *Constitution des Lacédémoniens*, 12-14 «valeur pédagogique de l'amour»

Sur les couples mythiques :

- Ovide, *Les Métamorphoses*, X, 143-161, «Zeus et Ganymède»
- Theognis, *Poèmes élégiaques*, 1345-350, «Zeus et Ganymède»
- Achille Tatius, *Le Roman de Leucippé et Clitophon*, II, 36, 1-4, «Zeus et Ganymède»
- Plutarque, *Érotikos*, 761D, «Héraklès, l'amour, la guerre et les héros»
- Théocrite, *Idylles*, XIII, 1-14 et 55-74 «Héraklès et Hylas»
- Bion, *Fragment des Bucoliques*, IX, «Thésée et Pirithoüs, Oreste et Pylade, Achille et Patrocle»
- Ovide, *Les Métamorphoses*, X, 162-219, «Apollon et Hyacinthe»
- Virgile, *Enéide*, IX, 390-449, «Nisus et Euryale»

Sur Hadrien :

- Aelius Spartianus, *La Vie d'Hadrien*, XIV, 5-11, Hadrien et Antinoüs
- Pausanias, *Description de la Grèce*, VIII, 9, 7-9, le culte d'Antinoos, favori d'Hadrien

Poèmes amoureux :

- Virgile, *Bucoliques*, II, 1-29, Corydon et le bel Alexis
- Anacréon, Fr. 359, 357.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

B/ Littérature secondaire

- BORILLO Daniel, et D. Colas, *L'homosexualité de Platon à Foucault. Anthologie critique*, Plon, Paris, 2005.
- BOEHRINGER Sandra, Tin Louis-Georges, *Homosexualité, Aimer en Grèce et à Rome*, Les Belles lettres, 2010.
- BOEHRINGER Sandra, *L'homosexualité dans la Grèce antique*
- BROOTEN Bernadette J., *Love between Women, Early Christians Responses to Female Homoeroticism*, Chicago-Londres, Univ. of Chicago Press, 1996.
- CANTARELLA Eva, *Selon la nature, l'usage et la loi. La bisexualité dans le monde antique*, Paris, La Découverte, 1991.
- A. WILLIAMS Craig, *Roman Homosexuality, Ideologies of Masculinity in Classical Antiquity*, New York - Oxford, Oxford Univ. Press, 1999.
- KENNETH J. Dover, *Homosexualité grecque*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1982.
- DUPONT Florence, Eloi Thierry, *L'Érotisme masculin dans la Rome antique*, Paris, Belin, 2001.
- HALPERIN David M., *Cent Ans d'homosexualité et autres essais sur l'amour grec*, Paris, EPEL, 2000.
- SERGENT Bernard, *Homosexualité et initiation chez les peuples indo-européens*, Paris, Payot, 1996.
- WINKLER John J., *The Constraints of Desire, Anthropology of Sex and Desire in Ancient Greece*, New York - Londres, Routledge, 1990 (trad. franç. chez EPEL).



Eraste embrassant son éromène, peintre de Briséis (V^e-IV^e s. av J.-C.)

IV. Mise en oeuvre

Bien que toute une tradition ancienne, d'ailleurs majoritaire, affirme globalement qu'Achille et Patrocle sont amants, cela n'est pas explicitement dit dans L'Illiade. Il n'est pas fait mention de relations sexuelles entre eux. En revanche, il est incontestable qu'il existe entre eux une relation d'amour. C'est en ces termes qu'on peut parler des liens qui les unissent, en évitant peut-être le terme «homosexuel», que certains chercheurs contemporains récusent pour la période, en le disant anachronique, bien que la plupart des auteurs de la Grèce antique les ait considérés comme «amants». Le seul débat, à leurs yeux, était de savoir qui était l'éraсте, qui était l'éromène. Quoi qu'il en soit, en résumé, les manuels pourront présenter Achille et Patrocle comme «amis, et sans doute amants, selon de nombreux auteurs de la Grèce antique».

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

Il serait intéressant de proposer une double page sur la famille grecque : la place des femmes dans la société (gynécée), la formation de la jeunesse et de la masculinité (pédérastie, relation éraste/eromène). On peut présenter des textes et des documents iconographiques comparant l'éducation des filles et l'éducation des garçons. L'intérêt de cette double page serait de présenter à la fois les questions liées aux amours masculines et celles liées à la place des femmes.

On pourrait aussi (l'un n'empêche pas l'autre) se saisir d'un mythe, et suivre sa fortune et sa postérité à travers les âges. Ainsi, la mort de Patrocle et la douleur d'Achille, évoquées dans L'Illiade, peuvent aisément être reproduites, avec en miroir des vases grecs, ou des tableaux représentant cette scène. De même pour le mythe d'Apollon et Hyacinthe, qui peut être suivi des Métamorphoses d'Ovide, jusqu'à l'opéra de Mozart.

Dans un cas comme dans l'autre, il convient d'exposer les faits en évoquant deux écueils symétriques : d'une part, la prudence honteuse, amie des euphémismes, d'autre part, l'impudence triomphante, visant à provoquer. Les questions doivent guider la réflexion, mais il convient aussi de proposer des encadrés pédagogiques qui, par les mots choisis, puissent expliquer, tout simplement, sans provocation inutile ni périphrase honteuse.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

V. Annexes

Plutarque

Dans le récit qu'il fait de la vie du général Pélopidas, Plutarque relate l'histoire du bataillon dont s'entourait le général : cette troupe était célèbre pour ses exploits mais aussi pour le lien érotique qui unissait les soldats et assurait sa cohésion. C'est l'occasion pour l'auteur d'expliquer l'origine de l'amour entre hommes à Thèbes : selon les législateurs, ces liens garantissaient harmonie et équilibre pour la cité.

ORIGINE DE L'AMOUR ENTRE HOMMES À THÈBES

Au reste, ce n'est pas, comme le disent les poètes, la passion de Laïos qui fut à l'origine des liaisons amoureuses chez les Thébains, mais ce sont les législateurs qui, voulant détendre et assouplir dès l'enfance le tempérament violent et brutal de leurs compatriotes, d'une part introduisirent partout, dans les occupations sérieuses comme dans les amusements, l'usage de la flûte, instrument qu'ils mirent en honneur et placèrent au premier rang, et, d'autre part, favorisèrent ce genre d'amour et lui donnèrent libre carrière dans les palestres afin de tempérer le caractère des jeunes. C'est pour le même motif qu'ils ont aussi, et avec raison, intronisé dans leur cité la déesse que l'on dit fille d'Arès et d'Aphrodite, persuadés que là où les natures guerrières et combatives ont le plus de relation et de commerce avec la Séduction et les Grâces, l'État jouit, grâce à Harmonie, de l'organisation la plus équilibrée et la plus parfaite.

Vie de Pélopidas, XIX, 1-2

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

Élien

Auteur romain de langue grecque, Élien s'attache à rassembler des histoires, des anecdotes, des informations diverses dans une sorte de compilation érudite et éclectique. Il consacre un développement aux mœurs spartiates de l'époque archaïque et classique, suivant une tradition désormais bien ancrée dans l'imaginaire grec et romain. Dans la cité de Sparte, l'amour entre un amant et son aimé était tenu en honneur et faisait l'objet de règles, explicites et implicites.

UN AMOUR QUI ÉVEILLE LA VERTU

Au sujet des éphores¹ lacédémoniens, j'ai beaucoup de belles histoires à raconter, mais maintenant, j'ai choisi de parler de ceci. Lorsque l'un de ceux qu'ils considéraient comme beaux préféra un amant riche à un autre vertueux mais pauvre, ils lui infligèrent une amende. Ils punirent ainsi, à ce qu'il semble, son goût pour les biens par une peine d'argent. Ils punirent également un homme accompli qui n'aimait aucun de ceux qui étaient de bel aspect, et ceci parce que, tout en étant excellent, il n'aimait personne. Il est en effet manifeste qu'il aurait pu rendre son élu semblable à lui-même, ou peut-être un autre également. Le penchant des amants à l'égard de leurs mignons a en effet la capacité d'éveiller des vertus, pour autant que les premiers soient des hommes qui méritent le respect. Dans le même ordre d'idées, voici une autre loi laconienne : lorsqu'un jeune garçon commet une faute, on lui pardonne à cause de son inexpérience et de sa jeunesse ; on punit en revanche son amant à sa place, parce qu'on exige des amants qu'ils critiquent et surveillent les actes de leurs mignons... [...]

Les beaux de Sparte ne font pas les difficiles ni les arrogants à l'égard de leurs amants. Les considérations qui suivent montrent en effet qu'ils agissent à l'inverse des autres beaux garçons. Ils demandent eux-mêmes à leurs amants de les «inspirer». Cette expression est lacédémonienne et signifie précisément «aimer». L'amour spartiate ne comporte rien de honteux. Si un garçon a osé se laisser déshonorer ou qu'un amant a osé le déshonorer, ils ne tirent certes aucun avantage d'avoir ainsi souillé Sparte : en effet, ils doivent quitter soit leur patrie, soit, ce qui est plus grave, la vie.

Histoire variée, III, 10 et 12

¹ : Les éphores sont les magistrats les plus importants de la cité de Sparte. Une de leur charge est de surveiller le bon respect des lois par la population.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

Plutarque

Dans ses Vies parallèles, Plutarque fait le portrait des grands hommes qui ont marqué l'histoire par leur caractère et leurs actions. Lycurgue, le premier législateur de Sparte, au VIII^e siècle av. J.-C., est célèbre pour avoir doté la cité d'institutions et de lois qui assurèrent sa pérennité. C'est lui qui instaura les règles de l'éducation spartiate, où les relations entre personnes de même sexe, hommes et femmes, jouent un rôle important, tellement important que la société veille... pas clair... elle veille à quoi ? Elle y veille ?

UN AMOUR PÉDAGOGIQUE SOUS HAUTE SURVEILLANCE

Parvenus à cet âge [12 ans], les jeunes gens qui avaient bonne renommée trouvaient des amants qui s'attachaient à eux ; les vieillards, de leur côté, les surveillaient davantage, se rendaient souvent dans les gymnases et assistaient à leurs luttes et aux échanges de railleries qu'ils s'adressaient entre eux. Et, loin de n'exercer qu'un contrôle superficiel, ils se regardaient tous en quelque manière comme les pères, les surveillants et les chefs de tous les jeunes. [...]

Les amants partageaient la bonne et la mauvaise réputation des enfants, et l'on rapporte qu'un jour, un enfant ayant laissé échapper en se battant un mot qui témoignait de la bassesse d'âme, c'est son amant qui fut puni par les magistrats. Alors que l'amour était tellement en honneur chez eux que les femmes les plus honnêtes s'y éprenaient elles-mêmes des jeunes filles, on n'y connaissait pas pourtant la rivalité passionnelle : ceux qui étaient épris des mêmes enfants étaient plutôt portés ainsi à s'aimer entre eux et ils ne cessaient de s'appliquer en commun à rendre celui qu'ils aimaient aussi bon que possible.

Vie de Lycurgue, XVII, 1 et XVIII, 8-9

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

Xénophon

Dans *La Constitution des Lacédémoniens*, Xénophon jette un regard admiratif, puis désabusé, sur la cité de Sparte en ses premiers temps et sur sa législation, établie par le très charismatique roi Lycurgue (VIII^e siècle av. J.-C.). L'auteur montre que ce qui fit la force de Sparte résidait en grande partie dans ses coutumes et son système éducatif. L'amour entre garçons y jouait un rôle important.

VALEUR PÉDAGOGIQUE DE L'AMOUR

Il faut aussi parler, me semble-t-il, de l'amour entre garçons car cela se rapporte aussi à l'éducation. Eh bien, chez les autres Grecs, chez les Béotiens par exemple, un homme et un enfant s'unissent et forment un couple ou chez les Éléens on se sert des récompenses pour traiter avec la fleur de l'âge ; mais il y a des peuples qui interdisent absolument aux érastés² de parler avec les enfants. Lycurgue avait un sentiment contraire à tous ceux-là : si quelqu'un, étant lui-même tel qu'il faut, admirait l'âme d'un enfant et s'efforçait de s'en faire un ami parfait et de vivre avec lui, il le louait et voyait là une excellente éducation ; si quelqu'un au contraire n'en voulait manifestement qu'au corps de l'enfant, il établit que c'est tout à fait honteux et fit qu'à Lacédémone les érastés ne se retiennent pas moins de toucher aux garçons que, pour les plaisirs amoureux, les pères à leurs enfants ou les frères à leurs frères, phrase étrange, on se demande si les Laconiens légitimaient ce type d'inceste. Que cela soit motif de défiance de la part de certains, je ne m'en étonne pas car, dans beaucoup de cités, les lois ne s'opposent point aux désirs qui s'adressent aux enfants.

Voilà donc dite l'éducation, celle des Laconiens et celle des autres Grecs.

Constitution des Lacédémoniens, 12-14

² : Le terme d'«érase» désigne l'amant plus âgé que le garçon aimé, appelé l'«éromène».

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

Bion

Réunies sous l'appellation Bucoliques, les compositions de Bion, où l'on retrouve l'inspiration archaïsante des poèmes sophistiqués de l'époque hellénistique, a cependant essentiellement pour thème l'amour. Un poème, ainsi, évoque le doux bonheur de l'amour réciproque et les noms des amants héroïques.

THÉSÉE ET PIRITHOÛS, ORESTE ET PYLADE, ACHILLE ET PATROCLE

Heureux sont ceux qui aiment, quand ils sont en retour également aimés. Heureux était Thésée lorsque Peirithoüs était auprès de lui, alors même qu'il était descendu chez Hadès au cœur impitoyable. Heureux était Oreste au milieu des périls de la Terre inhospitalière, parce que Pylade avait choisi d'être le compagnon de ses voyages. Bienheureux Achille Aiacide tant que vivait son ami ; et il fût mort heureux, parce qu'il n'avait pas écarté de lui le trépas.

Fragment des Bucoliques, IX

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

Ovide

Les Métamorphoses, composées au tout début du I^{er} siècle de notre ère, rassemblent plus de trois cents mythes, des plus rares aux plus connus. Au milieu de l'œuvre, c'est Orphée, qui, de sa lyre harmonieuse, chante les amours célèbres des dieux pour les jeunes et beaux mortels : il raconte pourquoi, un jour, le maître de l'Olympe se transforma en aigle.

ZEUS ET GANYMÈDE

Telle était la forêt qu'avait attiré le chantre divin, assis au milieu d'un cercle de bêtes sauvages et d'une multitude d'oiseaux. Après avoir essayé les cordes de sa lyre en les faisant vibrer sous son pouce et s'être assuré que leurs sons, quoique différents, produisaient des accords harmonieux, il chanta ainsi :

«C'est par Jupiter, ô Muse, ma mère, que doivent commencer les chants que tu m'inspires (car Jupiter tient le monde entier sous ses lois) ; Jupiter, bien souvent déjà, m'a entendu célébrer sa puissance dans le passé ; m'accompagnant d'un plectre plus lourd pour ma main, j'ai chanté les Géants et la foudre victorieuse lancée sur les champs de Phlégra. Aujourd'hui il me faut une lyre plus légère : chantons les jeunes garçons aimés des dieux et les jeunes filles à qui des amours monstrueuses ont fait perdre la raison et qui ont par leurs désordres attiré sur elles un châtement mérité.

Le souverain des dieux jadis se consuma d'amour pour le Phrygien Ganymède ; il se trouva dans le monde un être dont Jupiter aima mieux prendre la forme que de garder la sienne ; cependant le seul oiseau auquel il daigna l'emprunter fut celui qui pouvait porter sa foudre. Aussitôt, battant l'air de ses ailes empruntées, il enlève le petit-fils d'Ilus ; aujourd'hui encore c'est cet enfant qui mélange le breuvage dans la coupe de Jupiter et qui, en dépit de Junon, lui présente le nectar.»

Les Métamorphoses, X, 143-161

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

Plutarque

À la fin de sa vie, Plutarque rédige un petit ouvrage, l'Érotikos ou Dialogue sur l'amour, dans lequel il fait le récit d'une conversation qui eut lieu lorsqu'il était jeune marié. A Pemptidès qui s'interrogeait sur les raisons qui poussèrent certains à faire d'Éros un dieu, Plutarque répond longuement : l'Amour est un dieu, et il est plus puissant qu'Arès, le dieu de la guerre. Il rappelle alors les amours célèbres de dieux.

L'AMOUR, LA GUERRE ET LES HÉROS

Ce ne sont pas seulement les peuples les plus belliqueux, Béotiens, Lacédémoniens et Crétois, qui ont été le plus adonnés à l'amour des garçons, mais aussi, parmi les héros d'autrefois, Méléagre, Achille, Aristoménès, Cimon, Épaminondas. Ce dernier aimait deux jeunes gens : Asopichos et Caphisodoros ; Caphisodoros tomba avec lui à Mantinée et est enseveli à ses côtés ; Asopichos, lui, était devenu la terreur des ennemis, qui le redoutaient plus qu'aucun autre ; le premier qui réussit à lui tenir tête et à le frapper fut Eucnamos d'Amphissa, à qui cet exploit valut en Phocide des honneurs héroïques.

Quant à Héraclès, ce serait un dur travail que d'énumérer toutes ses amours, tant le nombre en est grand ! Iolaos, par exemple, fut aimé de ce héros, et c'est pourquoi, aujourd'hui encore, il est honoré et vénéré par les amants, qui reçoivent de leurs aimés serments et gages de foi sur son tombeau.

Érotikos, 761D

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

Théocrite

La treizième des Idylles de Théocrite est consacrée à Hylas, que chérit Héraclès. Au cours du voyage mythique à la recherche de la Toison d'or, aux côtés de Jason, le héros a la douleur de perdre son amant, le gracieux Hylas aux boucles d'or...

HÉRAKLÈS ET HYLAS

Ce n'est pas pour nous seuls, comme nous le croyions Nikias, qu'Éros fut mis au monde par celui des dieux, quel qu'il soit, qui l'a eu pour enfant ; ce n'est pas à nous les premiers que les beaux objets paraissent beaux, à nous qui sommes mortels et qui ne voyons pas le lendemain. Mais le fils lui-même d'Amphitryon, au cœur de fer, qui ne recula pas devant le lion féroce, fut épris d'un enfant, du gracieux Hylas, qui portait les cheveux bouclés. Et il lui enseigna, comme un père à son fils chéri, tout ce que lui-même avait appris pour devenir brave et digne d'être chanté. Jamais il n'était loin de lui, ni quand le jour était au milieu de sa course, ni lorsque l'Aurore aux blancs coursiers s'élançait vers la demeure de Zeus, ni à l'heure où les jeunes oiseaux regardaient en pépianant vers le nid, tandis que battait des ailes sur une poutre enfumé. [...]

Cependant, le fils d'Amphitryon, s'inquiétant au sujet de l'enfant, se mit en route, avec son arc recourbé à la mode scythique et sa massue, qu'il avait toujours dans sa main droite. Trois fois il appela Hylas, de toute la force de son gosier profond. Trois fois l'enfant répondit ; mais sa voix, venant du fond de l'eau, arriva toute grêle ; et, bien qu'il fût tout proche, il semblait éloigné. Quand un faon a bramé dans la montagne, un lion carnassier se précipite de son repaire vers le repas qui l'attend ; ainsi Héraclès, plein du désir d'Hylas, s'agitait au milieu d'épines impraticables et dévorait une vaste étendue de pays.

Malheureux ceux qui aiment ! Que de peines il endura, à battre montagnes et fourrés ! Toutes les affaires de Jason ne venaient pour lui qu'en seconde ligne. Le navire, ses agrès dressés en l'air, était plein de ceux qui étaient là, mais les demi-dieux, au milieu de la nuit, descendirent de nouveau les voiles, pour attendre Héraclès. Lui, cependant, allait où le menaient ses pieds, en proie à la folie ; car, habitant en lui, un dieu cruel lui déchirait le foie. Voilà comment le bel Hylas est compté parmi les bienheureux. Quant à Héraclès, les héros le traitaient de matelot déserteur parce qu'il avait abandonné Argo aux trente bancs.

Idylles, XIII, 1-14 et 55-74

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

Théognis

L'œuvre poétique attribuée à Théognis est associée à la pratique aristocratique du banquet grec. Les coupes de vin circulaient, en même temps qu'un distique élégant ou une chanson au ton enlevé. On s'adresse au grand poète Simonide, on y célèbre les amours mythiques des dieux.

ZEUS ET GANYMÈDE

Mais l'amour d'un garçon est une douce chose, puisque le Cronide lui-même, le roi des Immortels, s'éprit aussi un jour de Ganymède : l'ayant ravi, il le fit monter à l'Olympe où il lui donna rang de dieu, à lui qui avait l'aimable fleur de la jeunesse. Ne t'étonne donc pas, Simonide, qu'on ait pu me voir à mon tour asservi par l'amour d'un joli garçon.

Poèmes élégiaques, 1345-350

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

Ovide

Ovide, le poète, raconte les métamorphoses des formes, qui expliquent parfois l'origine des noms de lieux, de fleurs et de héros. Au milieu de l'œuvre, c'est Orphée, qui, de sa lyre harmonieuse, raconte les amours d'Apollon et d'Hyacinthe et l'origine d'un nom d'une fleur et d'une fête spartiate.

APOLLON ET HYACINTHE

Toi aussi, petit-fils d'Amyclas, Phébus t'aurait placé dans les cieux, si les destins contraires le lui eussent permis. Pourtant ils t'accordent d'une autre manière l'immortalité ; autant de fois le printemps chasse l'hiver et le Bélier succède au Poisson pluvieux, autant de fois tu renais et tu refleuris dans le gazon verdoyant. Mon père t'a chéri entre tous et Delphes, centre du monde, fut privé de son dieu tutélaire, quand il fréquentait pour toi les bords de l'Eurotas et Sparte sans remparts ; il ne se soucie plus de sa lyre ni de ses flèches ; oublieux de lui-même, il ne se refuse ni à porter tes filets, ni à tenir tes chiens, ni à t'accompagner sur les sommets d'une montagne escarpée ; une longue habitude de ta présence entretient sa flamme. Déjà le Titan était presque au milieu de sa course, à égale distance entre la nuit qui vient et la nuit écoulée ; ils se dépouillent de leurs vêtements ; puis, tout brillants du suc de l'huile onctueuse, ils s'apprêtent à se mesurer en lançant un large disque. Le premier, Phébus, après l'avoir balancé dans sa main, l'envoie à travers les espaces de l'air, où il fend de tout son poids les nuées qu'il rencontre sur son passage. Longtemps après, cette lourde masse retombe sur la terre, prouvant à la fois la force et l'adresse du dieu. Aussitôt l'imprudent enfant du Ténare, emporté par l'ardeur du jeu, accourt pour ramasser le disque ; mais la dure surface de la terre, renvoyant le coup qui l'a frappée du haut des airs, le fait rebondir, ô Hyacinthe, sur ton visage. L'enfant a pâli ; le dieu, non moins pâle que lui, reçoit son corps défaillant ; tantôt il essaie de le ranimer ; tantôt il étanche son affreuse blessure, ou bien il y applique des herbes pour retenir son âme qui s'enfuit. L'art est impuissant, la blessure inguérissable. Si dans un jardin bien arrosé on vient à briser des violiers, des pavots, des lis dressant leurs jaunes étendues, ils se flétrissent aussitôt, penchent leurs têtes languissantes, et, incapables de se soutenir, tournent leurs fronts vers la terre ; ainsi le visage d'Hyacinthe mourant s'incline ; son cou, que la force abandonne, est à lui-même un fardeau et tombe sur son épaule.

«Tu périras, fils d'Oebalus, enlevé à la fleur de l'âge, dit alors Phébus ; je vois ta blessure qui m'accuse. Tu es ma douleur et mon forfait ; il faut inscrire sur ta tombe que ma main t'a tué ; c'est moi qui suis l'auteur de ta mort. Et pourtant quel est mon crime ? À moins qu'on ne puisse dire que c'est un crime de jouer, un autre crime d'aimer. Que ne puis-je, comme je le mérite, mourir avec toi ! Puisque la loi du destin me l'interdit, tu seras toujours présent à ma pensée et ma bouche fidèle ne cessera point de répéter ton nom.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

En ton honneur retentiront mes chants et ma lyre vibrant sous ma main ; fleur nouvelle, tu rappelleras mes gémissements par un mot que tu porteras écrit sur toi. Un temps viendra où un vaillant héros prendra, lui aussi, la forme de cette fleur et où son nom se lira sur les mêmes pétales.» Tandis que ces mots s'exhalent de la bouche véridique d'Apollon, voilà que le sang, qui, en se répandant sur la terre, avait coloré l'herbe, cesse d'être du sang ; plus brillante que la pourpre de Tyr, une fleur apparaît, qui ressemblerait au lis, si elle n'était pas vermeille et le lis, argenté. Ce n'est point assez pour Phébus (car c'est de lui que venait cet hommage) ; il rappelle lui-même ses gémissements par un mot qui se lit sur les pétales ; la fleur porte l'inscription AI AI, lettres funèbres tracées par le dieu. Sparte ne rougit pas d'avoir donné le jour à Hyacinthe ; maintenant encore il y est en honneur ; chaque année y reviennent les Hyacinthies, qu'on doit célébrer suivant le rite antique par des pompes solennelles.

Les Métamorphoses, X, 162-219

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

Achille Tatius

Sur le bateau qui le mène vers Alexandrie, Clitophon, pour distraire ses compagnons de voyage, lance une discussion sur éros. Selon lui, l'amour pour les femmes apporte satiété contrairement à l'amour pour les garçons. Ménélas n'est pas d'accord : certes, l'amour pour les garçons est éphémère mais il est tellement plus divin...

ET GANYMÈDE MONTA AU CIEL

Et Ménélas répliqua : «Tu ignores, Clitophon, le comble du plaisir. Ce qui est toujours désirable est ce qui ne cause pas la satiété : ce qui, dans les rapports, dure trop longtemps consume le plaisir par la satiété, alors que ce que l'on vous ravit est toujours neuf et davantage dans sa fleur, car il procure un plaisir qui n'a pas vieilli ; plus la beauté s'amointrit par le temps, plus elle est ardemment désirée. C'est pour cela que la rose est la plus belle des plantes, parce que sa beauté fuit rapidement. Je crois que deux sortes de beauté errent parmi les hommes : la beauté Céleste, la beauté Vulgaire, comme les deux déesses qui sont les protectrices de la beauté. Tandis que la beauté Céleste est accablée d'être enchaînée à une beauté mortelle et cherche à s'enfuir rapidement vers le ciel, la beauté Vulgaire est abandonnée ici-bas et demeure attachée au corps. Et si l'on doit prendre un poète comme témoin de la remontée céleste de la beauté, écoute Homère dire :

*Les dieux l'emportèrent dans les airs, pour verser le vin à Zeus
pour prix de sa beauté, afin qu'il demeure chez les Immortels.*

Et aucune femme n'est jamais montée aux cieux pour sa beauté, – et il en a connu des femmes, Zeus –, mais c'est le deuil et l'exil qui attendent Alcène, c'est un coffre et la mer qui attendent Danaé, Sémélé est l'aliment du feu. Mais quand il aime un jeune Phrygien, c'est le ciel qu'il lui donne, afin de vivre avec lui et d'avoir un échanton pour son nectar ; et la servante précédente fut dépouillée de sa charge : c'était, j'imagine, une femme.»

Le Roman de Leucippé et Clitophon, II, 36, 1-4

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

Aelius Spartianus

Poursuivant l'entreprise de Suétone, l'Histoire Auguste rassemble les biographies des empereurs romains du II^e et du III^e siècle. La Vie d'Hadrien, la première du recueil, est hypothétiquement attribuée à Aelius Spartianus : l'auteur y évoque la passion d'Hadrien pour Antinoüs dans ces quelques lignes, dont Marguerite Yourcenar sut tirer tout le miel pour son livre.

HADRIEN ET ANTINOÛS

Tandis qu'il naviguait sur le Nil, il perdit son cher Antinoüs et il le pleura comme une femme. À ce sujet, il existe différentes rumeurs : on affirme tantôt que celui-là s'offrit en sacrifice pour Hadrien, tantôt ce qu'indiquent clairement à la fois sa beauté et le goût excessif du plaisir chez Hadrien. En tout cas, les Grecs, avec l'assentiment d'Hadrien, le divinisèrent, affirmant que par son intermédiaire étaient rendus des oracles qu'Hadrien, à ce qu'on colporte, avait lui-même composés.

Il montra, en effet, un goût vif plus qu'à l'extrême pour la poésie et pour les lettres ; il était très expert en arithmétique, géométrie et peinture ; de plus, il se vantait de sa science de la cithare et du chant ; il était excessif dans ses plaisirs ; et, de fait, il consacra de nombreuses pièces de vers à ceux qu'il chérissait [il écrivit des poèmes d'amour]. Il était à la fois très expert dans les armes et fort instruit en matière militaire ; il mania également les armes des gladiateurs. Il était tour à tour sévère et enjoué, aimable et austère, impulsif et circonspect, avare et généreux, naïf et dissimulé, cruel et clément, et toujours changeant en toutes choses.

La Vie d'Hadrien, XIV, 5-11

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

Plutarque

Dans ses Vies parallèles, Plutarque fait le portrait des grands hommes qui ont laissé dans l'histoire une trace éternelle. Il raconte ainsi la vie du général thébain Pélopidas, célèbre pour sa conduite courageuse au IV^e siècle avant notre ère. L'auteur relate l'histoire de la formation du corps d'élite dont il s'entourait, le bataillon sacré de Thèbes, créée en 378 avant J.-C. : une troupe de soldats, devenue presque mythique, dont la cohésion était fondée sur des liens très forts.

LE BATAILLON THÉBAIN : LES AMANTS SOLDATS

Le bataillon sacré fut, dit-on, créé par Gorgidas. Il y fit entrer trois cents hommes d'élite, dont l'État assurait la formation et l'entretien, et qui étaient campés dans la Cadmée. C'est pour cela qu'on l'appelait le bataillon de la ville, car en ce temps-là on donnait couramment aux acropoles le nom de villes. Quelques-uns prétendent que cette unité était composée d'amants et d'aimés, et l'on rapporte à ce propos un mot plaisant de Pamménès : «Le Nestor d'Homère, disait-il, est un médiocre tacticien, quand il engage les Grecs à se grouper au combat "par tribus et par clans" :

*«Ainsi le clan pourra s'appuyer sur le clan
Et la tribu porter secours à la tribu»*

alors qu'il fallait ranger l'amant près de l'aimé. Car, dans les périls, on ne se soucie guère des gens de sa tribu ou de sa phratrie, tandis qu'une troupe formée de gens qui s'aiment d'amour possède une cohésion impossible à rompre et à briser. Là, la tendresse pour l'aimé et la crainte de se montrer indignes de l'amant les font rester fermes dans les dangers pour se défendre les uns les autres.» Et il n'y a pas lieu de s'en étonner, s'il est vrai que l'on respecte plus l'ami, même absent, que les autres présents. C'est ainsi qu'un guerrier terrassé et près d'être égorgé par l'ennemi le pria, le suppliait de lui passer l'épée à travers la poitrine, «afin, dit-il, que mon ami n'ait pas à rougir devant mon cadavre, en me voyant blessé dans le dos». On dit aussi qu'Iolaos, aimé d'Héraclès, partageait ses travaux et combattait à ses côtés. Et Aristote rapporte que, de son temps encore, les aimés et les amants se prêtaient serment de fidélité sur le tombeau d'Iolaos. Il est donc naturel que l'on ait appelé «sacré» ce bataillon, de même que Platon définit l'amant comme «un ami inspiré par la divinité». On dit que le bataillon sacré resta invincible jusqu'à la bataille de Chéronée. Après cette bataille, Philippe, regardant les morts, s'arrêta à l'endroit où gisaient les trois cents, que les sarisses³ avaient frappés par devant, tous avec leurs armes et mêlés les uns aux autres. Il fut dans l'admiration et, quand il eut appris que c'était le bataillon des amants et des aimés, il pleura et dit : «Maudits soient ceux qui soupçonneraient ces hommes d'avoir fait ou subi rien de honteux !»

Vie de Pélopidas, XVIII

³ : La sarisse est une longue lance d'environ 7 mètres, utilisée par les troupes macédoniennes.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

Pausanias

Bien plus qu'un simple guide, la Description de la Grèce apparaît comme l'affirmation de l'identité hellénique, à une époque où le pays est sous domination romaine. L'auteur évoque les routes et rivières, les temples et tombeaux, les légendes et curiosités du territoire de la Grèce. Le Livre VIII est consacré à l'Arcadie, région du centre du Péloponnèse. Pausanias arrive à la description de Mantinée, cité où se trouve un temple consacré à Antinoos, favori de l'empereur Hadrien.

LE CULTE D'ANTINOOS, FAVORI D'HADRIEN

Antinoos fut encore considéré par eux comme un dieu ; des temples de Mantinée, le plus récent est le temple d'Antinoos. Celui-ci fut le favori très cher de l'empereur Hadrien. Pour ma part, je ne l'ai pas vu de son vivant, mais je l'ai vu en sculpture et en peinture. Il reçoit des marques d'honneur également en d'autres lieux, et sur le Nil, une cité égyptienne porte le nom d'Antinoos. À Mantinée, les honneurs qu'il a obtenus ont à peu près la raison que voici : Antinoos était originaire de Bithynion, au-delà de la rivière Sangarios. Les Bithyniens sont, par leurs ancêtres, des Arcadiens et des Mantinéens. C'est pourquoi l'empereur institua à Mantinée aussi des honneurs pour lui. Des cérémonies à initiation sont célébrées pour lui chaque année, et des concours tous les quatre ans. Il y a un édifice, dans le gymnase de Mantinée, qui contient des statues d'Antinoos ; il mérite d'être vu, en particulier à cause des pierres dont il est orné et pour les peintures qu'on peut y regarder ; la plupart représentent Antinoos, figuré à l'image exacte de Dionysos.

Description de la Grèce, VIII, 9, 7-9

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

Virgile

Fuyant la ville de Troie, assaillie par les Grecs, Enée traverse les mers, rencontre puis abandonne Didon, descend aux Enfers, arrive enfin dans le Latium, et triomphe des Rutules. Telle est la matière épique de l'Énéide, qui retrace les aventures de l'ancêtre mythique des Romains. Le livre IX met en scène la grande bataille entre l'armée d'Enée et celle de Turnus. Le camp troyen est attaqué. N'écoutant que leur courage, Euryale et Nisus, «Euryale remarquable par sa beauté et sa verte jeunesse, Nisus, par son tendre amour pour l'adolescent», tentent de traverser les lignes ennemies pour prévenir Enée. Mais dans la forêt ténébreuse, Nisus perd de vue Euryale...

NISUS ET EURYALE

«Malheureux Euryale, où t'ai-je laissé ? où te rejoindre ?» Reprenant dans l'autre sens tout l'écheveau des sentiers de la forêt traîtresse, il relève et suit ses traces, va et vient dans les fourrés silencieux ; il entend les chevaux, les bruits, les appels de ceux qui les poursuivent.

Et long temps ne se passe qu'une clameur ne vienne à ses oreilles et il voit Euryale que déjà tout un détachement a réduit à l'impuissance, avec la complicité des lieux et de la nuit, dans le saisissement d'un tumulte soudain, et qu'il entraîne, se débattant vainement de toutes ses forces. Que faire ? Par quel effort, avec quelles armes tenter de leur arracher son compagnon ? Ou va-t-il, pour mourir, se jeter au milieu des ennemis, hâter en combattant une mort glorieuse ? Vite, ramenant son bras en arrière, il brandit un trait ; les yeux levés vers la Lune haute, il l'implore ainsi : «Toi, déesse, assiste-nous, viens soutenir l'effort de notre peine, honneur des astres, fille de Latone, gardienne des forêts. Si jamais mon père Hyrtacus a porté pour moi des présents sur tes autels, si j'y ai moi-même ajouté du produit de mes chasses, suspendant ces offrandes à la voûte de ton temple ou les fixant au fronton sacré, permets-moi de disperser cette troupe, et dans les airs conduis mes traits.»

Il avait dit et, rassemblant toutes ses forces, il lance le fer. Le javelot dans son vol fend les ombres de la nuit et atteint de face, le bouclier de Sulmo ; là il se brise, le bois éclaté ; l'arme pénètre jusqu'au cœur. L'homme roule, vomissant à pleine poitrine un flot de sang chaud ; il se glace, ses flancs battent en longs soubresauts. Les cavaliers regardent autour d'eux. Lui, animé par le succès, voilà qu'il balançait un autre trait à la hauteur de son oreille. Tandis qu'ils s'agitent, la javeline en sifflant arrive sur Tagus, transperce les deux tempes à la fois et demeure, tiédie, dans la cervelle trouée. Volcens, terrible, ne se possède plus, il ne voit nulle part qui a porté ces coups ni davantage où il pourrait lui-même élancer sa fureur. «À toi donc, en attendant ; de ton sang chaud tu vas payer pour mes deux hommes !» dit-il, et en même temps, l'épée nue, il marchait sur Euryale. Alors épouvanté, hors de lui-même, Nisus jette un cri ; il n'a pu rester caché dans les ténèbres plus longtemps ou supporter telle douleur : «C'est moi, c'est moi, me voilà, qui ai tout fait ; tournez contre moi votre fer, ô Rutules ! tout le mal est de moi ; celui-là n'a rien osé ni rien pu : j'en atteste le ciel et les astres qui savent ; il a seulement trop aimé un malheureux ami.»

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

Telles étaient ses paroles, mais l'épée poussée avec force traverse les côtes et rompt la blanche poitrine. Euryale roule dans la mort, sur son corps si beau le sang coule, sa nuque défaillante retombe sur ses épaules ; comme une fleur de pourpre tranchée par la charrue languit mourante ; comme les pavots, leur cou lassé, ont incliné leur tête quand la pluie les appesantit. Mais Nisus s'élançe au milieu de leur troupe ; entre tous il ne cherche que Volcens ; c'est au seul Volcens qu'il s'attache. Serrés autour de leur chef, les ennemis, de toutes parts, au corps à corps, l'assaillent. Il ne s'acharne pas moins ; il fait tournoyer son épée qui lance des éclairs, à tant que, parvenu bien en face, il l'a plongée dans la bouche hurlante du Rutule et, mourant, a ôté l'âme à l'ennemi. Alors, sur son ami inanimé, il se jeta percé de coups et là enfin, grâce à la mort qui tout apaise, trouva le repos. Bénis des dieux l'un et l'autre ! Si mes chants ont quelque pouvoir, aucun jour ne vous fera sortir de la moire des âges, tant que la maison d'Énée s'appuiera sur le roc immobile du Capitole et que le maître romain conservera l'empire.

Enéide, IX, 390-449

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 6^e

Virgile

Sur le modèle de la poésie pastorale grecque, et notamment des Idylles de Théocrite, Virgile compose ses Bucoliques, recueil de dix églogues, qui chantent avec grâce l'Arcadie, la campagne, la vigne, les cours d'eau, la musique, les grottes, les amours... Poème fameux, la deuxième églogue rapporte les plaintes du berger Corydon, qui brûle pour le bel Alexis.

CORYDON ET LE BEL ALEXIS

Pour le bel Alexis, chéri de son maître, Corydon, un berger, brûlait d'amour, sans aucun espoir. Il se contentait de venir assidûment dans un fourré de hêtres, cimes ombreuses ; là solitaire, il jetait sans art aux monts et aux bois ces plaintes passionnées... vainement :

«Ô cruel Alexis, tu n'as aucun souci de mes chants ? aucune pitié de nous ? tu finiras par me faire mourir. À cette heure, les troupeaux eux-mêmes cherchent l'ombre et le frais ; à cette heure, les lézards verts eux-mêmes se cachent dans les buissons d'épines, et Thes-tylis, pour les moissonneurs harassés par la chaleur dévorante, broie de l'ail et du serpolet, herbes odorantes. Mais moi, rôdant sur la trace de tes pas, sous le soleil ardent, je fais, avec les rauques cigales, résonner les vergers. N'eût-il pas mieux valu endurer les sombres colères d'Amaryllis et ses dédains superbes ? ou Ménalque, si noiraud qu'il soit, si blanc que tu sois ? Ô bel enfant, ne te fie pu trop à la couleur ! On laisse les blancs troènes se flétrir, on cueille les vaciets noirs. Tu me dédaignes et tu ne demandes pas, Alexis, qui je suis, quelle est ma richesse en bétail, quelle est mon abondance en lait neigeux. J'ai mille brebis qui paissent en liberté sur les monts de Sicile ; je ne manque de lait frais, ni l'été, ni durant la froidure. Je chante les airs qu'affectionnait, lorsqu'il rappelait son troupeau, Amphion de Dircé sur l'Aracynthe Actéen. Et je ne suis pas tellement laid ! naguère je me suis miré sur le rivage, quand les vents laissaient la mer en repos ; non, moi, je ne craindrais pas Daphnis – de ce conflit tu serais juge – si une image n'est jamais trompeuse.»

Bucoliques, II, 1-29.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 5^e

I. Le Programme

Partie 1 : Les Débuts de l'Islam

Partie 2 : L'Occident féodal, XI^e- XV^e siècle

- Thème 1 : paysans et seigneurs
- Thème 2 : féodaux, souverains, premiers États
- Thème 3 : la place de l'Église
- Thème 4 : l'expansion de l'Occident

Partie 3 : Regards sur l'Afrique

Partie 4 : Vers la modernité (fin XV^e-XVII^e siècle)

- Thème 1 : les bouleversements culturels et intellectuels
- Thème 2 : l'émergence du «roi absolu».

II. Nos Propositions

Dans le chapitre sur «la place de l'Église», et en particulier lorsqu'est traitée la question de la répression des hérésies et de l'inquisition, on pourrait insérer une illustration ou un texte sur les condamnations des «sodomites» (d'ailleurs, la sodomie est souvent appelée «hérésie en amour»), avec des questions invitant à la réflexion sur le sujet. Dans le même chapitre, on pourrait aussi évoquer les Templiers : pour les accabler davantage, on les a accusés d'être sodomites.

Dans le chapitre sur les bouleversements culturels et intellectuels (fin XV^e-XVII^e siècle), lorsqu'on évoque l'art à la Renaissance, on peut présenter le *David* de Michel Ange, souvent utilisé dans les manuels, en insérant un questionnement sur la représentation de la nudité masculine dans l'art classique.

Dans le chapitre sur les bouleversements culturels et intellectuels (fin XV^e-XVII^e siècle), au sujet des représentations des «sauvages», en plus d'être présentés comme cannibales, incivilisés, etc, on pourrait aussi évoquer aussi le fait qu'ils étaient souvent accusés d'être sodomites, ce qui permettait de mieux «justifier» la répression. Pour cela, on peut présenter des textes de «grands découvreurs». Ce thème riche peut permettre ensuite des développements sur l'altérité, sur la xénophobie, l'homophobie, etc.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 5^e

III. Les Ressources

A/ Ressources primaires

Sur l'Eglise médiévale et l'homosexualité :

- THOMAS D'AQUIN, *Somme théologique* (notamment I . II, q. 94, II . II, q. 142 et q. 154), Paris, Le Cerf, 1999.
- Pierre Damien, *Liber Gomorrhianus, Patrologia, Series Latina* [éd. Migne], Paris, Garnier Frères, 1844 ; trad. de Pierre J. PAYER, *Book of Gomorrah*, Waterloo, Wilfrid Laurier Univ. Press, 1982.

Sur l'homosexualité dans le Nouveau Monde :

- Cieza de Léon, *Chroniques du Pérou*, 1533.
- Nuñez Cabeza de Vaca, *La Relacion o naufragios*, 1542.

B/ Littérature secondaire

Sur l'Eglise médiévale et l'homosexualité :

- BOSWELL John, *Christianisme, tolérance sociale et homosexualité, Les homosexuels en Europe occidentale des débuts de l'ère chrétienne au XIV^e siècle*, Paris, Gallimard, 1985.
- BURMAN Edward, *Supremely Abominable Crimes : the Trial of the Knights Templar*, Londres, Allison & Busby, 1996.
- JORDAN Mark, *The Invention of Sodomy in Christian Theology*, Chicago, Univ. of Chicago Press, 1997.
- LEVER Maurice, *Les Bûchers de Sodome*, Paris, Fayard, 1985.
- Régine Pernoud, *Les Templiers*, Paris, PUF, 1974.

Sur l'homosexualité dans le Nouveau Monde :

- AZOULAI Martine, *Les Péchés du Nouveau-Monde : les manuels de confession des Indiens, XVI^e-XVII^e siècle*, Paris, Albin Michel, 1993.
- BALUTET Nicolas, "Le Mythe des géants sodomites de Patagonie dans les récits de voyage des chroniqueurs des Indes occidentales", Inverses, 2002, N°2.
- BENNASSAR Bartolomé, *L'Inquisition espagnole XV^e-XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1979
- BENNASSAR Bartolomé, *Histoire du Brésil 1500-2000*, Paris, Fayard, 2000.
- CARRASCO Raphaël, "Le Châtiment de la sodomie sous l'Inquisition (XVI^e-XVII^e siècle)", Mentalités, Paris, 1989, N°3.
- DELON Michel, "Du goût antiphysique des Américains", Annales de Bretagne, 1977, n°84
- GOLDBERG Jonathan, "Sodomy in the New World : Anthropologies Old and New", Social Text, 1991, N°9
- MENDES-LEITE Rommel, "Les Tropiques et les péchés : mésaventures des sodomites au Brésil entre le XVI^e et le XVIII^e siècles", in MENDES-LEITE Rommel, *Sodomites, invertis, homosexuels : perspectives historiques*, Lille, GayKitschCamp, 1994.
- MOTT Luiz, «Amérique latine», in Louis-Georges Tin (dir.), *Dictionnaire de l'homophobie*, Paris, PUF, 2003.
- POIRIER Guy, *L'Homosexualité dans l'imaginaire de la Renaissance*, Paris, Champion, 1996.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 5^e

IV. Mise en oeuvre

Sur la répression des hérétiques en amour :

Nous proposons ici quelques extraits, qui peuvent être utilement mobilisés dans les manuels. Le texte de Pierre Damien ci-dessous date du XI^e siècle, à une époque où la répression des sodomites n'est guère à l'ordre du jour. La plupart des textes civils n'en parlent pas, et le pape lui-même, à qui était adressé l'ouvrage, trouva que Pierre Damien exagérait vraiment. Mais deux cents ans plus tard, le droit canon a envahi le droit civil : hérésie en religion ou en amour, méritent une sanction absolue. Toutes les législations en France et en Europe, comme le montrent les exemples ci-dessous, vont jusqu'au bout de la logique de Damien, prononcent des peines afflictives, et souvent le bûcher, renouant avec l'impératif du Lévitique.

-“Pas un seul autre vice ne pourrait être raisonnablement comparé à celui-ci, qui l'emporte sur tous les autres en impunité. Car ce vice apporte avec lui la mort du corps et la destruction de l'âme ; il souille la chair, étouffe la lumière de l'intelligence, jette l'Esprit saint hors de son temple, le cœur de l'homme, et installe à sa place le diable, l'éveille à des mauvais désirs ; il ferme absolument l'esprit à la vérité ; il trompe et oriente vers le mensonge ; il jette des rets sur le chemin et, quand un homme tombe dans la fosse, lui ferme toute fuite ; il ouvre les portes de l'enfer et ferme celles du Paradis ” (saint Pierre Damien, *Liber Gomorrhianus*, vers 1050).

-“Celui qui est sodomite prouvé, doit perdre les couilles, et s'il le fait une seconde fois, il doit perdre le membre ; et s'il le fait une troisième fois, il doit être brûlé” ; “Femme qui le fait doit à chaque fois perdre un membre, et la troisième fois, doit être brûlée. Et tous leurs biens sont au roi” (*Jostice et Plet*, “ancienne coutume d'Orléans”, vers 1260).

-“Qui erre contre la foi, comme en mécréance, de laquelle il ne veut venir à voie de vérité, ou qui fait sodomiterie, il doit être brûlé ” (Philippe de Beaumanoir, *Les Coutumes de Beauvaisis*, vers 1285).

Ecueils à éviter :

- proposer ces textes sans distance critique, au risque de donner l'impression que le manuel abonde dans le sens de la répression ;
- donner l'impression que les chrétiens ont toujours été «homophobes», le sont toujours, et le seront toujours (ces trois assertions étant évidemment fausses) ;
- donner l'impression que la répression des sodomites serait un phénomène isolé ; or elle s'inscrit dans le contexte d'un durcissement doctrinal aux conséquences théologiques, politiques et sociales graves : à partir du XIII^e siècle, on enveloppe dans un même opprobre les femmes, les Juifs, les Sarrasins, les hérétiques, les vagabonds etc., de plus en plus stigmatisés, discriminés voire persécutés.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 5^e

Normes sur le genre et la sexualité dans le Nouveau Monde :

-“Dans chaque temple ou lieu de culte important, ils ont un homme ou deux, ou davantage, habillés en femmes depuis l'enfance, parlant comme les femmes et les imitant en manières, en vêtement et en tout. Les hommes, particulièrement les chefs, ont des relations charnelles impures avec eux les fêtes et les jours saints, comme s'il s'agissait d'un rite ou d'une cérémonie. Je le sais parce que j'en ai puni deux” (Cieza de Léon, *Chroniques du Pérou*, 1533).

-“À l'époque où j'étais ainsi parmi ces gens [les Amérindiens de Floride], j'ai vu une chose diabolique, à savoir un homme marié à un autre homme ” (Nuñez Cabeza de Vaca, *La Relacion o naufragios*, 1542).

Les grands voyageurs qui arrivent dans le prétendu Nouveau Monde quittent l'Europe à un moment où elle se trouve dans un contexte de tension religieuse et de durcissement idéologique («reconquista» en Espagne, guerres de Religion, Réforme et Contre-Réforme, etc.). Ils apportent avec eux les préjugés de leur milieu et de leur temps, et entendent convertir les «sauvages», s'il le faut, par la force. Parmi les Indiens d'Amérique, ils trouvent des traditions diverses, qui les surprennent, et parfois les choquent. Notamment les règles concernant l'identité de genre et l'orientation sexuelle. Certains de ces voyageurs réfléchissent à la relativité des us et des coutumes, d'autres plus nombreux, condamnent et répriment. C'est le parti-pris de Nuñez Cabeza de Vaca en Amérique du Nord (en Floride), et de Cieza de Léon en Amérique du Sud (au Pérou).

Ecueils à éviter :

- ne pas prendre de distance critique à l'égard des deux voyageurs, ce qui donnerait l'impression de légitimer leur violence ;
- donner l'impression que les peuples amérindiens acceptaient forcément les «sodomites» et les personnes «transgenre». C'était souvent le cas, mais pas toujours ;
- oublier de montrer le lien évident entre le discours contre les sodomites et le discours contre les «sauvages», qui se renforcent mutuellement, dans un même refus de l'altérité.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 4^e

I. Le Programme

Partie 1 : L'Europe et le monde au XVIII^e siècle

- L'Europe dans le monde au début du 18^e siècle
- L'Europe des Lumières
- Les traites négrières et l'esclavage
- Les difficultés de la monarchie sous Louis XVI

Partie 2 : La Révolution et l'Empire

- Les temps forts de la Révolution
- La Fondation d'une France nouvelle pendant la Révolution et l'Empire
- La France et l'Europe en 1815

Partie 3 : Le XIX^e siècle

- L'âge industriel
- L'évolution politique de la France (1815-1914)
- L'affirmation des nationalismes
- Les colonies
- Carte de l'Europe en 1914

II. Nos Propositions

Dans le chapitre sur «les temps forts de la Révolution», on pourrait faire faire un dossier sur les acquis de la Révolution en évoquant, entre autres, la suppression des lois contre la sodomie. La France est devenue à cette occasion le premier pays au monde à dépénaliser l'homosexualité, une mesure qui a ensuite été suivie dans de nombreux autres pays d'Europe, puis d'Amérique latine, à la faveur de la diffusion des idées libérales au XIX^e siècle. À cela, on pourrait ajouter des documents sur le crime contre nature ou des extraits de Diderot, qui a accompagné intellectuellement l'évolution juridique de cette dépénalisation.

III. Les ressources

A/ Ressources primaires

- BENTHAM Jérémie, *Essai sur la pédérastie*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1982.
- DIDEROT Denis, *Le Rêve de d'Alembert*, Paris, Bordas, 1990.
- DIDEROT Denis, *Entretiens sur le fils naturel*, Flammarion, 2005

B/ Ressources secondaires

- BONNET Marie-Jo, *Les Relations amoureuses entre les femmes du XVI^e au XX^e siècle*, Paris, Odile Jacob, 1995
- LEVER Maurice, *Les Bûchers de Sodome, histoire des "infâmes"*, Paris, Fayard, 1985.
- MERRICK Jeffrey, RAGAN Jr, BRYANT T. (dir.), *Homosexuality in Modern France*, Oxford, Oxford Univ. Press, 1996.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 4^e

- REVENIN Régis, «Paris Gay : 1870-1918», in Régis Revenin (dir.), *Hommes & masculinités, de 1789 à nos jours : contributions à l'histoire du genre & de la sexualité en France*, Paris, Autrement, 2007, p. 22-41.
- REVENIN Régis, «Conceptions et théories savantes de l'homosexualité masculine en France, de la monarchie de Juillet à la Première Guerre mondiale», *Revue d'histoire des sciences humaines*, numéro 17, 2007, p. 23-45, <http://www.cairn.info/revue-histoire-des-sciences-humaines-2007-2-p-23.htm>

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 3^e

I. Le Programme

Le Monde depuis 1914

Partie 1 : Un siècle de transformations scientifiques, technologiques et sociales

- Les Grandes innovations scientifiques et technologiques
- L'évolution du système de production et ses conséquences sociales

Partie 2 : Guerres mondiales et régimes totalitaires

- La Première guerre mondiale : vers une guerre totale (1914-1918)
- Les régimes totalitaires dans les années 1930
- La Seconde guerre mondiale : une guerre d'anéantissement.

Partie 3 : Une géopolitique mondiale (depuis 1945)

- La Guerre froide
- Des colonies aux États nouvellement indépendants
- La construction européenne jusqu'au début des années 2000
- Le monde depuis le début des années 1960.

Partie 4 : La vie politique en France

- thème 1 : la République de l'entre-deux-guerres : victorieuse et fragilisée
- thème 2 : effondrement et refondation républicaine (1940-1946)
- thème 3 : De Gaulle et le nouveau système républicain (1958-1969)
- thème 4 : la V^e République à l'épreuve de la durée

II. Nos Propositions

Le thème transversal en histoire de l'art permet d'évoquer des œuvres diverses, en musique, peinture, cinéma, etc. On pourra donc mettre en avant un certain nombre d'artistes et d'œuvres du XX^e siècle illustrant des questions liées à l'homosexualité dans son contexte historique.

Le film *Harvey Milk* pourrait être utilisé avec profit. Dans le domaine de la littérature, on peut évoquer le Prix Nobel attribué à André Gide, en rappelant brièvement sa biographie, et sa défense courageuse de la «pédérastie», mais aussi l'élection en 1980 à l'académie française de Marguerite Yourcenar, vivant alors ouvertement avec une femme et notamment auteure d'*Alexis ou le traité du vain combat*. Pour ce qui est de la peinture, on pourra penser à Tamara de Lempicka, Gilbert et Georges, ou encore Pierre et Gilles.

Dans le chapitre sur les régimes totalitaires, on pourrait présenter des extraits du discours de Himmler de février 1937, qui entend justifier la condamnation des homosexuels. On pourrait aussi montrer le tableau des insignes des personnes déportées avec tous les triangles, et parmi eux, le triangle rose, en explicitant sa signification. On pourrait également présenter une photo de Magnus Hirschfeld, ou de son Institut (Institut de sexologie), avec l'autodafé qu'il a subi, en expliquant les raisons de cette destruction. Concernant le régime stalinien on pourrait signaler la criminalisation de l'homosexualité en tant que «perversion bourgeoise».

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 3^e

Les instructions officielles invitent à réfléchir aux «grandes aspirations culturelles de la population», comme la majorité à 18 ans, la légalisation de l'IVG. On pourrait y ajouter la reconnaissance progressive de l'homosexualité. Du coup, dans les pages consacrées à mai 68, on pourrait présenter des tracts du FHAR (Front Homosexuel d'Action Révolutionnaire), des photographies d'une manifestation du FHAR, des extraits d'un texte de Jean Louis Bory (par exemple : «Vivre à midi», dans *Comment nous appelez-vous déjà ? ou ces garçons que l'on dit homosexuels*, avec Guy Hocquenghem, Calmann-Lévy, 1977), une photographie du débat des dossiers de l'écran. Il s'agit de montrer les revendications gaies et lesbiennes à partir des années 1970.

Dans les pages consacrées aux années Mitterrand, on pourrait utiliser de nombreuses images évoquant la «dépénalisation» de 1982, la Une du magazine Gaipied, par exemple, des extraits du discours du garde des Sceaux, Robert Badinter, ou sa photo, avec une légende rappelant qu'on lui doit à la fois l'abolition de la peine de mort et celle de la distinction entre actes homosexuels et hétérosexuels pour l'âge de la majorité sexuelle. Au sujet du Pacs, on pourrait montrer une image d'un couple sortant de la mairie ou une photographie montrant un baiser entre deux femmes ou entre deux hommes. Les exemples ne manquent pas. Mieux encore, on pourrait faire un double page de synthèse retraçant les principales évolutions en la matière (cf. suggestions pour la classe de 1^e et de Terminale).

III. Les Ressources

A/ Ressources primaires

Sur le nazisme :

- Discours de Himmler du 18 février 1937
- Concernant Magnus Hirschfeld <http://deportation-homosexuelle.blogspot.fr/2010/05/140510-le-mdh-rend-hommage-magnus.html#magnus>

Sur mai 68 :

- Tract ou photo du FHAR.

B/ Littérature secondaire

Sur le nazisme :

- SCHLAGDENHAUFFEN Régis, *Triangle rose. La persécution nazie des homosexuels et sa mémoire*, Paris, Ed. Autrement, 2011.
- TAMAGNE Florence, *Histoire de l'homosexualité en Europe. Berlin, Londres, Paris. 1919-1939*, Paris, Le Seuil, 2000.
- TAMAGNE Florence "La déportation des homosexuels durant la Seconde Guerre mondiale" *Revue d'éthique et de théologie morale* 2006/2 (n°239).

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 3^e

Sur l'homosexualité de mai 68 à nos jours :

- MARTEL Frédéric, *Le Rose et le noir, les homosexuels en France depuis 1968*, Paris, Le Seuil, 1996.
- JACKSON Julian, *Arcadie : la vie homosexuelle en France, de l'après-guerre à la dépénalisation*, Autrement, 2009.
- SIBALIS Michel, «L'arrivée de la libération gay en France. Le Front Homosexuel d'Action Révolutionnaire (FHAR)», *Genre, sexualité & société*, 3 Printemps 2010.
- TIN Louis-Georges (dir.), *Homosexualité, Expression/répression*, Stock, 2000

Sur l'homosexualité avant mai 68 :

- REVENIN, Régis, «L'émergence d'un monde homosexuel moderne dans le Paris de la Belle Époque», *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, numéro 53-4, 2006, p. 74-86,
<http://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2006-4-page-74.htm>

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 2nde

I. Le Programme

Les Européens dans l'histoire du monde

Thème transversal au programme d'histoire : les arts témoins de l'histoire du monde contemporain

- thème 1 : les Européens dans le peuplement de la terre
- thème 2 : l'invention de la citoyenneté dans le monde antique
- thème 3 : sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XI^e siècle au XIII^e siècle
- thème 4 : nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne
- thème 5 : révolutions, libertés, nations, à l'aube de l'époque contemporaine

II. Nos Propositions

Les propositions que nous faisons pour la classe de 2nde vont dans le même sens que celles que nous avons déjà présentées pour les manuels de collège, puisque le programme de 2nde est une récapitulation du programme des années antérieures. Ce sont les même sujets qui sont évoqués, de manière plus synthétique, et de façon plus problématisée aussi.

III. Les ressources

Voir les ressources proposées pour les classes des niveaux antérieurs.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 1^{ère}

I. Le Programme

Thème 1 : Croissance économique, mondialisation et mutations des sociétés depuis le milieu du XIX^e siècle

Thème 2 : La guerre au XX^e siècle

- Guerres mondiales et espoirs de paix
- De la guerre froide à de nouvelles conflictualités

Thème 3 : Le siècle des totalitarismes

- Genèse et affirmation des régimes totalitaires
- La fin des totalitarismes

Thème 4 : Colonisation et décolonisation

- Le temps des dominations coloniales
- La décolonisation

Thème 5 : Les Français et la République

- La République, trois républiques
- La République et les évolutions de la société française

II. Nos Propositions

Le Thème 1, «croissance économique, mondialisation et mutations des sociétés depuis le milieu du XIX^e siècle» permettrait aisément de mettre en œuvre une page montrant la situation de l'homosexualité dans le monde. Pour ce faire, les manuels pourraient utiliser une chronologie, avec les grandes dates dans ce domaine depuis la fin du XIX^e siècle, ou une carte montrant les pays qui pénalisent, et ceux qui ne le font pas. D'autres documents pourraient être proposés, afin d'aboutir à une synthèse thématique (cf. mise en œuvre).

Dans le chapitre sur le totalitarisme (thème 3), on pourrait présenter des extraits du discours de Himmler du 18 février 1937, justifiant la condamnation de l'homosexualité. On pourrait aussi montrer le tableau des insignes des personnes déportées, avec tous les triangles, et parmi eux, le triangle rose, en explicitant sa signification. On pourrait aussi présenter une image de Magnus Hirschfeld, ou de son Institut (Institut desexologie), avec l'autodafé qu'il a subi, en expliquant les raisons de cette destruction.

Dans le même chapitre, on pourrait souligner le fait que le goulag aussi a été un moyen de répression de l'homosexualité, et cela est intéressant car beaucoup moins connu que les exactions homophobes des nazis. Il serait intéressant de faire un parallèle entre nazisme et stalinisme sur cette question et montrer que si les rhétoriques sont différentes (l'homosexualité serait une dérive bourgeoise selon les staliniens alors que c'est la marque d'une dégénérescence raciale ou communiste, selon les nazis), l'effet est le même dans les deux dérives totalitaires.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 1^{ère}

Enfin, toujours dans ce même chapitre, on pourrait rappeler la re-pénalisation des actes homosexuels en 1942 (article 342), et la mettre en parallèle de la vision des femmes qu'a Vichy. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agirait de montrer que les individus n'ont de valeur qu'autant qu'ils participent à la machine étatique. C'est le triomphe des bio-pouvoirs, pour reprendre le concept de Foucault : les «utérus» sont mis au service de l'État, l'homosexualité est combattue, en vertu d'une même vision totalitaire de la famille et de l'Etat.

Dans le chapitre sur les évolutions de la société française (thème 5), on pourrait évoquer les mouvements LGBT. On pourrait montrer des photos ou des tracts du FHAR (Front Homosexuel d'Action Révolutionnaire), des photos de gay prides, des images évoquant la «dépénalisation» des années 1980-1982, la Une du magazine Gai pied, par exemple, des extraits du discours du garde des Sceaux, Robert Badinter, ou sa photo, avec une légende rappelant qu'on lui doit à la fois l'abolition de la peine de mort et celle de la distinction entre rapports homosexuels et hétérosexuels pour l'âge de la majorité sexuelle. Au sujet du Pacs ou du mariage des couples de même sexe, on pourrait montrer une image d'un couple sortant de la mairie. Les exemples ne manquent pas.

III. Les Ressources

A/ Ressources primaires pour le thème 3

- Himmler, «Discours du 18 février 1937».
- «Homosexualité», Encyclopédie soviétique, t. 12, 1952.

Pour ce qui est des évolutions du monde depuis la fin du XIXe siècle (thème 1), ou de la société française (thème 5), nous ne prenons pas la peine de donner de références. Elles sont nombreuses et faciles à trouver pour qui voudrait intégrer ces problématiques dans son manuel ou dans son enseignement.

B/ Littérature secondaire pour le thème 3

- ALBERTINI Pierre, «Goulag», in Louis-Georges Tin (dir.), *Dictionnaire de l'homophobie*, PUF, 2003.
- LE BITOUX Jean, «Déportation», in Louis-Georges Tin (dir.), *Dictionnaire de l'homophobie*, PUF, 2003.
- SCHLAGDENHAUFFEN Régis, *Triangle rose. La persécution nazie des homosexuels et sa mémoire*, Paris, Ed. Autrement, 2011.
- TAMAGNE Florence, *Histoire de l'homosexualité en Europe. Berlin, Londres, Paris. 1919-1939*, Le Seuil, 2000.
- TAMAGNE Florence, «Fascisme», in Louis-Georges Tin (dir.), *Dictionnaire de l'homophobie*, PUF, 2003.
- TAMAGNE Florence, «Himmler», in Louis-Georges Tin (dir.), *Dictionnaire de l'homophobie*, PUF, 2003.
- TAMAGNE Florence, «Hirschfeld», in Louis-Georges Tin (dir.), *Dictionnaire de l'homophobie*, PUF, 2003.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 1^{ère}

IV. Mise en oeuvre

Pour le thème 1 concernant les mutations des sociétés depuis la fin du XIX^e siècle, nous proposons de faire un dossier de synthèse avec une double page. En effet, dans les années précédentes, des informations ponctuelles ont pu être proposées. C'est le moment de ressaisir les savoirs dans ce domaine, de les synthétiser et de les mettre en perspective.

Plusieurs outils pédagogiques sont envisageables :

- une chronologie évoquant les grandes dates de l'histoire de l'homosexualité depuis la fin du XIX^e siècle (cf. annexes) ;
- la carte des pays qui pénalisent l'homosexualité dans le monde. Elle est accessible sur le site de l'ILGA (International Lesbian and Gay Association) : www.ilga.org
- la déclaration portée par la France à l'Assemblée Générale des Nations Unies en 2008, en faveur de la dépénalisation universelle de l'homosexualité.
- un dossier sur la diversité des couples et des familles (documents sur les luttes pour l'égalité des droits, le pacs, le mariage pour tous, l'homoparentalité, etc.) ;
- un dossier sur l'évolution des droits : extraits d'ouvrages médicaux visant à «guérir» l'attirance homosexuelle, manifestations du FHAR dans les années 1970, ou de la Gay Pride dans les années 1990-2000, etc.

Pour le thème 3, concernant le siècle des totalitarismes, il est possible d'évoquer la répression de l'homosexualité dans l'Allemagne nazie, le même phénomène dans le goulag soviétique, ou encore de mettre en regard les deux phénomènes, à travers des citations bien choisies. Par exemple :

- Himmler, discours du 18 février 1937 : «L'homosexualité fait échouer tout rendement [...] Nous devons comprendre que si ce vice continue à se répandre en Allemagne sans que nous puissions le combattre, ce sera la fin de l'Allemagne, la fin du monde germanique».
- *Encyclopédie soviétique*, «Homosexualité», t.12, 1952 : «Dans la société soviétique, de saine moralité, l'homosexualité est réprimée en tant que dépravation sexuelle et punie par la loi, sauf en cas de désordre psychique [...]. Dans les pays bourgeois, l'homosexualité, signe de la décomposition morale des classes dirigeantes, est en fait impossible à punir».

Toujours pour le thème 3, les manuels pourront aussi citer s'ils le souhaitent un extrait de l'article «Himmler», de Florence Tamagne, tiré du *Dictionnaire de l'homophobie*, et qui figure ci-dessous.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 1^{ère}

V. Annexes

Chronologie :

Pouvant être utilisée dans le cadre du thème 1, «croissance économique, mondialisation et mutations des sociétés depuis le milieu du XIX^e siècle», cette chronologie propose en quelques dates une perspective sur l'histoire des questions relatives à l'orientation sexuelle du milieu du XIX^e siècle à nos jours. Où apparaît un mouvement de durcissement des lois réprimant les actes homosexuels (jusqu'aux années 1960), puis une tendance claire à la libéralisation et l'acceptation sociale de l'homosexualité.

1871 : vote du paragraphe 175 dans l'Empire d'Allemagne, selon lequel «les actes sexuels contre nature qui sont perpétrés sont passibles de prison ; il peut également être prononcé la perte des droits civiques».

1885 : vote de l'amendement Labouchère au Royaume-Uni, pénalisant «les actes d'outrage à la pudeur entre hommes», et ensuite étendu à tout l'Empire britannique.

1895 : Oscar Wilde est condamné par le tribunal britannique aux travaux forcés pour homosexualité.

1934 : après une brève dépénalisation en 1917, l'homosexualité est à nouveau pénalisée en Union soviétique (article 154, devenu plus tard l'article 121). Début de la déportation des personnes convaincues d'homosexualité dans l'Allemagne nazie.

1942 : le régime de Vichy établit un âge de majorité sexuelle spécifique aux relations homosexuelles (21 ans, contre 13 ans pour les relations hétérosexuelles). Le code pénal de 1945 entérine cette modification.

1960 : vote en France de l'amendement Mirguet, qui fait de l'homosexualité un «fléau social» et permet dans le code pénal de faire de l'homosexualité une circonstance aggravante en matière d'outrage à la pudeur.

1969 : émeutes de Stonewall, à New York, opposant les clients d'un bar gay puis de nombreux homosexuels et personnes transgenres aux forces de l'ordre qui arrêtaient les clients du bar. Un an plus tard, en commémoration de ces émeutes, est organisée la première Gay Pride.

1974 : l'Association Américaine de Psychiatrie retire l'homosexualité de son manuel diagnostique des troubles mentaux, qui fait référence dans de nombreux pays. Trois ans plus tard, Harvey Milk devient à San Francisco le premier élu ouvertement homosexuel d'une grande ville américaine.

1982 : vote en France de la loi fixant à 15 ans la majorité sexuelle pour tous, homos comme hétérosexuels.

1989 : le Danemark devient le premier pays au monde à créer un «partenariat enregistré» donnant une reconnaissance légale aux couples de même sexe.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 1^{ère}

1996 : l'Afrique du Sud devient le premier pays au monde à intégrer dans sa constitution le principe d'interdiction de la discrimination sur la base de l'orientation sexuelle.

2001 : les Pays-Bas deviennent le premier pays au monde à ouvrir le mariage et l'adoption aux couples de même sexe.

2005 : Première édition de la Journée mondiale contre l'homophobie et la transphobie, aujourd'hui célébrée dans plus de 100 pays.

2008 : un tiers des Etats membres de l'ONU (66 sur 192) signent la déclaration présentée par la France à l'Assemblée Générale des Nations Unies appelant à la dépénalisation universelle de l'homosexualité.

2009 : Johanna Siguroardottir devient en Islande la première personne au monde ouvertement homosexuelle à diriger un gouvernement.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 1^{ère}

Florence Tamagne, Article «Himmler», in Louis-Georges Tin (dir.), *Dictionnaire de l'homophobie*, PUF, 2003.

D'abord chef de la SS (1929) et de la Gestapo (1934), puis chef suprême de la police allemande (1936) et enfin ministre de l'Intérieur (1943), Heinrich Himmler (1900-1945) fut le principal théoricien de l'homophobie nazie et le principal instigateur de la persécution des homosexuels sous le III^e Reich.

Dans son discours adressé aux généraux SS le 18 février 1937, Himmler expose les principes de l'homophobie nazie, recyclant les préjugés populaires pour mieux les mettre au service d'une idéologie raciste et eugéniste. Se présentant comme un spécialiste de la question, il insiste sur la diffusion de l'homosexualité, qui s'apparente à une contagion et qui menace, selon lui, le corps de la nation. Dans une Allemagne déjà démographiquement amputée par la Première Guerre mondiale, l'homosexualité masculine, comme l'avortement qui lui est fréquemment associé, constitue une atteinte à la "survie de la race" et entrave l'expansion du Reich et sa conquête d'un "espace vital". Himmler souligne également les risques liés à la formation d'une coalition secrète d'homosexuels au cœur de l'État. Les homosexuels, traîtres et lâches, privilégient les solidarités sexuelles au détriment du patriotisme : ce sont des ennemis de l'intérieur, qu'il convient de démasquer pour les empêcher de nuire. Leur souci de la clandestinité en fait en outre un "objet idéal de pression" qui contribue à affaiblir l'État. Le danger homosexuel est dès lors encore plus grand au sein d'une organisation d'élite, comme la SS, censée incarner toutes les "vertus" nazies. Pour Himmler, l'homosexualité est la conséquence du mélange des races : les campagnes allemandes, à l'image de la Germanie originelle, seraient, selon lui, préservées d'un tel "fléau". Il s'agit donc de libérer la jeunesse de la tentation homosexuelle par le biais du sport, du travail et de la discipline, au besoin en encourageant la prostitution et les mariages précoces et en tolérant les naissances illégitimes. À la morale chrétienne, il oppose la séduction d'une société païenne et dionysiaque, dissimulée sous des accents puritains et idéalistes. Himmler incarne ainsi plusieurs facettes de l'homophobie : au mépris associé au stéréotype de l'homosexuel "efféminé", il ajoute la peur de la dépopulation et la crainte de la dégénérescence, dans une société obsédée par la virilité. On peut y ajouter des facteurs personnels : à l'égard de l'homosexualité masculine Himmler semble habité d'une peur et d'un dégoût irrationnels qui, conjugués à un certain voyeurisme et à une véritable jouissance organisationnelle à légiférer sur la sexualité d'autrui, vont le pousser à mettre en pratique ses fantasmes purificateurs.

La directive secrète du Reichsführer-SS et chef de la police Himmler, datée du 10 octobre 1936, centralisait et hiérarchisait "la lutte contre l'homosexualité et l'avortement" qui avait commencé dès 1933, avec l'arrivée des nazis au pouvoir. Le renforcement du § 175, conjugué avec la création de nouveaux organismes, comme la Centrale du Reich pour combattre l'Homosexualité et l'Avortement, destinés à fichier et répertorier les homosexuels, contribua à une augmentation considérable des arrestations qui se traduisirent, pour certaines catégories de "criminels" comme les prostitués, les "corrupteurs de la jeunesse" ou les récidivistes, par l'envoi en camp de concentration.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de 1^{ère}

Himmler accordait une importance particulière à l'éradication de l'homosexualité au sein du parti, de la SS et des Jeunesses hitlériennes, car il était conscient de l'ambiguïté instillée par le culte de la camaraderie dans ces organisations viriles. Cependant, ses tentatives pour "purifier" la Wehrmacht s'avérèrent longtemps infructueuses, du fait de la résistance des autorités militaires qui s'offusquaient de ses initiatives. En 1937, Himmler encouragea également les campagnes homophobes contre l'Église catholique et contre l'état-major de l'armée.

L'extermination de tous les homosexuels n'était cependant pas le but du régime nazi et Himmler lui-même envisageait la possibilité d'une "rééducation" pour ceux dont l'homosexualité était considérée comme "acquise", relevant de la "débauche" ou de la "séduction". Il s'intéressa de près aux différentes méthodes préconisées par les médecins pour "guérir" les homosexuels, de la psychanalyse aux traitements* hormonaux, et finança un certain nombre de programmes. Ainsi, l'Institut allemand pour la recherche psychologique et la psychothérapie de Mathias Heinrich Goering affichait un taux de réussite de 70 %. Le but était de réintégrer à terme les homosexuels dans la communauté nationale. Après le début de la guerre, les projets de "rééducation" passèrent au second plan. Himmler fut de moins en moins partisan d'une logique qui gaspillait du temps et de l'argent en faveur des "asociaux". L'envoi en camp devint plus systématique et la castration, bien que controversée, s'imposa comme le moyen le plus simple de renvoyer les homosexuels "guéris" sur le front. Les expériences criminelles du Dr Carl Vaernet à Buchenwald furent ainsi encouragées par Himmler.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de Terminale (ES-L)

I. Le Programme

Thème 1 : le rapport des sociétés à leur passé

- le patrimoine
- les mémoires

Thème 2 : Idéologies, opinions et croyances en Europe et aux Etats-Unis, du XIX^e siècle à nos jours

- socialisme et mouvement ouvrier
- médias et opinion publique
- religion et société

Thème 3 : Puissances et tensions dans le monde, de la fin de la Première Guerre mondiale à nos jours

- les chemins de la puissance
- un foyer de conflits

Thème 4 : les échelles de gouvernement dans le monde, de la fin de la seconde guerre mondiale à nos jours

- l'échelle de l'État-nation
- l'échelle continentale
- l'échelle mondiale

II. Nos Propositions

Dans le cadre du thème 1, sur «le rapport des sociétés à leur passé», on pourrait constituer un dossier sur la mémoire de la déportation homosexuelle. Il serait opportun dans ce chapitre de mentionner la re-pénalisation de l'homosexualité dans le régime de Vichy, l'amendement Mirguet faisant de l'homosexualité un «fléau» en 1960, et les résistances énormes face à la reconnaissance de la déportation homosexuelle.

Parallèlement, on pourrait présenter la photo d'un militant ayant oeuvré en ce sens (par exemple, Jean le Bitoux, et le travail qu'il a mené autour de Pierre Seel, déporté homosexuel), des extraits de discours de Lionel Jospin sur la reconnaissance de la responsabilité française dans les déportations. On pourrait comparer les politiques menées en France, en Allemagne et aux Pays-Bas, en s'appuyant sur les travaux de Régis Schlagdenhauffen, qui a reçu pour cela le grand prix de la Fondation Auschwitz, et montrer la photo des monuments érigés à Berlin et à Amsterdam en mémoire des victimes homosexuelles de la déportation.

Dans le cadre du thème 2, invitant à étudier les relations entre «religion et société», un des manuels consultés mentionne à juste titre l'existence des églises homosexuelles aux États-Unis, et évoque l'union d'un couple d'hommes dans une église. Cet exemple permet aussi de montrer l'opposition entre fondamentalistes et libéraux au sein des institutions religieuses. Dans cette perspective, on peut proposer des images des manifestations homophobes organisées par le pasteur Phelps lors de la mort de Matthew Shepard, et un extrait du discours où Bill Clinton explique que, dans cet événement, le seul vrai scandale est l'homophobie. On peut aussi, pour ce qui est de la France, mettre en regard des photos de manifestations pour et contre le mariage pour tous.

Groupe «Orientation sexuelle»

Histoire - Classe de Terminale (ES-L)

Cette même question peut être étudiée dans le cadre de la section du programme consacrée aux médias et à l'opinion publique. On pourra alors montrer l'évolution de l'opinion publique française, par exemple, par rapport au Pacs, puis au mariage des couples de même sexe. Les courbes des sondages d'opinion sont aisément accessibles, et peuvent donner lieu à une exploitation pédagogique aisée. On pourra rappeler à cet égard que le débat sur le Pacs a été le débat le plus long (en nombre d'heures) de toute l'histoire de la V^e République. On pourra montrer le déchaînement de passions médiatiques et politiques, puis la banalisation, une fois la loi votée.

Dans le cadre du thème 3 sur les échelles de gouvernance, qui invite à s'intéresser entre autres à l'échelon continental, on peut évoquer le rôle des instances européennes pour les droits humains, en général, en proposant, à titre d'exemple, une page sur la lutte contre l'homophobie. Ce peut être l'occasion d'une page de synthèse.

Depuis 40 ans, dans le monde, la plupart des initiatives libérales dans le domaine ont été le fait du Conseil de l'Europe, puis de l'Union européenne, qu'il s'agisse du combat pour la dépénalisation de l'homosexualité, ou de la reconnaissance des couples de même sexe. On peut citer à cette occasion la recommandation de Claudia Roth, qui invitait en 1989 les États membres à reconnaître l'égalité entre les couples. Aujourd'hui, de fait, plus de la moitié des pays d'Europe reconnaissent les couples de même sexe, d'une manière ou d'une autre (mariage, unions civiles, concubinage, etc.), même si de nombreuses discriminations perdurent.

Pour ce qui est de l'échelle mondiale, on peut aussi consacrer une page aux problématiques LGBT, assez emblématiques de l'interconnexion des questions de société au niveau national et des enjeux de géopolitique internationale. Pour ce faire, on pourra évoquer la déclaration portée par la France en 2008 à l'Assemblée Générale des Nations Unies - ce fut une première historique - mais aussi évoquer la contre-déclaration portée par l'Égypte, s'opposant à la dépénalisation. On pourra mobiliser la carte des pays pénalisant ou non l'homosexualité (disponible sur www.ilga.org) et citer des déclarations de personnalités d'instances onusiennes, ayant pris des positions favorables sur le sujet : le secrétaire général des Nations Unies, Ban-Ki-Moon, la directrice générale de l'UNESCO, Irina Bokova, la directrice générale de l'OMS, Mme Chang, la Haut commissaire des Nations Unies chargée des droits de l'Homme, Mme Pillay, l'administratrice du PNUD, Helen Clark, le secrétaire général d'Onusida, Michel Sidibé etc. On pourra mentionner également les résistances au niveau du Vatican, de certains pays d'Afrique et du Moyen-Orient, tout en montrant que partout, les avis sont partagés, même s'il y a une tendance globale vers la libéralisation. On pourra enfin évoquer l'existence de la Journée mondiale contre l'homophobie et la transphobie, aujourd'hui célébrée dans plus de 100 pays à travers le monde, le 17 mai.

III. Les Ressources

- Régis Schlagdenhauffen, *Triangle rose. La persécution nazie des homosexuels et sa mémoire*, Paris, Ed. Autrement, 2011.
- www.ilga.org
- www.idahofrance.org

Groupe «Orientation sexuelle»

Français

Compte tenu de la nature de la discipline, et du volume horaire qui lui est consacré, le cours de français est aussi un moment stratégique pour évoquer la question homosexuelle. Tandis que le cours d'histoire doit permettre d'évoquer les faits avérés, les dates, les événements, les textes littéraires permettront d'appréhender l'homosexualité à travers les expériences vécues, et bien souvent de l'intérieur. En ce sens, ils apportent à la compréhension de la réalité homosexuelle une dimension unique, et tout à fait précieuse. Nous avons donc identifié les moments du programme qui, invitant à étudier tel auteur, tel genre, tel mouvement, semblent les plus opportuns pour évoquer le sujet de manière pertinente.

Par ailleurs, portant sur des notions grammaticales, le programme de langue laisse un choix très large, pour ne pas dire infini : innombrables sont les textes qui permettent de travailler sur le passé simple et l'imparfait, par exemple. Dès lors, nous invitons les auteurs de manuels scolaires, et à leur suite les enseignant.e.s, à ne pas oublier que, au-delà de la pure analyse linguistique, les textes qui servent de support à l'étude de la langue favorisent eux aussi une réflexion humaine. Par conséquent, toutes les œuvres suggérées pour le programme de littérature peuvent être réutilisées pour les cours et les exercices de grammaire. Le mieux serait sans doute que ceux qui s'occupent de rédiger les chapitres de grammaire constituent un corpus d'œuvres, et y intègrent aussi les textes suggérés ci-dessous.

Groupe «Orientation sexuelle»

Français - Classe de 6^e

I. Le Programme

Partie 1 : Textes de l'Antiquité

- *Le Récit de Gilgamesh*
- *La Bible*
- *L'Illiade et L'Odyssée* d'Homère
- *L'Enéide* de Virgile
- *Les Métamorphoses* d'Ovide

Partie 2 : Contes et récits merveilleux

- *Les 1001 nuits*
- Contes de Perrault, Grimm, Andersen
- *Alice aux pays des merveilles*
- *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry
- *Petit Bodiel* d'Amadou Hampâté Bâ
- Contes de Birago Diop
- *La Belle histoire* de Leuk-le-lièvre de Senghor

Partie 3 : Poésie

- poèmes en vers réguliers, libres, calligrammes, haïkus, chansons du Moyen Âge au XXI^e siècle
- Fables de La Fontaine

Partie 4 : Initiation au théâtre

- une pièce de Molière
- une courte pièce choisie par exemple parmi celles de Jean Tardieu, Roland Dubillard, René de Obaldia

Partie 5 : Étude de l'image

- Le programme demande que l'on puise notamment dans les images évoquant l'Antiquité.

II. Nos Propositions

Dans le cadre de la lecture de textes de l'Antiquité, on pourrait étudier le passage fameux de l'épopée de Gilgamesh, où le héros pleure la mort d'Enkidu, son bien-aimé. La relation entre les deux héros n'est pas forcément homosexuelle, au sens moderne du terme, mais elle n'est pas non plus une simple amitié. Elle doit être présentée en tant que telle : cet amour viril constitue une véritable passion, comme on en voit souvent dans les textes de l'Antiquité et dans les traditions indo-européennes, mises en évidence par Bernard Sergent.

Toujours dans ce cadre, on peut aussi choisir d'évoquer la mort de Patrocle, et le désespoir d'Achille dans *L'Illiade*. Le passage est célèbre, et plusieurs tableaux les représentent tous deux en cet instant pathétique, comme celui de Pellegrin. C'est un choix fait par plus d'un manuel. Cependant, les questions et les encadrés maintiennent souvent un certain mystère, fait de fausse pudeur, voire de mauvaise foi. Les pleurs d'Achille ne sont pas simplement ceux d'un cousin. Il faut trouver les bons mots pour l'expliquer aux élèves. Mais on s'exagère souvent la difficulté qu'il y aurait à dire les choses aux collégiens. La difficulté est parfois plus dans la tête des adultes que dans celle des enfants...

Groupe «Orientation sexuelle»

Français - Classe de 6^e

Parmi les textes antiques suggérés par les programmes, figurent aussi *L'Énéide* de Virgile et *Les Métamorphoses* d'Ovide. Dans ce cadre, on peut choisir d'évoquer la mort de Nisus et Euryale, ou encore les passages d'Ovide concernant Zeus et Ganymède, Apollon et Hyacinthe.

Par ailleurs, certains des récits des 1001 nuits mettent en scène des relations homoérotiques, qui pourraient aussi être exploitées. De même, puisque le programme de poésie est assez libre, on pourrait mobiliser le grand poète arabo-persan Abû Nuwâs, l'un des plus grands poètes de langue arabe, sinon le plus grand, auteur dont les textes sont aisément disponibles en traduction française.

Pour ce qui est de l'étude de l'image, qui figure aussi au programme, les instructions officielles nous invitent à choisir des œuvres évoquant l'Antiquité. Par conséquent, on pourrait choisir un vase ou un tableau représentant tel ou tel de ces héros. Il en existe beaucoup.

III. Les ressources

A/ Les ressources primaires

- Épopée de Gilgamesh
- Homère, *Illiade*, chant XVI, «la Patroclée»
- Ovide, *Les Métamorphoses*, X, 143-161, «Zeus et Ganymède»
- Ovide, *Les Métamorphoses*, X, 162-219, «Apollon et Hyacinthe»
- Virgile, *Énéide*, IX, 390-449, «Nisus et Euryale»

B/ Les ressources secondaires

- BORILLO Daniel, et D. Colas, *L'homosexualité de Platon à Foucault. Anthologie critique*, Plon, Paris, 2005.
- BOEHRINGER Sandra, Louis-Georges Tin, *Homosexualité, Aimer en Grèce et à Rome*, Les Belles lettres, 2010.
- BOEHRINGER Sandra, *L'Homosexualité dans la Grèce et dans la Rome antiques*, Paris, Les Belles Lettres, 2007
- BROOTEN Bernadette J., *Love between Women, Early Christians Responses to Female Homoeroticism*, Chicago-Londres, Univ. of Chicago Press, 1996.
- CANTARELLA Eva, *Selon la nature, l'usage et la loi. La bisexualité dans le monde antique*, Paris, La Découverte, 1991.
- A. WILLIAMS Craig, *Roman Homosexuality, Ideologies of Masculinity in Classical Antiquity*, New York - Oxford, Oxford Univ. Press, 1999.
- DOVER Kenneth J., *Homosexualité grecque*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1982.
- DUPONT Florence, Eloi Thierry, *L'Érotisme masculin dans la Rome antique*, Paris, Belin, 2001.
- HALPERIN David M., *Cent Ans d'homosexualité et autres essais sur l'amour grec*, Paris, EPEL, 2000.
- SERGENT Bernard, *L'Homosexualité initiatique dans l'Europe ancienne*, Payot, 1986
- WINKLER John J., *The Constraints of Desire, Anthropology of Sex and Desire in Ancient Greece*, New York - Londres, Routledge, 1990 (trad. franç. chez EPEL).

Groupe «Orientation sexuelle»

Français - Classe de 5^e

I. Le Programme

Partie 1 : Littérature du Moyen Âge et de la Renaissance

- une chanson de geste, par exemple *La Chanson de Roland*
- un roman de chevalerie de Chrétien de Troyes, par exemple *Lancelot*, *Yvain*, ou *Perceval*
- *Tristan et Yseult*
- *Le Roman de Renart*
- un fabliau ou une farce, par exemple *La Farce de Maître Pathelin*

Partie 2 : Récits d'aventure

- *Le Livre des merveilles* de Marco Polo
- *Robinson Crusoë*, Defoe
- *L'Île au trésor*, Stevenson
- un roman de Jules Verne
- *Croc Blanc*, *L'Appel de la Forêt*
- *Le Lion* de Kessel
- *Vendredi ou la vie sauvage*, de Tournier
- *Mondo et autres histoires*, Le Clézio

Partie 3 : Poésie : jeux de langage

- Moyen Âge-XVI^e siècle : Charles d'Orléans, Clément Marot
- XVII^e siècle : La Fontaine
- XIX^e siècle : Hugo, Musset, Cros, Verlaine, Corbière, Rimbaud
- XX^e siècle : Apollinaire, Max Jacob, Robert Desnos, Guillevic, Prévert, Malcolm de Chazal, Raymond Queneau, Claude Roy, Boris Vian, Jacques Roubaud

Partie 4 : Théâtre : la comédie

- une comédie de Molière
- une comédie courte choisie parmi celles de Feydeau, Courteline, ou Jules Renard

Partie 5 : Étude de l'image

- privilégier les époques médiévales et classiques

II. Nos Propositions

Il est vrai que le programme de 5^e n'offre que quelques rares possibilités à qui voudrait parler d'homosexualité. Évidemment, dans la section consacrée à la poésie, avec Verlaine et Rimbaud, les manuels peuvent évoquer sans difficulté ce qui fut une des relations poétiques les plus célèbres et les plus tumultueuses de tout le XIX^e siècle. Outre la biographie et les tableaux d'époque, on pourra mobiliser l'affiche du film d'Agnieszka Holland, Rimbaud, avec Leonardo di Caprio. Au-delà de ces deux poètes, sauf à étudier des œuvres en dehors du programme, ce qui n'est pas totalement impossible, c'est à peu près tout ce que l'on peut évoquer à propos de l'homosexualité dans le cours de français, en classe de 5^e.

Groupe «Orientation sexuelle»

Français - Classe de 5^e

Cependant, lorsqu'on évoque les chansons de geste, qui figurent également au programme, il convient d'expliquer qu'elles se fondent en général sur l'amor, passion virile, qui ne relève ni de la simple amitié, ni de l'homosexualité au sens où nous l'entendons aujourd'hui. Il s'agit d'amours véritables, mais qui n'impliquent pas nécessairement de «collusion charnelle», comme l'indique Georges Duby.

Dans la chevalerie du XII^e siècle - comme à l'intérieur de l'Église - l'amour normal, l'amour qui porte à s'oublier, à se surpasser dans l'exploit pour la gloire d'un ami, est homosexuel. Je n'entends pas qu'il conduise forcément à une collusion charnelle. Mais c'est très évidemment sur l'amour entre mâles, fortifié par les valeurs de fidélité et de service empruntées à la morale vassalique, que l'ordre et la paix sont censés reposer, et c'est sur lui que les moralistes ont naturellement reporté la ferveur nouvelle dont la pensée des théologiens avait imprégné le mot amor. En revanche, lorsque les hommes d'Église s'intéressaient aux relations entre l'homme et la femme -et c'était une de leurs préoccupations premières, puisqu'ils s'appliquaient en ce temps à édifier une éthique du mariage, à raffermir les cadres de l'union conjugale, seul lieu, selon eux, où pussent s'établir des rapports hétérosexuels licites-, ils se montraient d'une prudence extrême. Car dans ce cas, le sexe intervient nécessairement, car le sexe est péché, la pierre d'achoppement⁴.

Duby parle ici d'amour homosexuel - mieux vaudrait dire homosocial, pour éviter toute ambiguïté. En effet, rien n'indique que les héros aient des relations sexuelles. Pour autant, leurs relations n'en sont pas moins puissantes et sentimentales à la fois, et elles sont littéralement magnifiées par les auteurs des chansons de geste. Ainsi, le vrai couple de *La Chanson de Roland*, ce n'est pas Roland et Aude, qui intervient tout à la fin pour mourir aussitôt, c'est Roland et Olivier. Par ailleurs, cette amor légendaire entre Roland et Olivier est redoublé par deux autres couples de héros, inséparables, tout au long de la Chanson, Yvon et Yvoire, Gérin et Gérier, qui meurent ensemble sur le champ de bataille. Liés pour jamais, à la vie, à la mort.

Cette euphorie des hommes entre eux, ce culte de l'amor, sont constamment portés aux nues, et bien souvent en jouant sur un symbolisme puissant. Les noms, par exemple : Claris et Laris, Yvon et Yvoire, Gérin et Gérier, Lancelot et Galehot, et plus encore Ami et Amile, sont autant de héros dont l'identité révèle a priori que leur affinité était prédestinée. Et l'on sait à quel point l'étymologie est signe de vérité pour les hommes du Moyen Âge. Nommer ainsi les hommes, c'est lier leurs âmes pour qu'elles ne soient plus qu'une. Mais il faudrait citer encore mainte autre amor : Floovant et Richier dans *La Chanson de Guillaume*, Guillaume et Vivien dans *Aliscans*, Fromont et Garin dans *Garin de Loherain*, Naimés et Balan dans *Aspremont*, Olivier et Fierabras dans *Fierabras*, Ogier et Karæus dans *La Chevalerie d'Ogier de Danemarche* etc.

Au-delà de *La Chanson de Roland*, les éditeurs de manuels et les professeurs pourraient solliciter une autre chanson de geste célèbre, tout à fait emblématique de cette époque, Ami et Amile. Grand succès de l'époque, traduit en de nombreuses langues, elle met en scène la passion vécue par ces deux héros au nom prédestiné.

Groupe «Orientation sexuelle»

Français - Classe de 5^e

III. Les ressources

A/ Les ressources primaires

- *Ami et Amile*, Peter F. Dembowski, Paris, Champion, 1987
- Paul Verlaine, *Sagesse*, 1881

B/ Les ressources secondaires

- Georges Duby, *Mâle Moyen Âge*, Paris, Flammarion, 1988.
- Georges Duby, *Guillaume Le Maréchal*, Paris, Fayard, 1984.
- Jean Dufournet (dir.), *Ami et Amile, une chanson de geste de l'amitié*, Etudes recueillies par Jean Dufournet, Paris, Champion, 1987.
- Louis-Georges Tin, *L'Invention de la culture hétérosexuelle*, Autrement, 2008.

IV. Mise en oeuvre

Concernant Verlaine et Rimbaud

En évoquant Verlaine et Rimbaud, il faudra veiller à ne pas tomber dans le biographisme. La vie et les amours des deux poètes sont intéressantes en elles-mêmes, mais dans un cours de français, elles nous intéressent uniquement en tant qu'elles permettent de mieux comprendre, de mieux goûter leurs œuvres. Ainsi, les manuels, et à leur suite, les enseignant.e.s, pourront tirer bénéfice de ces indications biographiques si elles sont mises en relation avec des poèmes, par exemple, ceux du recueil de *Sagesse*, qui figurent sans doute parmi les plus beaux et les plus simples de Verlaine. À cet égard, on pourra étudier «Le ciel est pas dessus les toits / Si bleu, si calme», poème exprimant le regret du poète, qui a tiré un coup de revolver sur son amant, et se retrouve en prison. Pour ce qui est de Rimbaud, ses poèmes paraissent plus difficiles, et les mettre en relation avec telle ou telle donnée biographique paraît moins accessible pour des élèves de 5^e.

Concernant La Chanson de Roland

Dans *La Chanson de Roland*, l'extrait le plus intéressant à cet égard, et le plus émouvant, est sans doute la laisse qui met en scène la mort d'Olivier : les derniers mots échangés, ils s'embrassent mutuellement, et Olivier meurt dans les bras de Roland : «*A icel mot l'un a l'autre ad clinet. / Par tel amur as les vus deseved.*⁵» Ce passage peut être étudié avec profit, et valablement proposé dans les manuels, avec des questions, guidant la réflexion, mais aussi avec un encadré expliquant la nature de cette relation, si peu conforme aux relations sociales que nous pouvons connaître aujourd'hui.

5 : Après ces quelques mots, ils s'embrassent l'un l'autre; / Les voici séparés en cet élan d'amour

Groupe «Orientation sexuelle»

Français - Classe de 5^e

Concernant Ami et Amile

Les manuels pourront par exemple s'appuyer sur la scène de reconnaissance entre les deux héros. En effet, Ami et Amile ont été engendrés par sainte annonciation, et mis au monde le même jour : «*Engendré furent par sainte annuncion / Et en un jor furent né li baron*»⁶. Ils sont baptisés le même jour par le souverain pontife. Ils grandissent séparés, mais s'avèrent en tous points semblables, comme l'explique le poète : même allure, même bouche, même nez, même manière de porter les armes et de chevaucher, et ils surpassent en beauté toute autre personne. Bref, c'est un vrai miracle. Les deux jeunes gens entendirent souvent parler l'un de l'autre, mais ne s'étaient jamais revus depuis leur baptême. Cependant, sitôt qu'ils furent assez âgés pour le faire, ils partirent dans le vaste monde, dans l'espoir de se retrouver. Ils se cherchèrent pendant sept ans, et enfin se trouvèrent. Cette première rencontre est relatée en ces termes. Ami se trouve à cheval, et :

Devant lui garde, si a veü uns prés,
 Touz fu floris si comme el mois d'esté.
 Le conte Amile vit enmi ester
 Nel vit ainz mais si le connu asséz
 As bonnes armes dont il iert adoubéz
 Et as nouvelles que on li ot conté.
 Le cheval broche des esperons dorez,
 Isnellement est celle part aléz,
 Et cil le vit qui l'ot ja avisé.
 Vers lui se torne quant il l'ot ravisé.
 Par tel vertu se sont entr'acolé,
 Tant fort se baisent et estraignent soef,
 A poi ne ont estaint et definé.⁷

6 : Vv.13-14.

7 : Laisse 11. Il regarde devant lui, et voit un pré / Entièrement fleuri, comme à la belle saison. / Il voit debout au milieu du pré le comte Amile. / Il ne l'avait jamais vu, mais le reconnut sans hésitation / A l'armement superbe dont il était revêtu / Et aux descriptions qui lui avaient été faites. / Il presse son cheval de ses éperons dorés / Et à toute vitesse se dirige vers Amile qui / L'ayant à son tour reconnu / au premier regard s'avança vers lui. / Tous deux se donnent des baisers fougueux, / S'embrassent et s'étreignent avec une tendresse si violente / Que pour un peu ils s'étoufferaient et se tueraient l'un l'autre.

Groupe «Orientation sexuelle»

Français - Classe de 4^e

I. Le Programme

Partie 1 : La lettre

- Par exemple Sévigné, Voltaire, Diderot, Sand

Partie 2 : Le Récit au XIX^e siècle

- une nouvelle réaliste et/ou une nouvelle fantastique
- un roman intégralement ou par extraits : Balzac, Hugo, Dumas, Mérimée, Sand, Gautier, Flaubert, Maupassant, Zola
- Hoffmann, Pouchkine, Poe, Gogol, Brontë, Tourgueniev

Partie 3 : Poésie : le lyrisme

- Moyen Âge : Rutebeuf, Villon
- XVI^e siècle : Louise Labé, du Bellay, Ronsard
- XIX^e siècle : Desbordes Valmore, Lamartine, Hugo, Nerval, Musset, Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Laforgue
- XX^e siècle : Péguy, Anna de Noailles, Apollinaire, Marie Noël, Supervielle, Paul Eluard, Louis Aragon, Georges Schéhadé, François Cheng.

Partie 4 : Théâtre : faire rire, émouvoir, pleurer

- Molière
- Corneille
- Musset
- Hugo
- Rostand
- Anouilh

Partie 5 : Etude de l'image

- L'étude peut porter sur le thème de la critique sociale, à travers la caricature, le dessin d'humour ou le dessin de presse. L'image peut aussi porter sur des caractéristiques du romantisme.

II. Nos Propositions

Pour travailler le récit au XIX^e siècle, on peut choisir *Sarrasine* de Balzac, qui raconte l'histoire d'un jeune homme amoureux d'une jeune fille, qui est en fait un castrat. Il serait intéressant de mettre ce texte à la lumière du S/Z dans lequel Roland Barthes fait une analyse structuraliste de la nouvelle de Balzac. Autre possibilité, le personnage de Vautrin et son lien avec d'autres hommes comme Lucien de Rubempré, dans *Le Père Goriot*. Encore chez Balzac, *Splendeurs et misères des courtisanes* permettrait aussi d'aborder le sujet. On peut également travailler sur *Mademoiselle de Maupin* de Théophile Gautier, qui a le double avantage de parler d'homosexualité féminine, ce qui n'est pas commun, et d'avoir une préface théorique de première importance dans l'histoire littéraire. Toujours pour travailler le récit au XIX^e siècle, on peut aussi étudier *Nana*, roman dans lequel les amours saphiques sont évoquées.

Groupe «Orientation sexuelle»

Français - Classe de 4^e

En ce qui concerne la partie du programme sur le lyrisme, il serait opportun de rappeler brièvement les fondements de cet art littéraire en présentant la plus ancienne représentante connue de la poésie lyrique, Sapho. Cette poétesse grecque du VI^e siècle avant Jésus Christ, vivant sur l'île de Lesbos, a composé et chanté, accompagnée de sa lyre, neuf livres de poésie lyrique qui font, entre autre, l'éloge de la déesse Aphrodite et de la beauté féminine. Elle était surnommée la Lesbienne, et a donné son nom par extension aux femmes homosexuelles.

Ce qui a été dit de Verlaine et Rimbaud en 5^e demeure vrai en 4^e. Tous deux figurent au programme, et peuvent valablement être étudiés. Si l'on étudie Baudelaire, qui est aussi au programme, on peut rappeler qu'avant d'arriver aux *Fleurs du mal*, l'auteur avait envisagé deux autres titres, dont *Les Lesbiennes*. Plusieurs de ses poèmes évoquent effectivement les amours entre femmes, comme «Lesbos» et «Femmes damnées», et c'est notamment pourquoi Baudelaire a été condamné en 1857. Ce procès fameux mérite d'autant plus d'être évoqué que l'auteur a dû modifier l'architecture du recueil en conséquence, plusieurs pièces ayant été censurées.

Il est très regrettable que certains manuels (et à leur suite, les professeurs) évoquent *Les Fleurs du mal* sans parler du procès, ou évoquent le procès sans parler de saphisme, alors que cette question est au cœur du débat. Ne pas en parler, c'est en quelque sorte redoubler la censure de l'époque. C'est condamner Baudelaire une deuxième fois. Au-delà de Baudelaire, dans la section sur la poésie lyrique, on peut éventuellement s'autoriser une référence à un auteur étranger, en l'occurrence Oscar Wilde et le *De profundis*, texte majeur, qui permettrait d'évoquer la violence de l'homophobie, tout en permettant une mise en œuvre pédagogique pertinente du point de vue de l'analyse littéraire.

Groupe «Orientation sexuelle»

Français - Classe de 3^e

I. Le Programme

Partie 1 : Formes du récit au XX^e et au XXI^e siècle

- Récit d'enfance et d'adolescence : *Colette*, Sido, *La Maison de Claudine*, Cohen, *Le Livre de ma mère*, Nathalie Sarraute, *Enfance*, Fred Uhlman, *L'Ami retrouvé*, Hervé Bazin, *Vipère au poing*, Alain-Fournier, *Le Grand Meaulnes*, Romain Gary, *La Promesse de l'aube*, Italo Calvino, *Le Baron perché*, Driss Chraïbi, *La Civilisation, ma mère !*, Camara Laye, *L'Enfant noir*, Amos Oz, *Soudain dans la forêt profonde*, Annie Ernaux, *La Place*, Tahar Ben Jelloun, *L'Enfant de sable*, Andreï Makine, *Le Testament français*.
- Roman et nouvelles des XX^e et XXI^e siècles porteurs d'un regard sur l'histoire et le monde contemporains

Partie 2 : La Poésie dans le monde et dans le siècle

- La poésie engagée : Eluard, Aragon, Garcia Lorca, Prévert, Desnos, Neruda, Char, Yannis Ritsos, Aimé Césaire
- Nouveaux regards sur le monde dans la poésie contemporaine : Claudel, Apollinaire, Cendrars, Ponge, Michaux, Glissant

Partie 3 : Théâtre : continuité et renouvellement

- de la tragédie antique au tragique contemporain : Sophocle, Euripide, Shakespeare, Corneille, Racine, Giraudoux, Cocteau, Ionesco, Anouilh, Camus.
- le théâtre contemporain dans sa diversité

Partie 4 : Étude de l'image

- L'étude de l'image comme engagement et représentation de soi. L'image animée, l'adaptation d'une œuvre littéraire pour le cinéma ou la télévision.

II. Nos Propositions

Le programme de 3^e invite à travailler sur «le récit d'enfance et d'adolescence». Il suggère plusieurs œuvres, mais n'interdit pas d'en étudier d'autres également. Dans ce contexte, nous pouvons recommander *Les Amitiés particulières* de Peyrefitte, *Les Faux Monnayeurs* de Gide, *Les Garçons* de Montherlant, *Le Livre blanc* de Cocteau, certains ouvrages de la série des *Claudine* de Colette, les *Jeunes Années* de Julien Green, ou encore *L'Enfant ébloui* et *Chocolat chaud* de Rachid O, qui traitent de l'émergence du désir chez les adolescents.

Le programme demande aussi que l'on étudie des romans et nouvelles des XX^e et XXI^e siècles «porteurs d'un regard sur l'histoire et sur le monde contemporains». Dans ces conditions, on peut choisir d'analyser *L'Oeuvre au noir* et *Les Mémoires d'Hadrien* de Marguerite Yourcenar, et notamment les pages magnifiques consacrées à la passion d'Hadrien pour Antinoüs. Ces deux romans sont bien sûr «porteurs d'un regard sur l'histoire» particulièrement riche. Dans une perspective plus contemporaine, on pourra s'attacher *A l'ami qui ne m'a pas sauvé la vie* d'Hervé Guibert, récit poignant qui pose aussi la question du sida. Avec *Pas un jour* d'Anne Garréta, écrit dans le cadre de l'Oulipo, prix Médicis 2002, on a un roman dénotant le franchissement d'un pas dans la visibilité de l'homosexualité féminine.

Groupe «Orientation sexuelle»

Français - Classe de 3^e

Le Ministère de l'Éducation Nationale invite également à s'intéresser à «la poésie dans le monde et dans le siècle». Puisque Garcia Lorca fait partie des auteurs cités, il y a lieu de mentionner les *Sonnets de l'amour obscur*, et si l'on parle d'Aragon, on pourra évoquer sa bisexualité, mais il est vrai qu'elle n'apparaît guère dans ses œuvres poétiques majeures.

Parmi les objets étudiés en 3^e figure le théâtre, «de la tragédie antique au tragique contemporain». Dans cette perspective, puisque le champ d'action est international, on pourra travailler une œuvre du théâtre élisabéthain, en l'occurrence *Edouard II* de Christopher Marlowe, qui met en scène la fin tragique du roi d'Angleterre, assassiné par des courtisans qui lui reprochent à la fois sa politique et sa passion pour Gaveston. Par ailleurs, puisque le programme engage aussi à étudier les adaptations d'œuvres littéraires pour le cinéma ou la télévision, on peut s'intéresser à la version cinématographique de cette même pièce, réalisée par Derek Jarman.

On pourra aussi songer à l'adaptation filmique des *Amitiés particulières*, réalisée par Jean Delannoy, à moins qu'on ne préfère l'adaptation de *Maurice*, le roman de Forster, celle du roman de Genet, *Querelle de Brest*, celle du roman de Cyril Collard, *Les Nuits fauves*, ou celle de «Brokeback Mountain», la nouvelle d'Annie Proulx, tirée du recueil *Les Pieds dans la boue*.

Enfin, le programme invite à aborder «le théâtre contemporain dans sa diversité». Dans ces conditions, on pourra étudier avec profit *Sud* de Julien Green, *L'Homosexualité ou la difficulté de s'exprimer* de Copi, *Commentaire d'amour*, ou *Grande École* de Jean-Marie Besset, cette dernière pièce ayant été adaptée au cinéma.

Groupe «Orientation sexuelle»

Français - Classe de 2nde

I. Le Programme

- Le Roman et la nouvelle au XIX^e siècle : réalisme et naturalisme
- La tragédie et la comédie au XVII^e siècle : le classicisme
- La poésie du XIX^e au XX^e siècle : du romantisme au surréalisme
- Genres et formes de l'argumentation : XVII^e et XVIII^e siècles

Par ailleurs, le programme invite à étudier des œuvres d'époques antérieures ou postérieures, qui prolongent l'analyse des textes choisis, ce qui donne une certaine latitude.

II. Nos Propositions

Le premier objet d'étude en classe de 2nde s'intitule : «le roman et la nouvelle au XIX^e siècle : réalisme et naturalisme». Il rejoint le programme de 4^e. Par conséquent, nos propositions sont à nouveau les mêmes : *Sarrasine*, *Splendeurs et misères des courtisanes* de Balzac, *Mademoiselle de Maupin* de Théophile Gautier, *Nana* de Zola.

Pour ce qui est des prolongements au XX^e siècle, puisque le programme y invite, on peut suggérer le *Journal du voleur* ou *Notre-Dame des Fleurs* de Genet, *La Confusion des sentiments* de Stephan Zweig, *Les Faux Monnayeurs* d'André Gide, *Les Nuits fauves* de Cyril Collard, *Dans la chambre de Giovanni* de James Baldwin, *Le Livre blanc* de Cocteau, *Maurice* de E. M. Forster, les *Mémoires du lieutenant-colonel de Maumort* de Martin du Gard, *Fou de Vincent* d'Hervé Guibert, «Brokeback moutain» d'Annie Proulx, extrait du recueil *Les Pieds dans la boue*.

Pour ce qui est de la poésie du XIX^e siècle, on peut étudier Baudelaire, Verlaine et Rimbaud, dans les perspectives déjà signalées pour les programmes des années antérieures.

Pour ce qui est de l'argumentation, on peut proposer, comme le font certains manuels, une section sur la rhétorique amoureuse. Et dans une pareille section, on pourrait à bon droit intégrer les *Sonnets* de Shakespeare, les *Sonnets* de Michel Ange, les *Sonnets de l'amour obscur* de Lorca. Au-delà de la rhétorique amoureuse, on peut imaginer une section sur des débats moraux ou politiques. Dans ce cas, on pourra y intégrer le *Corydon* de Gide, le *De profundis* de Wilde, *Le Temps retrouvé* de Proust, *Le Pur et l'impur* de Colette, *Alexis ou le traité du vain combat* de Yourcenar.

Groupe «Orientation sexuelle»

Français - Classe de 1^{ère}

I. Le Programme

- Le Personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours
 - Le texte théâtral et sa représentation, du XVII^e siècle à nos jours
 - Écriture poétique et quête du sens, du Moyen Âge à nos jours
 - La Question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e siècle à nos jours
-
- 1^{ère} L : Vers un espace européen : Renaissance et humanisme
 - 1^{ère} L : Les réécritures, du XVII^e siècle à nos jours

II. Nos Propositions

Pour ce qui est des personnages de roman, du XVII^e siècle à nos jours, on pourra travailler sur *Vautrin* chez Balzac, *Mlle de Maupin* chez Gautier, *Hadrien* chez Yourcenar, *Robert* de Saint Loup, *Albertine* chez Proust, *Querelle de Brest* chez Genet.

Pour ce qui est du théâtre, nous pouvons suggérer les œuvres déjà mentionnées pour le programme de 4^e : *Sud* de Julien Green, *L'Homosexualité ou la difficulté de s'exprimer* de Copi, *Commentaire d'amour*, ou *Grande Ecole* de Jean-Marie Besset.

Pour ce qui est de l'écriture poétique, on peut citer Abû Nuwâs, Shakespeare, Michel Ange, Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Wilde, Lorca, qui ont déjà été évoqués.

Pour ce qui est de l'argumentation, on pourra y intégrer le *Corydon* de Gide, le *De profundis* de Wilde, *Le Temps retrouvé* de Proust, *Le Pur et l'impur* de Colette, *Alexis ou le traité du vain combat* de Yourcenar.

Groupe «Orientation sexuelle»

Sciences de la Vie et de la Terre

L'orientation sexuelle a été introduite dans le programme en 2010 par le biais de trois mentions : elle «fait partie de la sphère privée» (1^{ères} L, ES et S), elle «relève de l'intimité des personnes» (1^{ères} L et ES seulement), et l'étude du déterminisme génétique et hormonal du sexe biologique doit permettre aux élèves de différencier ce qui relève de celui-ci, à savoir l'identité sexuée, de l'orientation sexuelle (1^{ères} L et ES seulement). En dehors de ces mentions, la question de l'orientation sexuelle n'est jamais au programme de SVT... et pour cause : en l'état actuel des connaissances, les sciences du vivant n'ont rien à dire sur ce sujet. Des décennies de recherche ont pour l'instant échoué à mettre au jour le moindre facteur biologique susceptible d'expliquer, ne serait-ce qu'en partie, pourquoi on éprouve de l'attraction sexuelle pour les hommes, pour les femmes ou pour les deux, et rien ne permet d'affirmer que de tels facteurs existent.

Les manuels de SVT étant destinés à véhiculer des savoirs issus des sciences du vivant, il est important d'éviter de parasiter la restitution de ces savoirs par des croyances non fondées scientifiquement, des normes sociales, et a fortiori des jugements moraux. Le cours de SVT est au contraire le lieu idéal pour développer le regard critique des élèves sur trois grandes idées reçues qui sont cause de rejet et de discriminations vis-à-vis de l'homosexualité et de la bisexualité :

- les sciences de la Vie nous apprennent que la sexualité et la famille hétérosexuelles sont «naturelles» ;
- l'être humain est constitué de telle sorte qu'une personne est soit hétérosexuelle, soit homosexuelle ;
- des déterminants biologiques de l'orientation sexuelle ont été mis au jour chez l'humain.

Dans cet esprit, nous avons identifié quelques travers à éviter – biais dans l'iconographie, l'exemplification ou la description du comportement animal, maladroites dans la terminologie ou les définitions, etc – et suggéré des améliorations. Nous avons également suggéré certaines précisions sur l'état des connaissances scientifiques concernant l'hypothèse qu'il existe des facteurs biologiques de l'orientation sexuelle humaine.

La plupart de nos préconisations étant applicables à plusieurs niveaux, elles ne sont pas classées par niveau dans ce qui suit. Par ailleurs, nous avons délibérément fait le choix de ne pas proposer de ressources destinées à être citées dans les manuels. La citation d'extraits de la vulgarisation scientifique laisse en effet croire aux élèves que les discours des «experts» cités sont fiables au-delà des extraits choisis, et plus généralement que de tels discours constituent un savoir de même nature que le reste du manuel. Or la question de l'orientation sexuelle concerne chacun au plus intime et est soumise à de puissantes normes sociales et religieuses, de sorte que les discours à ce sujet sont généralement façonnés par des convictions personnelles et souvent empreints d'arrière-pensées politiques. Nous recommandons donc de restreindre les citations nominatives à deux contextes : au titre de l'histoire des sciences, ou au titre de la restitution explicite d'un débat scientifique, avec citation dans ce cas de plusieurs spécialistes d'opinions divergentes.

Groupe «Orientation sexuelle»

Sciences de la Vie et de la Terre

I. Le programme

Classe de 6^e

1. Caractéristiques de l'environnement proche et répartition des êtres vivants
2. Le peuplement d'un milieu
3. Origine de la matière des êtres vivants
4. Des pratiques au service de l'alimentation humaine : production alimentaire par l'élevage ou la culture; production alimentaire par une transformation biologique
5. Diversité, parentés et unité des êtres vivants

Classe de 5^e

1. Respiration et occupation des milieux de vie
2. Fonctionnement de l'organisme et besoin en énergie : production de l'énergie nécessaire au fonctionnement des organes; fonctionnement de l'appareil respiratoire; digestion, devenir des nutriments et élimination des déchets de la nutrition; rôle de la circulation sanguine
3. Géologie externe : évolution des paysages

Classe de 4^e

1. Activité interne du globe terrestre
2. Reproduction sexuée et maintien des espèces dans les milieux
3. Transmission de la vie chez l'Homme
4. Relations au sein de l'organisme : communication nerveuse; communication hormonale

Classe de 3^e

1. Diversité et unité des êtres humains
2. Évolution des êtres vivants et histoire de la Terre
3. Risque infectieux et protection de l'organisme
4. Responsabilité humaine en matière de santé et d'environnement

Classe de 2nde

1. La Terre dans l'Univers, la vie et l'évolution du vivant : une planète habitée (les conditions de la Vie ; la nature du vivant ; la biodiversité)
2. Enjeux planétaires contemporains : énergie, sol
3. Corps humain et santé : l'exercice physique (modifications physiologiques à l'effort ; boucle de régulation nerveuse ; pratiquer une activité physique en préservant sa santé)

Groupe «Orientation sexuelle»

Classes de 1^{ères} L-ES

1. Représentation visuelle : de l'œil au cerveau; chimie de la perception
2. Nourrir l'humanité : vers une agriculture durable; qualité et innocuité des aliments
3. Féminin/masculin : prendre en charge de façon conjointe et responsable sa vie sexuelle (contraception, AMP, IST); devenir homme ou femme (différences biologiques, à distinguer de l'«identité sexuelle», des «rôles sexuels dans la société» et de l'orientation sexuelle) ; vivre sa sexualité (influence des hormones sur le comportement sexuel des mammifères; système de récompense)
4. Le défi énergétique

Classe de 1^{ère} S

- 1A. Expression, stabilité et variation du patrimoine génétique
- 1B. La tectonique des plaques : l'histoire d'un modèle
- 2A. Tectonique des plaques et géologie appliquée
- 2B. Nourrir l'humanité
- 3A. Féminin, masculin : devenir femme ou homme (différences biologiques, à distinguer de l'«identité sexuelle», des «rôles sexuels dans la société » et de l'orientation sexuelle ; sexualité et procréation (contraception, AMP, IST) ; sexualité et bases biologiques du plaisir (système de récompense)
- 3B. Variation génétique et santé
- 3C. De l'œil au cerveau : cristallin ; photorécepteurs ; aires cérébrales et plasticité

Classe de Terminale S

Enseignement spécifique :

- 1A. Génétique et évolution : brassage génétique; diversification des êtres vivants ; évolution de la biodiversité ; évolution de l'Homme ; résultat de l'évolution : l'exemple des plantes
- 1B. Le domaine continental et sa dynamique
- 2A. Géothermie et propriétés thermiques de la Terre
- 2B. La plante domestiquée
- 3A. Le maintien de l'intégrité de l'organisme : quelques aspects de la réaction immunitaire
- 3B. Neurone et fibre musculaire : la communication nerveuse (réflexe myotatique ; de la volonté au mouvement ; motricité et plasticité cérébrale)

Enseignement de spécialité :

1. Energie et cellule vivante
2. Atmosphère, hydrosphère, climats
3. Glycémie et diabète

Groupe «Orientation sexuelle»

II. Nos propositions

Eviter les biais dans l'iconographie et l'exemplification

Il convient en premier lieu de veiller à ce que l'homosexualité, la bisexualité et l'homoparentalité ne soient ni invisibilisées, ni sous-représentées dans l'iconographie. La diversité des tendances et configurations socio-affectives qu'autorise la nature humaine n'a aucune raison d'être représentée proportionnellement aux fréquences supposées de chacune, variables selon les époques et les cultures, dont on serait bien en peine de définir les valeurs «naturelles» (c'est-à-dire indépendamment de tout conditionnement social). Il convient ainsi de ne choisir ni préférentiellement, ni a fortiori systématiquement, un couple hétérosexuel pour illustrer la sexualité ou la parentalité, ni une dyade mère-enfant pour illustrer cette dernière (cela exclut en effet l'homoparentalité masculine des représentations de l'espace des possibles). Lorsque la représentation de cette diversité se heurte à des problèmes de faisabilité tels que le manque de place ou de budget pour insérer plusieurs illustrations, on pourra privilégier des illustrations ne désignant pas clairement une orientation sexuelle (ex : gros plan sur deux personnes de sexes non identifiables pour évoquer la sexualité).

Par ailleurs, que ce soit pour illustrer les comportements sexuels des primates ou lorsqu'en terminale S on explore la proximité génétique entre l'Homme et le chimpanzé, il n'y a pas de raison de choisir l'exemple de *Pan troglodytes* (Chimpanzé commun) plutôt que celui de *Pan Paniscus* (Chimpanzé nain ou Bonobo). Ce choix n'est pas neutre compte tenu des différences radicales entre ces deux espèces dans les comportements sexuels. Il convient d'explicitier le fait que le Bonobo est génétiquement aussi proche de l'Homme que le Chimpanzé commun, et au minimum de présenter de manière équilibrée ces deux espèces. Pour aller plus loin dans la déconstruction des stéréotypes concernant le caractère «naturel» de l'hétérosexualité, le choix pourrait être fait de développer plus particulièrement la description du Bonobo.

Lorsque sont décrites les pratiques sexuelles non reproductives variées du Bonobo, il convient bien-sûr de ne pas exclure des exemples de ces pratiques les stimulations génito-génitales entre individus de même sexe, très fréquentes chez les femelles comme chez les mâles. On peut souligner que les bonobos sont naturellement «bisexuels», au sens où tous ont des pratiques sexuelles avec des individus des deux sexes.

Eviter les biais dans la présentation de l'AMP

L'aide médicale à la procréation (AMP) est généralement présentée comme une technique exclusivement destinée à répondre au problème d'infertilité d'un couple hétérosexuel, comme si par définition la procréation dans un autre contexte n'avait pas à être aidée. Ainsi, la FIV est parfois décrite comme permettant de féconder l'ovocyte d'une femme avec les spermatozoïdes «du conjoint», ou avec ceux d'un donneur seulement si le conjoint est défaillant. Il convient au contraire de bien différencier :

- la description factuelle des techniques d'AMP, qui relève des SVT et dans laquelle les références au «couple» et au «conjoint» n'ont aucune raison de figurer,
- le cadre légal français actuel de mise en œuvre de ces techniques, qui n'en relève pas.

Groupe «Orientation sexuelle»

Si ce cadre est évoqué, il convient de le contextualiser dans la mesure où le programme de 1^{ère} demande de discuter «le cadre éthique» et exige que les élèves soient capables de discuter les limites de l'AMP en s'appuyant sur «la législation» et «l'éthique» (et non qu'ils connaissent la législation française en vigueur censée être seule respectueuse de cette dernière). On pourra ainsi signaler l'existence d'un processus de révision périodique des lois dites de bioéthiques et les débats qui l'entourent, et mentionner le caractère récent de la restriction en droit français de l'application des techniques d'AMP aux couples hétérosexuels (1994) ainsi que son caractère variable selon les pays. En Europe par exemple, si la Suisse, l'Italie et l'Allemagne ont pour l'instant choisi comme la France de restreindre aux couples hétérosexuels l'accès à l'AMP, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, le Royaume-Uni et les Pays-Bas ont au contraire légiféré en autorisant explicitement l'accès à l'IAD et la FIV par les femmes seules ou en couple homosexuel. De même, si en France le recours à la GPA est interdit à tous, et donc en particulier aux hommes seuls ou en couple homosexuel, ça n'était pas le cas avant 1994 et cette pratique est autorisée dans d'autres pays.

Éviter les biais dans la présentation des IST

Le préservatif est en général présenté comme LE moyen simple et efficace pour se protéger contre les IST lors des rapports sexuels, ce qui invisibilise la problématique de transmission des IST lors des rapports sexuels entre femmes, et plus généralement lors des pratiques sexuelles sortant du cadre «standard» du coït hétérosexuel. Il convient de mentionner le risque de transmission sexuelle d'IST associé à d'autres pratiques sexuelles, contre lequel on peut se prémunir en utilisant une digue dentaire (ou un substitut tel qu'un préservatif découpé) ou des gants en latex.

Concernant la transmission du VIH, il convient de ne pas conforter le stéréotype ancien selon lequel il s'agirait d'une «maladie des gays». De fait, il n'y a aucune raison de parler d'homosexualité à cette occasion ; seules les *pratiques* à risque comptent, or elles ne sont pas propres à une orientation sexuelle (la pénétration anale est pratiquée avec une femme ou un homme, la pénétration par d'autres moyens que le pénis est pratiquée par une femme ou un homme, etc). En même temps, ne pas parler d'homosexualité du tout à propos du sida, ce serait tomber dans l'écueil symétrique. Dès lors, une solution intéressante consisterait à illustrer le chapitre avec des images représentant des militants homosexuels anti-sida (Act Up, par exemple), ce qui aurait pour intérêt de produire non pas une association homosexualité-sida, mais homosexualité-lutte contre le sida, ce qui est évidemment différent.

Une terminologie à éviter : «les homosexuels»

Cette terminologie est parfois utilisée, or substantiver l'adjectif «homosexuel» revient à essentialiser l'homosexualité. Cela a pour effet de désigner une catégorie de personnes à part, identifiées par cette caractéristique, souvent avec une connotation péjorative ou discriminatoire. De plus, cela tend à invisibiliser la bisexualité. Il convient plutôt de parler d'orientation, d'attirance, de pratiques, de relations ou de couples homosexuel-le-s, ou bien d'homosexualité. NB : s'applique également à l'hétérosexualité et à la bisexualité.

Groupe «Orientation sexuelle»

Une terminologie à éviter : «identité sexuelle»

Cette terminologie a malheureusement été introduite en 2010 dans le programme de 1^{ère} et reprise dans les manuels alors qu'elle induit la confusion entre sexe, identité de genre et orientation sexuelle que ce programme vise justement à combattre. Elle est souvent mal comprise, et elle est implicitement discriminatoire pour les personnes non-hétérosexuelles (voir par exemple <http://yagg.com/2012/08/04/sos-homophobie-non-a-lidentite-sexuelle-oui-a-lidentite-de-genre/>). Nous préconisons de ne pas utiliser cette terminologie, et d'expliquer la distinction entre sexe et identité de genre sur la base proposée dans le chapitre consacré au genre (cf supra, paragraphe «identité sexuelle» de la partie SVT).

Définition de l'«orientation sexuelle»

Lorsque cette notion est définie, il convient d'éviter au moins deux écueils sur lesquels buttent plusieurs manuels. Le premier est l'invisibilisation de la bisexualité. Le second est l'association de l'orientation sexuelle à un choix, potentiellement source de discrimination envers les personnes qui auraient donc «choisi» de ne pas faire «comme tout le monde» ou comme certaines religions le prescrivent. Or si les pratiques sexuelles relèvent d'un choix, l'attirance sexuelle n'en relève pas. Les auteurs pourront s'inspirer de la proposition de définition suivante :

L'orientation sexuelle d'une personne est définie en fonction du sexe des individus susceptibles de provoquer chez elle une attirance sexuelle ou amoureuse.

L'orientation sexuelle d'une personne est dite hétérosexuelle si elle se sent attirée uniquement par des personnes de l'autre sexe que le sien, homosexuelle si elle se sent attirée uniquement par des personnes du même sexe, bisexuelle si elle se sent attirée par des personnes des deux sexes, éventuellement à des degrés divers. Si l'orientation sexuelle d'une personne évolue parfois au cours de la vie, elle ne relève pas pour autant d'un choix.

Par ailleurs, dans l'esprit du programme de 1^{ère}, il paraît pertinent d'insister sur la distinction entre orientation sexuelle et (identité de) sexe/genre, or tantôt cela n'est pas fait dans les manuels, tantôt c'est fait de manière problématique (confusion entre identité de genre et apparence masculine ou féminine, voire validation de l'idée que certains hommes homosexuels «sont efféminés», ou encore indication lourde de sous-entendus que l'orientation sexuelle «peut parfois différer de l'identité sexuelle»). Les auteurs pourront s'inspirer du paragraphe proposé plus haut concernant la notion d'identité sexuelle, et/ou du paragraphe suivant pour éclairer cette distinction :

L'orientation sexuelle n'est associée à aucune particularité anatomique ou hormonale : on ne peut tirer aucune conclusion de la physionomie d'une personne quant à son orientation sexuelle. Si la présentation de soi (vêtements, attitudes physiques, etc) des personnes ayant des pratiques homosexuelles s'écarte parfois des normes culturelles associées à leur genre, elles ne s'identifient pas pour autant au genre opposé. Surtout, c'est loin d'être une généralité : des hommes d'apparence très «masculine» et des femmes d'apparence très «féminine» ont des pratiques homosexuelles. Inversement, de nombreux hommes pouvant être perçus comme un peu «efféminés» et de femmes pouvant être perçues comme «pas très féminines» ont une orientation strictement hétérosexuelle.

Groupe «Orientation sexuelle»

Proscrire l'anthropomorphisme dans la description du comportement sexuel animal

Certains manuels utilisent des termes tels que «désir», «séduction», «amour», «avances» pour décrire le comportement sexuel d'animaux. Cela n'est pas conforme à la terminologie scientifique et relève d'un anthropomorphisme déplacé. Cet anthropomorphisme induit l'idée fautive et souvent discriminatoire vis-à-vis des comportements non-hétérosexuels que les mécanismes du désir, de la séduction et de l'amour chez les femmes et chez les hommes sont de même nature que ceux des animaux femelles et mâles respectivement. Tout anthropomorphisme de ce type doit être proscrit.

Il convient de même de parler d'activité sexuelle avec des individus du même sexe plutôt que d'homosexualité chez les animaux.

Distinguer la sexualité de la reproduction

Confondre reproduction et sexualité conduit à naturaliser indument l'hétérosexualité. Par conséquent, lorsque la reproduction sexuée est abordée (en 4^e, en 1^{ère}, et à nouveau en terminale S), il serait utile d'en profiter pour souligner que la sexualité ne se réduit pas à la reproduction.

On pourra par exemple mentionner le fait que dans de très nombreuses espèces animales il existe des activités sexuelles entre individus de même sexe. On pourra également citer le Bonobo, dont la proximité génétique avec l'humain est à souligner, chez qui la bisexualité est la règle et les comportements sexuels sont avant tout guidés par la recherche du plaisir et ont d'importantes fonctions sociales. Il convient bien entendu de ne pas présenter ces données sur un mode naturalisant, du type «l'homosexualité existe chez les animaux donc c'est biologique» ou «donc ça n'est pas contre-nature» : l'objectif est au contraire de montrer que la notion d'orientation sexuelle au sens de préférence exclusive pour les individus d'un sexe plutôt que de l'autre n'a pas véritablement d'équivalent dans le règne animal.

A contrario, il convient d'éviter absolument de désigner l'hypothalamus comme étant chez l'humain la zone de la «genèse» des «comportements instinctifs» tels que «la reproduction». Cette désignation, qui n'a aucun fondement scientifique voire aucun sens, accrédite l'idée fautive selon laquelle on aurait identifié chez l'humain un centre cérébral commandant une pulsion hétérosexuelle instinctive. Il convient de remplacer ce type de description de l'hypothalamus par une donnée factuelle telle que «Régulation des fonctions de survie (appétit, thermorégulation,...) et de la physiologie de la reproduction».

Il convient de même d'éviter de parler de comportements sexuels «précablés» ou «innés» chez l'humain. Il serait au contraire utile de préciser qu'aucun comportement sexuel inné n'a été mis en évidence chez l'humain.

Par ailleurs, le fait que le clitoris soit dans les manuels fréquemment absent de la représentation des organes génitaux féminins (!) favorise le rabattement indu de la sexualité sur la reproduction. Il convient de représenter et nommer systématiquement le clitoris. On pourra également utilement indiquer que si à la différence du pénis, il ne joue aucun rôle pour la reproduction proprement dite, il a en revanche un fonctionnement érectile et un rôle dans le plaisir sexuel similaires à ce dernier.

Groupe «Orientation sexuelle»

Distinguer la reproduction de la filiation

Lorsque la reproduction sexuée est abordée, il peut être utile d'en profiter pour souligner que la reproduction ne détermine pas la filiation, que partout dans le monde les modalités de reconnaissance de la filiation sont telles que nombre d'enfants ont pour parents des personnes avec lesquelles ils n'ont pas de liens biologiques.

Par ailleurs, il convient d'éviter d'utiliser les termes «parents», «père» et «mère» pour désigner les producteurs des gamètes à l'origine du nouvel individu dans le cadre de la reproduction sexuée. Cette terminologie favorise en effet le rabattement indu des fonctions parentales sur le fondement biologique de la complémentarité des gamètes mâle et femelle. Du reste, en l'état actuel des techniques et des pratiques, on ne peut même plus parler de «mère biologique» car cela ne permet pas de distinguer la génitrice de la gestatrice. Les termes plus précis de «généteur» et «génitrice» sont préférables dans ce contexte.

Eviter les biais dans la description des liens entre hormones et comportement sexuel des mammifères

Il est inapproprié de véhiculer, comme le font la plupart des manuels de 1^{ère} L et ES (NB : ce thème n'est pas au programme de 1^{ère} S ni de Terminale S), une image faussement univoque et dichotomique de l'influence des hormones sur le comportement sexuel des mammifères, avec en gros d'un côté les mâles qui montent les femelles, ce comportement étant «contrôlé» par la testostérone, de l'autre les femelles qui se montrent réceptives aux mâles, ce comportement étant «contrôlé» par les hormones ovariennes. Certains manuels laissent croire que les mécanismes hormonaux de modulation des comportements sexuels «féminins» et «masculins» sont identiques dans toutes les espèces et se sont seulement affaiblis chez les primates et chez l'Homme. Une telle vision est erronée (cf supra, partie SVT de la synthèse «Sexe et genre»). Il convient de veiller à ne pas conforter ces visions simplistes qui en l'occurrence tendent à naturaliser spécifiquement l'hétérosexualité.

Rester dans le registre des faits concernant les facteurs déterminant l'orientation sexuelle

Lorsque l'orientation sexuelle est citée (en 1^{ère}) et lorsque la reproduction sexuée est abordée (en 4^e et en 1^{ère}), on ne doit en aucun cas laisser croire qu'il est établi que l'attirance entre hommes et femmes est favorisée par des facteurs biologiques. Des hormones aux phéromones putatives en passant par tel ou tel gène, aucun facteur biologique hypothétique n'a à ce jour été identifié comme intervenant dans l'attirance hétérosexuelle, et de manière générale rien ne permet d'affirmer que l'orientation hétérosexuelle correspond chez l'humain à un penchant naturel. Les hypothèses à ce sujet, suggérées par certaines recherches et relayées dans les médias comme par les auteurs de certains ouvrages de vulgarisation, ne doivent en aucun cas se substituer aux connaissances établies qui ont seules vocation à être transmises dans les manuels.

La référence aux phéromones, en particulier, est tout spécialement malvenue. Si elles sont mentionnées, préciser au contraire que leur existence n'a pu être mise en évidence ni chez l'humain, ni chez nombre de primates, et que tout indique que le système dédié à la détection et au traitement des informations véhiculées par les phéromones dans certaines espèces animales (l'organe voméronasal et ses voies nerveuses) n'est plus fonctionnel chez l'humain.

Groupe «Orientation sexuelle»

De même, il est périlleux de s'aventurer sur la question des «causes» biologiques de l'homosexualité. Le cas échéant, cette question devrait pour commencer être formulée en termes de facteurs biologiques de l'orientation sexuelle, et non spécifiquement de l'homosexualité ni a fortiori de l'homosexualité masculine, comme si celle-ci posait un problème particulier.

La réponse qui y est le cas échéant apportée devrait ensuite être conforme à l'état des connaissances scientifiques, ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas dans les manuels. Il arrive par exemple que la question de l'existence d'un «gène de l'homosexualité» soit formulée, et les élèves sont dans un manuel renvoyés à la lecture d'un texte disponible en ligne dans lequel un chercheur en biologie évolutive affirme qu'il est démontré que la probabilité de naître homosexuel, pour un homme, augmente avec le nombre de grands frères, que «dans 20% des cas, l'homosexualité s'explique par ce seul facteur», et qu'il s'agit là d'un «effet complètement biologique (les influences familiales ou sociales ne peuvent pas changer les préférences homosexuelles)». Si cette question est abordée, il convient au contraire de la cadrer en affirmant très clairement que :

- on sait avec certitude qu'il n'existe pas de «gène de l'orientation sexuelle», que ce soit pour les femmes ou pour les hommes, l'expression «gène de» étant de manière générale un non-sens ;
- si l'hypothèse qu'il existe des facteurs génétiques, ou plus généralement biologiques, influençant l'orientation sexuelle reste ouverte, les scientifiques ne sont pas parvenus à mettre en évidence de tels facteurs ;
- on sait en tout cas que l'orientation sexuelle n'est pas liée aux niveaux d'hormones sexuelles en circulation (on pourra à ce sujet rappeler les vaines tentatives de «guérison» de l'homosexualité par des traitements hormonaux) ;
- si quelques chercheurs ont trouvé sur certains échantillons de population que pour un homme, la probabilité de devenir homosexuel augmentait avec le nombre de frères aînés, d'autres chercheurs ont rapporté des résultats contradictoires obtenus sur des échantillons plus larges et davantage représentatifs¹³. Dans le cas où un lien avec le nombre de frères aînés serait finalement confirmé, ceci ne permettrait pas de conclure à l'existence d'un facteur biologique : la présence de frères aînés et l'interaction du garçon avec eux pourrait par exemple affaiblir la pression à se conformer aux normes de masculinité ou modifier la perception qu'il a des hommes et ses relations avec eux, facilitant ultimement le développement d'une attirance pour les hommes.

Pour rester dans le registre des faits, on pourra souligner qu'il est a contrario établi que le pourcentage des personnes ayant des activités homosexuelles dans une population varie selon le contexte culturel et social.

¹³ : Peter S. BEARMAN, Hannah BRÜCKNER, 2002, Opposite-sex twins and adolescent same-sex attraction, *American Journal of Sociology*, vol.107(5), p.1179-1205 (disponible ici : http://www.soc.duke.edu/~jmoody77/205a/ecp/bearman_bruckner_ajs.pdf); Andrew M. FRANCIS, 2008, Family and sexual orientation: the family-demographic correlates of homosexuality in men and women, *Journal of Sex Research*, vol.45(4), p. 371-377.

Groupe «Orientation sexuelle»

Droit et orientation sexuelle

La mention au programme de 1^{ère} selon laquelle l'orientation sexuelle relève de la sphère privée a parfois donné lieu à des reformulations ambiguës. Même simplement repris tel quel dans les manuels, le texte du programme peut donner lieu à des interprétations diverses, et parfois même homophobes, dès lors qu'on sous-entend que l'homosexualité ne devrait pas être visible, par conséquent, dans l'espace public. Il convient d'explicitier l'idée sous-jacente à cette mention en rappelant que le droit français protège la liberté d'avoir des partenaires sexuels d'un sexe ou de l'autre. On pourra utilement rappeler à ce titre que les discriminations fondées sur l'orientation sexuelle sont punies en droit français, de même que les injures et diffamations à caractère homophobe.



Les membres du projet

Les membres du groupe « Origines »

Clément Bigot, professeur de lettres, coordinateur du groupe «Origines».

Catherine Coquery-Vidrovitch, historienne spécialiste de l'Afrique, professeur émérite de l'Université Paris-Diderot, auteure de nombreux livres, dont *L'Afrique occidentale au temps des Français, colonisateurs et colonisés, c. 1860-1960* (en collaboration avec Odile Goerg), La Découverte, 1992 ; *Histoire des villes d'Afrique noire : Des origines à la colonisation*, Albin Michel, 1993 ; *Les Africaines. Histoire des femmes d'Afrique du XIX^e au XX^e siècle*, Paris, Desjonquères, 1994 ; *L'Afrique et les Africains au XIX^e siècle*, Paris, Colin, 1999 ; *Afrique noire. Permanences et ruptures* (Payot 1985) 2^e éd. révisée, L'Harmattan 1992, *Le Congo [AEF] au temps des grandes compagnies concessionnaires, 1898-1930*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2001 (rééd. De 1972) ; *La Découverte de l'Afrique : l'Afrique noire atlantique, des origines au XVIII^e siècle*, collection Archives, L'Harmattan, 2003 ; *Des victimes oubliées du nazisme : les Noirs et l'Allemagne dans la première moitié du XX^e siècle*, Le Cherche-Midi, 2007 ; *Enjeux politiques de l'histoire coloniale*, Agone, 2009 ; *Petite histoire de l'Afrique : l'Afrique au sud du Sahara de la préhistoire à nos jours*, La Découverte, 2010.

Myriam Cottias, historienne, directrice de recherche au CNRS, directrice du CIRESC (centre international de recherches sur les esclavages, acteurs, systèmes, représentations). Auteure de nombreux livres dont le *Dictionnaire de la colonisation française* (avec Hélène Almeida-Torpor, Pierre Brocheux et Solofo Randrianja), 2007 ; *La Question noire : histoire d'une construction coloniale ; Esclavage et dépendances serviles : Histoire comparée* (avec A. Stella, Bernard Vincent) ; *Les Traites et les esclavages. Perspectives historiques contemporaines* (avec E. Cunin et A. de Almeida Mendes), 2010 ; *De la nécessité d'adopter l'esclavage en France : texte anonyme de 1797*, (avec Arlette Farge), *Relire Mayotte Capécia : une femme des Antilles dans l'espace colonial français (1916-1955)* (avec Madeleine Dobie), 2012 ; présidente du Comité pour la mémoire et l'histoire de l'esclavage.

Odile Fillod, centralienne, diplômée en sciences cognitives et doctorante en sociologie du genre, des sciences de la vie et de la vulgarisation scientifique (EHESS), auteure du blog Allo-doxia hébergé par Le Monde.fr.

Louis-Georges Tin, maître de conférences à l'Université d'Orléans, président de République et Diversité. Auteur de plusieurs livres sur les discriminations. Parmi les plus récents figurent *Esclavage et réparations*, Stock, 2013 ; *De l'esclavage aux réparations, les textes clés d'hier et d'aujourd'hui*, Editions des Petits Matins, 2013.

Paul Vandepitte, historien, université de Gand (Belgique), président honoraire des professeurs d'Histoire en Belgique.

Catherine Vidal, Neurobiologiste, Directrice de Recherche à l'Institut Pasteur, co-auteure de *Cerveau, sexe et pouvoir*, (Belin, 2005), directrice de l'ouvrage *Féminin Masculin Mythes et idéologies*, (Belin, 2006), auteure de *Hommes, femmes : avons-nous le même cerveau ?*, Ed Le Pommier, 2012 et *Les filles ont-elles un cerveau fait pour les maths ?*, Le Pommier, 2012.

Les membres du groupe « Sexe et genre »

Caroline Charles, secrétaire générale de R&D, coordinatrice du groupe « Sexe et genre ».

Nicole Edelman, historienne, Professeur Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense, auteure de nombreux livres dont *Voyantes, guérisseuses, visionnaires en France (1785-1914)*, Paris, Albin Michel, 1995 ; *Les métamorphoses de l'hystérique (début XIX^{ème}-Grande Guerre)*, Paris, La Découverte, 2003 ; *Histoire de la voyance et du paranormal, du XVIII^{ème} siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 2006 ; *Voyances*, Paris, Seuil, collection Beaux-Livres, 2008 ; « *Savoirs occultés: du magnétisme à l'hypnose* », Revue d'histoire du XIX^{ème} siècle (direction), n° 38, 2009 ; co-auteure d'*Histoire sommaire de la maladie et du somnambulisme de Lady Lincoln...*, Paris, Tallandier, 2009. Elle a également co-dirigé : *Les femmes dans les sciences de l'homme (XIX^{ème}-XX^{ème} siècles)* ; *Inspiratrices, collaboratrices ou créatrices ?*, Paris, Seli Arslan, 2005..

Éric Fassin, professeur de sociologie à l'Université Paris VIII-Saint-Denis-Vincennes, auteur de nombreux ouvrages dont *Homosexualités, Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 125, Paris, Seuil, 1998 ; co-auteur d'*Au-delà du PACS : l'expertise familiale à l'épreuve de l'homosexualité*, Paris, PUF, 1999 ; de *Liberté, égalité, sexualités : actualité politique des questions sexuelles*, Paris, Belfond/Le Monde, 2003 ; auteur de *L'inversion de la question homosexuelle*, Paris, Amsterdam, 2005 ; co-auteur *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris, La Découverte, 2006 ; auteur de « *Résistance et réception : Judith Butler en France* », La revue lacanienne (Bulletin lacanien 5) ; de « *Sex and Gender* », n°4, janvier 2008 ; co-auteur de *Discriminations : pratiques, savoirs, politiques*, Paris, La Documentation Française, 2008 ; de *Sexe politique. Genre et sexualité au miroir transatlantique*, Paris, éd. EHESS, 2009 ; de *Reproduire le genre*, Paris, éd., BPI, 2010 ; d'*Homme, femme, quelle différence ? La théorie du genre en débat*, coll. controverses, éditions Salvator, septembre 2011 ; et auteur de *Démocratie précaire. Chroniques de la déraison d'État*, Éditions La Découverte, coll. « Cahiers Libres », 2012.

Odile Fillod, centralienne, diplômée en sciences cognitives et doctorante en sociologie du genre, des sciences de la vie et de la vulgarisation scientifique (EHESS), auteure du blog Allo-doxia hébergé par Le Monde.fr.

Anne-Sophie Godfroy, maîtresse de conférences en philosophie à l'Université Paris-Est-Créteil, SND (Paris-Sorbonne & CNRS, FRE 3593)

Christine Planté, professeure de littérature française du XIX^e siècle à l'Université de Lyon 2, auteure de nombreux ouvrages dont « *La Petite Soeur de Balzac. Essai sur la femme auteur* », Paris, Le Seuil, 1989. Elle a dirigé plusieurs ouvrages collectifs dont *Féminin/Masculin. Écritures et représentations. Lieux littéraires* – La Revue n°7-8, Montpellier III, 2005 ; *Lectures de Consuelo, La Comtesse de Rudolstadt de George Sand*, Lyon, PUL, 2004 ; *Le Genre comme catégorie d'analyse. Sociologie, histoire, littérature*. Paris, L'Harmattan, 2003 ; *Masculin/féminin dans la poésie et les poétiques du XIX^e siècle*. Lyon, PUL, 2002 ; *Sorcières et sorcelleries*, Cahiers Masculin/Féminin de Lyon 2. Lyon, PUL, 2002 ; *L'Épistolaire, Un genre féminin ?* Paris, H. Champion «Varia», 1998.

Régis Revenin, docteur en histoire, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris-Descartes, auteur de *Homosexualité et prostitution masculines à Paris : 1870-1918*, directeur de *Hommes et masculinités, de 1789 à nos jours* et co-directeur de l'ouvrage *Les jeunes et la sexualité : initiations, interdits, identités (XIX^e-XXI^e siècles)*, aux éditions Autrement.

Michèle Riot-Sarcey, spécialiste du genre, du féminisme et de l'Utopie, auteure de nombreux ouvrages dont *La liberté des femmes. Lettres de dames au Globe (1831)*, Paris, Côté femmes, 1992 ; *Féminismes au présent*, co-écrit avec Eléni Varikas et Christine Planté, Paris, L'Harmattan, 1993 ; *La Démocratie à l'épreuve des femmes, trois figures critiques du pouvoir (1830-1848)*, Paris, Albin Michel, 1994 ; *Le Réel de l'utopie*, Paris, Albin Michel 1998 ; *Histoire du féminisme*, Paris, La Découverte, collection Repères, 2002 ; *Dictionnaire des utopies*, en collaboration avec Thomas Bouchet et Antoine Picon, Paris, Larousse 2002 ; *George Sand, littérature et politique*, co-écrit avec Martine Reid, Nantes, Pleins feux, 2007 ; *1848 La révolution oubliée*, co-écrit avec Maurizio Gribaudi, La Découverte, 2008 ; *La République dans tous ses états*, (avec Claudia Moatti), Payot, 2009 ; *De la différence des sexes. Le genre en histoire*, (dir.), Larousse, 2010

Christelle Taraud, Historienne, enseigne dans les programmes parisiens de Columbia University, New York University, et de Vassar & Wesleyan College. Spécialiste des questions de genre et de colonisation, elle a notamment publié «*Amour interdit*». *Prostitution, marginalité et colonialisme. Maghreb 1830-1962*, Paris, Payot, collection « Petite Bibliothèque Payot », 2012 ; *Femmes d'Afrique du Nord. Cartes postales (1885-1930)*, Paris, Bleu Autour, 2006 et 2011 ; *Mauresques. Femmes orientales dans la photographie coloniale (1860-1910)*, Paris, Albin Michel, 2003 ; et *La prostitution coloniale. Algérie, Tunisie, Maroc (1830-1962)*, Paris, Payot, 2003 et 2009. Elle est par ailleurs responsable de la rédaction de la revue internationale bilingue Genre & Colonisation (Gender & Colonization).

Louis-Georges Tin, maître de conférences à l'Université d'Orléans, président de République et Diversité. A publié plusieurs ouvrages sur l'histoire de la sexualité et sur la question des discriminations comme le *Dictionnaire de l'homophobie* (PUF, 2003), *L'Invention de la culture hétérosexuelle* (Autrement, 2008), *Le Pacte. Pour en finir avec les discriminations* (Autrement, 2013). Il dirige aux éditions Autrement la Collection « Sexe en tous genres ».

Catherine Vidal, Neurobiologiste, Directrice de Recherche à l'Institut Pasteur, co-auteure de *Cerveau, sexe et pouvoir*, (Belin, 2005), directrice de l'ouvrage *Féminin Masculin Mythes et idéologies*, (Belin, 2006), auteure de *Hommes, femmes : avons-nous le même cerveau ?*, Ed Le Pommier, 2012 et *Les filles ont-elles un cerveau fait pour les maths ?*, Le Pommier, 2012.

Les membres du groupe « orientation sexuelle »

Louis Ferment, membre de R&D, coordinateur du groupe «Orientation sexuelle».

Daniel Borrillo, juriste, maître de conférences à l'Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense, auteur de plusieurs ouvrages sur l'homosexualité, notamment de *L'homophobie*, «*Que sais-je ?*», PUF, 2000 ; *Amours égales ? Le Pacs, les homosexuels et la gauche*, (avec Pierres Lascoumes). Co-auteur de *L'homosexualité de Platon à Foucault. Anthologie critique*, Plon, 2005. Co-auteur de *Homosexualité et discrimination en droit privé* (co-signé avec Thomas Formond), La Documentation Française, Paris, 2007.

Régis Revenin, docteur en histoire, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris-Descartes, auteur de *Homosexualité et prostitution masculines à Paris : 1870-1918*, directeur de *Hommes et masculinités, de 1789 à nos jours* et co-directeur de l'ouvrage *Les jeunes et la sexualité : initiations, interdits, identités (XIX^e-XXI^e siècles)*, aux éditions Autrement.

Florence Tamagne, historienne, maîtresse de conférences à l'Université Lille 3, auteure de plusieurs ouvrages sur l'homosexualité dont *l'Histoire de l'homosexualité en Europe : Berlin-Londres-Paris, 1919-1939*, Seuil, 2000, ou encore *Mauvais Genre, une histoire des représentations de l'homosexualité*, La Martinière, 2001.

Louis-Georges Tin, agrégé de lettres, maître de conférences à l'Université d'Orléans, fondateur de la Journée mondiale de lutte contre l'homophobie (IDAHO), directeur de la collection «Sexe en tous genres» aux éditions Autrement, directeur du *Dictionnaire de l'homophobie*, auteur de *L'invention de la culture hétérosexuelle*, Autrement, 2008, et co-auteur de *Aimer en Grèce et à Rome*, Les Belles Lettres, 2010.

Odile Fillod, centralienne, diplômée en sciences cognitives et doctorante en sociologie du genre, des sciences de la vie et de la vulgarisation scientifique (EHESS), auteure du blog Allodoxia hébergé par Le Monde.fr.

Catherine Vidal, Neurobiologiste, Directrice de Recherche à l'Institut Pasteur, co-auteure de *Cerveau, sexe et pouvoir*, (Belin, 2005), directrice de l'ouvrage *Féminin Masculin Mythes et idéologies*, (Belin, 2006), auteure de *Hommes, femmes : avons-nous le même cerveau ?*, Ed Le Pommier, 2012 et *Les filles ont-elles un cerveau fait pour les maths ?*, Le Pommier, 2012.